



Desenho em Nanquim: Danilo de S'Acree / Arte Final: Raquel Ishii

Línguas e Literaturas Indígenas

09 a 13 de novembro de 2015
Campus da Universidade Federal do Acre

Anais

IX Simpósio Linguagens e Identidades
da/na Amazônia Sul-Occidental

Anais do IX Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia
Sul-Occidental: línguas e Literaturas Indígenas

COORDENADORES

Gerson Rodrigues de Albuquerque

Raquel Alves Ishii

Francemilda Lopes do Nascimento

Rio Branco, Acre

2015

Nepan Editora

©SIMPÓSIO Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, IX, 2015.



N E P A N

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Nepan Editora
Todos os direitos desta edição são reservados a Nepan Editora
editoranepan@gmail.com

Projeto Gráfico e arte final: Raquel Alves Ishii
Copidescagem: Francemilda Lopes do Nascimento.
Diagramação: Marcelo Alves Ishii

Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade
Grupo de Pesquisa História e Cultura, Linguagem, Identidade e Memória
Núcleo de Estudos das Culturas Amazônicas - NEPAN

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

S612s Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental. (8.:
2014: Rio Branco, Acre)

Anais do IX Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental: línguas e Literaturas Indígenas, 09 a 13 de novembro de 2015/ Universidade Federal do Acre.- Rio Branco: Nepan Editora, 2015.
1313p.

ISBN: 978-85-68914-05-2

Suporte em CD-ROM

Inclui bibliografias

1. Linguagem - Eventos, Congresso. 2. Identidade - Eventos, Congressos.
3. Literatura. 4. Indígena. 5. Línguas. I. Título.

CDD 22. ed. 418.0209811

Comitê Científico 2015

Carlos André Alexandre de Melo
Claudia Martins de Souza Ferreira
Elder Andrade de Paula
Francemilda Lopes do Nascimento
Gerson Rodrigues de Albuquerque
Grace Gotelip Cabral
Hélio Rodrigues da Rocha
João Carlos de Souza Ribeiro
José Mauro Souza Uchôa
Luis Balkar Sá Peixoto Pinheiro
Manoel Coracy Sabóia Dias
Manoel Estébio Cavalcante da Cunha
Maria de Jesus Morais
Maria José da Silva Morais Costa
Raquel Alves Ishii
Rosane Garcia Silva
Selmo Azevedo Apontes
Shelton Lima de Souza
Valda Inês Fontenele Pessoa

Comissão de organização

Ana Patrícia Chaves Ferreira
Carlos André Alexandre de Melo
Daniele de França Nolasco
Deyvesson Israel Alves Gusmão
Francisco Bento da Silva
Gerson Rodrigues de Albuquerque
Guilherme da Silva Cunha
Jairo Araújo Souza
Jordes Souza da Silva
Josué Lopes Apurinã
Julia Lobato Pinto Moura
Lucas de Oliveira
Marcelo Alves Ishii
Maria de Jesus Morais
Nayara Maria Pessoa Lessa
Neuda Larissa Dias Perdigão
Pamela Priscila Vale de Souza
Raildo Brito Barbosa
Raquel Alves Ishii
Rosiane Costa Ricardo
Sahra de Oliveira Rodrigues
Sandra Mara Souza de Oliveira
Selmo Azevedo Apontes
Tamara Afonso dos Santos
Valda Ines Fontenele Pessoa
Wesley Alberto Wendland

Índice

- Abel Tite Cotacallapa 10, 20
Adriana Ramos dos Santos 29
Ana Izabela Bertolo 83
Andréa Martini 36
Andreia Baia Prestes 47
Andrio Alves Gatinho 60
Angela M. S. Rufino 72
Angélica Vital Henrique 495
Anna Regina Lanner de Moura 1239
Aquila Dimas Nunes de Souza 966
Arlan Hudson Souza e Silva 83
Arlete Pereira de Oliveira 90
Arminda Rachel Botelho Mourão 748
Bianca Santos Chisté 100
Carla Fernanda Teixeira Santana 108
Carlos Eduardo Parente de Souza 10
Carlos Estevão Ferreira Castelo 115
Catiane Monteiro Pacheco Souza 108
Célia Maria de Sousa Denículi 343
Claudiane Gomes de Almeida 128, 418
Cleilton Sampaio de Farias 135
Cristiano de Souza Silva 147
Cristina Ferreira Enes 156
Daiany de Oliveira 168
Damiana Nascimento de Araújo 180
Daniela Aparecida Bernardino Lopes 187, 194
Daniele de França Nolasco 204
Denise Jocasta Pereira 211
Denison Roberto Braña Bezerra 219
Devair Antônio Fiorotti 703
Dhymeson Mesquita Souza 231
Diana dos Santos Pirete Podolak 239
Diego de Sousa Oliveira 247
Domingas de Souza e Silva 255
Edilene Castro Barros 974
Ednacelí Abreu Damasceno 785, 826
Elciclei Faria dos Santos 735
Eliana Campos Pojo 262
Eliandra de Oliveira Belforte 273
Eliane Auxiliadora Pereira 617
Elisa Augusta Lopes Costa 285
Elisamélia Evaristo de Almeida Barros 296
Elma da Silva Pereira 795
Emanuelly Silva Falqueto 307
Emilly Ganum Areal Melo 319
Érica Cayres Rodrigues 331
Ester Pereira da Costa 343
Evandro Luiz Ghedin 1148, 1160
Fabio Colins da Silva 352
Felipe Gomes Zanon 363
Fernanda Araújo de Lima 376
Fernando Alves da Silva Júnior 385
Fernando Augusto dos Santos 394
Fernando Neri de Arruda 180
Flávia Pansini 405
Flávia Rodrigues Lima da Rocha² 255, 296
Flavine Assis de Miranda 647
Franciele Jasmine Dapper de Oliveira 128, 418
Francielle Maria Modesto Mendes 427
Francisca de Moura Machado 1261
Francisca Lopes Pessoa 436
Francisco Aquinei Timóteo Queirós¹ 448
Francisco de Moura Pinheiro 448
Francisco Edviges Albuquerque² 285, 460, 907, 955, 1103, 1133, 1209
Francisco Oliveira 473
Francisco Pinheiro de Assis 486
Francisco Raimundo Alves Neto 436
Gabriel Tenório dos Santos 495
Geovany Almeida Calegario 501
Gercineide Maia de Sousa 509
Gilberto Francisco Alves de Melo 595
Gilberto Mendes da Silveira Lobo 522
Giselle Xavier d'Ávila Lucena 529
Gloria de Lourdes S. de O. Melo 273
Gracilene Nunes da Silva 542
Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira 247, 376, 554, 1123
Heidi Soraia Berg 567
Heloísa Helena Siqueira Correia 795
Iponini Loana Scarpat 582, 769
Ismael Dourado de Assis 595
Itamar Miranda da Silva 608, 759, 1294
Iza Reis Gomes Ortiz 542, 617
Jairo de Araujo Souza 627
Janaína Alves do Nascimento 147
Jannice Moraes de Oliveira Cavalcante 639
Jeieli Lindiene da Silva Oliveira 194, 647
Jeissyane Furtado da Silva 657
Jéssica Alves Marques 671
Joama Silva Diniz 679
João Carlos de Souza Ribeiro 685
João Felipe Silva 697
Jociane Gomes de Oliveira 703
Jorge Fernandes da Silva 712

Jorge Lucas Araújo da Silva 724
 Joseane Gabriela Almeida Mezerhane Correia 759
 José Eurico Ramos de Souza 735
 José Júlio César do Nascimento Araújo 748
 José Ronaldo Melo 501, 966, 1273
 Juliana Cândido Matias 769
 Júlio César Barreto Rocha 1021
 Julyane Paz Dominguez Dos Santos Alves 778
 Karolini de Oliveira 394
 Kátia Soares Bezerra de Lima 785
 Keily Martins Francisco 795
 Klondy Lúcia de Oliveira Agra 803
 Leonardo Lucas Britto 815
 Letícia Mendonça Lopes Ribeiro 826
 Luana Costa Pierre de Messias 778
 Lucas Viana da Silva 1273
 Lúcia de Fátima Melo 319, 834
 Luis Eduardo Fiori 20, 211
 Lusilene Mariano de Sá Ritzel 843
 Mara Francisca Silva Rubim 1078
 Marcela Abiorana do Nascimento 851
 Marcello Messina 859
 Marcelo Zaboetcki 872
 Marcilene de Assis Alves Araujo 887
 Marco Rodrigues da Silva 898
 Marcos Dione da Silva 907
 Maria Aldecy Rodrigues de Lima 724
 Maria Almerinda de Souza Matos 405
 Maria das Graças de Araujo 914
 Maria de Fátima Oliveira 100
 Maria Luana de Araújo Cunha 924
 Maria Moreira Giacometti 187
 Maria Nalrizete da Silva Costa 935
 Maria Teresa Pinto de Souza 943
 Marília Bezerra de Santana Macedo 1250
 Marília Lima Pimentel Cotinguiba 898
 Marlova Giuliani Garcia 671, 1306
 Martha Helena Rodrigues de Souza 955
 Matheus Alexandre Oliveira de Souza 966
 Mauro Sérgio Ferreira da Cruz 712
 Micheli Caren Franco Souza 851
 Myriam Elisa Melchior Pimentel1 974
 Orestes Zivieri Neto 983
 Pâmela Araújo Preato 997
 Patrícia Helena dos Santos Carneiro 1007, 1021
 Patrícia Regina Vannetti Veiga 1035
 Paulo José dos Santos Pereira 1047
 Paulo Roberto Nunes Ferreira 47
 Raildo Brito Barbosa 1053
 Raimunda Benedita Cristina Caldas 1066
 Renan Albuquerque Rodrigues 1078
 Rogério Tavares da Costa 1085
 Romário Ney R. de Souza 1096
 Romualdo Flávio Dropa 1103
 Rosalu Feital 90
 Rosa Maria Lima Guimarães 1115
 Rosana Nascimento Dantas 1123
 Rosimar Locatelli 1133
 Rossilene Brasil Muniz 1282
 Rozangela de Melo Martins 1140, 1230
 Salete Maria Chalub Bandeira 1148, 1160
 Sâmela Aires dos Santos Portela 1172
 Sérgio Luiz de Souza 815
 Sílvia Maria Januário Alves 639
 Silvio Carlos dos Santos 1185, 1197
 Simara de Sousa Muniz 1209
 Simone Cristina Bonatto 1219
 Simone da Silva Pinheiro 1140, 1230
 Simone de Souza Lima 657
 Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra 219, 1239
 Solange Maria Bandeira Chalub Teixeira 1250
 Suelen G. Costa 72
 Suellen de Sena de Souza 239
 Tayson Ribeiro Teles 486, 697, 1261
 Thaylon Souza de Oliveira 1273
 Thiago de Oliveira Lopes 501
 Valda Inês Fontenele Pessoa 1282
 Valdir Vegini 331
 Vânia Regina Otsuka Lopes2 168
 Vânia Regina Rodrigues da Silva 1294
 Véra Lúcia Conceição da Silva 943
 Wilker Oliveira de Assis 1306
 Wiviany de Melo Costa 834

APRESENTAÇÃO

Ao longo desses nove anos de sistemática realização do Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental temos criado espaços de debates e reflexões em torno das temáticas que envolvem a multiplicidade cultural amazônica, buscando consolidar uma rede integrada de estudiosos da/na região e articular organicamente ativistas de movimentos sociais, artistas, grupos indígenas, comunidades quilombolas e de agricultores e deslocados de toda parte, que se territorializam nessa região ou para ela voltam seus olhares.

Nessa esteira e assumindo uma perspectiva dialógica na relação entre o local e o global, entre os “de dentro” e os “de fora”, entre o “eu” e o “outro”, com o evento propomos o desafio de produzir outras narrativas, re-escrever histórias e revisitar literaturas com o objetivo de abrigar outras imaginações, pensamentos e ideias acerca de certa “realidade” que tem (con)formado, descrito, reificado e, na maior parte das vezes, condenado os diferentes sujeitos dessa região a permanecer tratados pelos cristalizados adjetivos do olhar colonizador e colonizatório, isto é, “vazios de civilização”.

Na narrativa hegemônica (jornalística, literária, historiográfica, acadêmica, etc.) produzida sobre e para as Amazônias, homens e mulheres são categorizados em rótulos genéricos como caboclos, índios, brancos, cearenses, pretos, ribeirinhos, seringueiros e outros que, ao mesmo tempo, lhes constata a existência e promovem o apagamento de sua condição humana, de suas diferenças, suas culturas, seus direitos à vida em todos os sentidos. Sujeitos esses que, identificados com identidades obturadas e carentes de tempo e espaço próprios, vivenciam certa condição latinoamericanizada na coexistência diária com as contradições do “modernismo sem modernização”, no dizer de Canclini (2008).

Nossa proposição parte da necessidade de pontuarmos sua incompreendida condição do ser “sendo”, que lhes permite ser o “eu” e o “outro” misturando-se na tensa experiência da relação, sem que isso signifique o diluir-se de qualquer uma das partes, como pensado por Glissant (ano). Na condição de seres “sendo” nascidos de uma mãe-terra indígena e marcados pelo contato assimétrico e conflituoso com as muitas diásporas da mãe-África e outras culturas atlânticas, ser/estar na Amazônia é ser/estar aqui e também lá, em um contínuo trânsito de múltiplas temporalidades e espacialidades, não obstante aos “olhares etnocêntricos” que insistem em conferir existência única e atemporal aos seres “sendo”, como forma de justificar projetos de “des-envolvimento” que pavimentam, no dizer de Hall (2003), a estrada da “longa marcha para o progresso”, contra-senha para mercantilizar ou eliminar a natureza e os seres humanos de lugares “exóticos” e abundantes das matérias primas que interessam ao mercado capitalista em suas formas “tradicionais” e “modernas”.

No âmbito desse universo de múltiplas faces ou desse pluriverso, ao incorporarmos a proposta de eleger as “Línguas e Literaturas Indígenas” como tema central do IX Simpósio Linguagens e Identidades o fazemos como parte de todo um amadurecimento das reflexões provocadas pelos próprios intelectuais do movimento indígena e outros militantes dessa causa, acerca da necessidade de pautarmos a inserção do estudos da descrição das línguas indígenas e do estudo de suas literaturas orais e escritas nos currículos dos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Acre. Nessa direção, a escolha tem um caráter essencialmente político, chamando a atenção para questões propostas por Carlos Mariategui (2007) ao enfatizar que “el problema indígena, tan presente em la política, la economía y la sociología no puede



estar ausente de la literatura y del arte” e, acrescentamos, da formação acadêmica e da pauta de nossas lutas diárias, posto que não há mais espaço para a sacralizada defesa de uma narrativa nacional de exclusão e, muito menos, uma unidade linguística ou literária. As marcas da colonialidade que categorizam as línguas e literaturas indígenas como línguas e literaturas menores, como dialetos ou sublitteraturas, que compreendem os universos indígenas como mera questão étnica, racial, moral ou de educacional, continuam a colaborar com os discursos civilizatórios a serviço da conquista, da expansão e do genocídio contra essas populações, suas línguas, suas culturas.

Nesses quase dez anos de realização do Simpósio Linguagens e Identidades, o debate e a reflexão sobre as línguas e literaturas indígenas sempre esteve presente em nossas sessões temáticas, grupos de trabalhos e espaços de exposições artísticas. Este ano, como temática principal, buscamos articular estudos/publicações e compor uma rede de professores e pesquisadores com o objetivo de fortalecer a produção de um discurso contra-hegemônico que coloque a questão indígena, em especial, a luta contra o apagamento e desconhecimento de suas línguas e literaturas, como um problema político-social em torno da luta pela defesa de suas terras demarcadas e retomada de outras que foram invadidas pelo latifúndio ou pela expansão da “sociedade nacional” que, em outras palavras, significa uma luta contra o genocídio indígena, ainda em curso no Brasil.

A comissão organizadora.



A LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE DOMINAÇÃO E EXCLUSÃO SOCIAL NOS ACADÊMICOS DO 8º PERÍODO DOS CURSOS (LETRAS/INGLÊS E LETRAS/ESPAÑOL) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA-UNIR

Abel Tite Cotacallapa¹

Carlos Eduardo Parente de Souza²

Introdução

O século XX, marca o início dos estudos de uma nova concepção de língua, denominado linguística, que tomou forma com o trabalho do suíço Ferdinand de Saussure. Porém, foi somente nos anos de 1950 aproximadamente, que a linguística começou a ser investigada minuciosamente, sendo ramificada para diversos ramos, dentre eles a Sociolinguística.

A Sociolinguística, e a ciência, que estuda a relação entre sociedade e língua, incluindo, sobretudo, as normas culturais e seus contextos, na maneira como a língua é usada, e os efeitos do uso da linguagem na sociedade, onde destaca-se o preconceito linguístico.

Nesta concepção de preconceito linguístico, o sujeito usa sua linguagem para negar seus aparatos sociais, ou mesmo exaltar a sua concepção de sujeito enquanto falante de uma língua tida como “superior”, construindo um universo contraditório, delimitados por adjetivos degradantes para a linguagem. Uma representação do preconceito linguístico será apresentada pelos mestrandos com uma pesquisa de campo envolvendo os acadêmicos do 8ª. Período do curso de (Letras/Inglês e Letras/Espanhol) da UNIR.



Assim, o objetivo deste artigo, é verificar a presença do preconceito linguístico, ou seja, da linguagem como instrumento de dominação e exclusão social. Após a revisão bibliográfica, o questionário será analisado, e dele serão extraídas interpretações e leituras que confronte o resultado desta pesquisa.

A relação entre língua linguagem e sociolinguística

Observando a proximidade existente entre os termos acima descrito, vale distinguir a diferença existente, entre Língua, Linguagem e Sociolinguística. Um sujeito leigo poderia entender que a palavra “Língua” pode ser compreendida como uma palavra primitiva, que posteriormente recebe um sufixo para a formação de uma nova palavra “Linguística” e depois se aglutina formando o sufixo de uma outra nova palavra “Sociolinguística”. Engana-se quem pensa desta maneira.

Existem estudos comprobatórios que definem a diferença entre cada elemento aqui discutido, podemos descrever que o mais representativos se encontram no Curso de Linguística Geral, que surgiu nas aulas ministradas pelo linguista Genebrino, Ferdinand de Saussure que se preocupa por estabelecer uma diferença mais acessível para os termos: Língua e Linguagem, tentando ilustrar essa diferença, o autor se questiona e procura respostas claras para o leitor;

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2004, p.17).

O fragmento acima deixa explícito a diferença entre Língua e Linguagem, tomados pela descrição do autor, podemos então assim descrever que, a linguagem está subordinada as ações da língua, dada ao fato de a língua ser um artifício consagrado ao sujeito, enquanto que a linguagem é o reflexo de uma natureza exigida pela língua.

Tomados por essa ideia podemos dizer que a língua elabora as estratégias que serão proferidas pela linguagem, o que é fato, pois “a linguagem se realiza em uma língua” (BENVENISTE [1963] 1995, p. 31). Então, podemos descrever que, “a linguagem reproduz o mundo” (BENVENISTE [1963] 1995, p. 26).

Entretanto, para que a Linguagem exista, faz-se necessário que o homem estructure sua existência a partir do pensamento. Mas, para trazer a forma do pensar para o mundo real a presença da língua é indispensável, assim “a ‘forma’ do pensamento é configurada pela estrutura da língua” (BENVENISTE [1963] 1995, p. 26) posto que é a língua que serve de elemento ponte entre o que o sujeito pensa e aquilo que dele soará (sons/fala). Por isso, conforme (SAUSSURE, 2004, p. 130) o “pensamento não passa de uma massa amorfa e indistinta” o autor deixa clara a ideia de que, a língua pode “servir de intermediário entre o pensamento e o som” (SAUSSURE, 2004, p. 131).

E qual a relação da Língua e da Linguagem com a Sociolinguística? Primeiramente, devemos entender que a Sociolinguística propõe uma fusão da Língua, Cultura e Sociedade, posto que, são artifícios de estudos que de certa forma são dependentes,



ao que tudo indica, não existe língua sem sociedade e conseqüentemente cada sociedade apresenta “suas culturas” e nessa cultura, o ato da fala é indispensável. Assim, cabe à sociolinguística estruturar as falas dentro deste contexto, pois essa linha de estudo aceita o fato de que;

Pela língua o homem exerce um poder de significação que transcende a função de nomear os dados ‘objetivos’ de sua experiência cotidiana: o papel da linguagem na expressão de ‘conceitos potencialmente significativos’ torna o ser humano capaz de criar os universos de sentido que circulam na sociedade sob a forma de enunciados/textos. (Houaiss, 2008).

Atrelado ao argumento de Houaiss, torna-se explícito pensar que a Sociolinguística se relaciona diretamente com a língua e a linguagem pela ocorrência de organizar e expor a realidade linguística de um povo, acompanhando seu presente, passado e também seu futuro, abrangendo todo o aparato de sua escala social, já que “[...] Uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” Gnerre (1994, p.6).

O fragmento induz a acreditarmos o fato de que, se o sujeito se expressa de modo culto (com a forma padrão de sua língua), esta será o espelho de conduta sobre a qual toda a forma de expressão recairá, assim, não existirá outra forma que a restitua.

É exatamente neste aspecto que a Sociolinguística entra em ação, rompendo paradigmas e ilustrando que não existe um padrão de língua relativamente bom ou ruim, toda língua apresenta a sua marca, e essa marca se caracteriza por ser a identidade de um povo. (CALVET, 2007). O importante não é o modo de como se fala uma língua, e sim, o modo de como ela (a língua) é transmitida, por essa razão;

O que chamamos de variedade padrão é o resultado de uma atitude social ante a língua, que se traduz, de um lado, pela seleção de um dos modos de falar entre os vários existentes na comunidade e, de outro, pelo estabelecimento de um conjunto de normas que definem o modo ‘correto’ de falar. [...] Em nossas sociedades de tradição ocidental, a variedade padrão, historicamente, coincide com a variedade falada pelas classes sociais altas, de determinadas regiões geográficas [...] que são centros do poder econômico e do sistema cultural predominante. (Alkmim, 2003, p. 40)

Pode-se compreender que Alkmim, não afirma ser a norma padrão o polo central das questões da língua no mundo, essa por sua vez (norma padrão) é apenas uma modalidade de se fazer compreender a língua, acontece que a maneira de como falamos e representamos a (língua) não é única, ela sofre variação dependendo de seus falantes, sendo assim vista como “uma referência supra-regional e transtemporal.” (FARACO, 2002 p. 42) ainda, complementa Faraco (2002, p. 38) que essa manifestação marca a “ norma linguística de determinado grupo”.



As formas de marcação linguística apresentam severas críticas para os sujeitos Labov (1987) nos lembra, sobretudo, a possibilidade de se criarem estereótipos, ou mesmo preconceitos linguísticos, o que será discutido no item abaixo.

A linguagem como instrumento de dominação e exclusão social

Antes de adentrarmos na discussão sobre a linguagem como instrumento de dominação e exclusão social, vale mencionar o fato de que, a Sociolinguística faz uma relação da língua com seus aspectos linguísticos e sociais, por isso, em seu contexto;

[...] Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e memorização [...].(BAGNO, 2009, p. 149)

Se não cometemos erros ao usar nossa língua materna, nos questionamos. Por que a linguagem pode ser entendida como instrumento de dominação e exclusão social? A linguagem pode ser entendida como instrumento de dominação e exclusão, dada ao fato de, em alguns casos, ela ao ser usada por algumas pessoas para repreender outras por não manifestar de modo “padrão, culto” a sua língua, em outras palavras, esta repressão sugere e ilustra a construção e configuração dos estereótipos ou mesmo do preconceito linguístico, no mais, “Preconceito e discriminação são mecanismos poderosos de desqualificação do outro - aquele que pensamos ser portador de uma doença social” (ALKMIM, 2003).

Ao exigirmos do homem uma espécie formal de uso da língua já estamos assumindo a condição de preconceituosos, pois seguimos um dilema das percepções gramaticais que constrói uma espécie de Português elitista, ou ao menos superior ao mostrar;

Outros termos empregados indistintamente pelos prescritivista são: *norma padrão, língua culta, padrão culto*. Todos eles, porém, carecem de uma definição teórica rigorosa, sendo usados basicamente como um sinônimo geral de “bom português”, em contraste com tudo o que “não” é português. (BAGNO, 1999, p.109)

O interessante nesta descrição proposta por Bagno, é que a gramática nos dita regras a serem seguidas e aceitas pelos sujeitos falantes da Língua Portuguesa, porém, na condição de patente maior da língua, ela “a gramática” não procura mostrar um termo único que defina ao menos o nome a ser usado para o “bom Português”, se a forma “correta” é norma padrão, língua culta, padrão culto (BAGNO 1999) pouco importa, o que podemos tirar disto é que, até os gramáticos buscam uma forma de representar e nomear o modo de como deve se chamar a “linguagem perfeita”. Assim, por que eu tenho que aceitar que o Português formal é o certo e o informal é o errado? A representação da Língua não é reproduzida e compreendida nas duas formas?

Por causa desse preconceito é que somos obrigados a ensinar a aprender que o “certo” é dizer e escrever *Dê-me um beijo e não Me dá um beijo*, e que é “errado” dizer *Assisti o filme e Aluga-se casas*, por que lá em Portugal não é assim que se faz (BAGNO, 1999, p.29)



Por este motivo, a Sociolinguística trata a língua quanto a sua heterogeneidade, pois esta (a língua) como sendo ampla apresenta variações, entretanto, todas elas partem da linguagem, haja vista que, ela representa e dá som para aquilo que a língua reproduz, desta forma;

Dizer que a língua apresenta variações, significa dizer, mais uma vez que ela é heterogênea. A grande mudança introduzida pela sociolinguística foi à concepção de língua como um “substantivo coletivo” debaixo do guarda-chuva chamado LÍNGUA, [...] se abrigam diversos conjuntos de realizações possíveis dos recursos expressivos que estão à disposição dos falantes (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2010, p.39)

Reproduzir a língua é uma necessidade do sujeito, e não uma imposição social, o homem nasce e aprende à língua de modo natural, ele cresce e percebe a língua como uma condição necessária para a sua sobrevivência, pois ajuda a manifestar a sua necessidade e vontades através da fala que é entendido por todos os interlocutores de sua língua.

Entretanto, há que se saber que, a língua possui variações de acordo com o contexto do falante, afinal “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis” (BAHK-TIN, 1997, p.106), Portanto, podemos dizer que, a língua é única, suas variações é que as tornar em “alguns casos diferentes”, é o que analisaremos abaixo.

Análise da linguagem como instrumento de dominação e exclusão social nos acadêmicos do 8º período dos cursos (Letras/inglês e Letras/espanhol)

O público alvo desta pesquisa foi respectivamente às turmas dos 7º períodos dos cursos de Letras Inglês e Letras Espanhol

Para compreendermos a questão da linguagem como instrumento de dominação social, foi preparado um questionário, onde as perguntas contidas neste, estarão representando os resultados de nossa pesquisa. Foram entrevistados 14 acadêmicos, sete de cada curso. Primeiramente, procuramos saber se estes que se encontram na última fase de sua formação profissional, tinham algum tipo de preconceito relacionado à linguagem, para isso, a pergunta de nº 1 foi formulada com o seguinte discurso;

“Se alguém lhe dirigisse a seguinte frase: Eu num entendi direito o que é pra fazer, ce pode me expricar? Nós não precisa ponha o nome nesse papel, é só pra nós responde i entrega pro professor? Qual seria sua reação?”

Condição	Espanhol	Inglês
Normal	1	3
Ajudar e corrigir	2	1
Espantado/está errado	3	3
Não compreenderia	1	

TABELA: 1



Levando em consideração o fato de que mais da metade dos graduandos responderam “ajudar e corrigir”, podemos evidenciar que o fato de eles corrigirem o sujeito que lhe pediu ajuda, mostra a sua posição de repreender a linguagem não padrão, o que lhes atribui uma característica de preconceituosos em relação a língua.

Por outro lado, fazendo uma comparação entre os cursos pesquisados, podemos também concluir que, o curso de inglês, possui uma vantagem de aceitar a língua do outro como sendo normal, visto que a maioria dos alunos entenderiam o enunciado e não interfeririam na pronuncia do falante, o que relembra a proposta de (BAKHTIN, 1997, p.95) ao mencionar que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido [...] e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. Então, se o sujeito compreende a mensagem, ele não a questiona, seu significado.

Contudo, a maioria dos acadêmicos consultados, ainda partem da ideologia de que, a língua “padrão” pode definir o sujeito como sendo superior, cria estereótipo de mais inteligente e define seu grau de escolaridade. Caso contrário, se usada de outra forma, pode constituir uma representação negativa para a pessoa. Tal fato foi confirmado com a pergunta de nº 2 “Você acha que a língua pode definir uma identidade pré-estabelecida para a pessoa?” o resultado mostrou que 100% dos alunos acreditam nessa possibilidade.

Neste caso, percebemos que o sujeito entra em um conflito de opiniões, pois, na pergunta nº 1 a maioria dos alunos do curso de inglês compreenderiam um discurso não padrão, acontece que o sujeito usa a estratégia que melhor lhes apresenta a ocasião, hora ele deve ser visto como o sujeito social, do cotidiano que lhe pede uma forma padrão de linguagem, hora ele quer ser visto como um estudioso da proposta do discurso, o que relembra (FARACO, 2006, p. 28).

Estão sempre atravessados por duas linhas argumentativas complementares: um compromisso com a cientificidade do discurso [...] e uma cobrança de rigor metodológico de qualquer proposta que se apresentasse como de inspiração marxista. [...] o caráter social e histórico de todas as questões humanas.

Na análise, esse fato pode ser visto na pergunta de nº 3 “Você considera o fato de a marcação linguística representar uma forma de preconceito?” dos sete alunos do curso de Espanhol, seis disseram que sim, o sotaque/regionalismo, representa uma forma preconceituosa da marcação linguística, 1 disse que não, pois marca a questão de sua identidade. Com relação ao curso de inglês, 4 graduandos consideram que a marcação linguística representam uma forma de preconceito e 3 não consideram uma forma preconceituosa.

Neste caso, para explicar esse fato, temos que compreender que a língua é igual ao homem, Por que essa comparação? O homem ou a mulher possui uma característica que é o sexo, entretanto, nenhum é igual ao outro, às vezes o modo como eu me visto, eu me comporto, entre outros irá me diferenciar, porém, continuarei sendo “O homem” com a língua é a mesma coisa, o modo como ela é proferida no Norte, Sul,



Leste, Oeste, não lhe atribuirá estatuo de superioridade, será a mesma língua; portanto, se eu considero melhor ou pior, eu já estou sendo preconceituoso, é o caso da maioria dos acadêmicos dos cursos estudados, “Não há justificativa para transformar a linguagem popular em chacota e risos” (Werneck, 2010, p.13)

Porém, é fácil apontar preconceitos e características preconceituosas quando o assunto é o uso da língua, confirmar essa característica no sujeito é o maior de todos os desafios, ele nunca se considera preconceituoso, ou não compreende o que é o preconceito linguístico.

Na pergunta de nº 4, foi feita o seguinte questionamento. “Você considera-se uma pessoa com características preconceituosas no que diz respeito à língua?” No curso de Espanhol, todos foram unânimes em afirmar que não se consideram preconceituosos. No curso de Inglês, duas pessoas se consideraram preconceituosas e cinco não se consideraram.

Completando a pergunta anterior, na pergunta de nº 5 “Você já sofreu preconceito linguístico? De que forma?” No curso de Espanhol, seis pessoas afirmaram que já sofreram algum tipo de preconceito linguístico, relacionado à, (sotaque/variantes regionais/ minha origem), e uma pessoa apenas afirmou não ter sofrido nenhuma forma de preconceito. Em contrapartida, no curso de Inglês, três pessoas afirmaram já ter sofrido preconceito linguístico e quatro confirmaram não ter sofrido nenhum tipo de preconceito linguístico.

Nessa perspectiva nos perguntamos. Quando estamos sofrendo preconceitos linguísticos? Quando há variações? Temos que compreender que, a língua está em constante mudança, ela não é estática, (sotaque/variantes regionais/ minha origem) é uma representação dessa mudança, Bagno (2009, p.82) fala que;

A língua *muda* com o tempo, segue seu curso, transforma-se. Afinal, se não fosse desse modo, ainda estaríamos falando latim... Na verdade, falamos latim, um latim que sofreu tantas transformações que deixou de ser *latim* e passou a ser *português*. Da mesma forma, o português do Brasil – queiram os gramáticos ou não – também está se transformando, e um dia, daqui a alguns séculos, será uma língua diferente da falada em Portugal – *mais* diferente do que já é.

Mediante o fragmento, é possível perceber que a língua domina o sujeito, ele não apenas quer usa-la como forma de comunicação, e sim quer propor que seu uso padrão possui uma importância social, a de se exaltar falando a forma culta.

Tal questão foi verificada no questionamento de nº 6 “Em seu curso, você acha importante à língua que está conhecendo? Como era de se esperar, 100% de ambos os cursos responderam que sim, No entanto, o que chamou a atenção nesses casos foi as suas justificativas.

Justificativas do curso de Espanhol	Justificativas do curso de Inglês
Importância sociocultural	Comunicação e vocabulário
Relação, conhecer o outro	Falar correto
Conhecimento de outra cultura	Língua de 1º mundo

TABELA 2



Pelas justificativas dadas pelos acadêmicos, a cerca do uso de línguas, é evidenciado o quão repreendido é o ser humano em razão ao uso da língua, não só a língua portuguesa, como outras línguas, sem contar que no curso de inglês, a língua portuguesa foi marginalizada, visto a justificativa de a língua estudada como língua de primeiro mundo, o que colocou a língua portuguesa na posição de margem.

Por fim, o último questionamento foi: “Qual o juízo de valor da língua que você está estudando em relação à língua portuguesa. Você a considera superior ou inferior? Por quê?” No curso de Espanhol, 100% dos entrevistados falaram que não é superior e nem inferior. Já no curso de Inglês, cinco alunos tiveram a mesma visão dos de Espanhol, porém, 2 alunos jugaram o inglês superior por ser uma língua universal.

Portanto, mediante os dados coletados, chegamos à conclusão de que, os acadêmicos do 8º. Período dos cursos de (Letras/Inglês) e (Letras/Espanhol) mesmo estando em contato direto com a questão linguística, ainda apresentam uma condição de preconceito linguístico. Além disso, essas características não se expõem diretamente quando estes respondem as perguntas dos questionários, e sim, quando a análise do todo envolvido na pesquisa de campo são analisados, pois conforme, Hanks (2008, p. 43-44);

Tal como definido na teoria da prática, um campo é uma forma de organização social que apresenta dois aspectos centrais: a) uma configuração de papéis sociais, de posições dos agentes e de estruturas às quais essas posições se ajustam; b) o processo histórico no interior do qual estas posições são efetivamente assumidas, ocupadas pelos agentes (individuais ou coletivos). Nos campos, circulam valores como prestígio, reconhecimento.

Isto reafirma a existência do preconceito linguístico considerando o prestígio da língua.

Considerações finais

Neste trabalho, analisou-se o preconceito linguístico, com a finalidade de verificar a sua ingerência nos acadêmicos finalistas nos curso de (Letras/Inglês e Letras/Espanhol) da UNIR. Como componentes deste artigo, descreveu-se a relação entre Língua, Linguagem e Sociolinguística, e a linguagem como instrumento de dominação e exclusão social.

Os resultados desta análise demonstram evidências tangíveis sobre o uso da língua como instrumento de dominação e exclusão social das manifestações e atitudes preconceituosas por parte dos acadêmicos do 8º período. Vale destacar a presença da concepção de língua hegemônica nestes acadêmicos ao considerar o inglês como língua de primeiro mundo ou língua universal.

Na referida análise, chegou-se a entender que, mesmo estudando a questão da língua e suas teorias, o preconceito linguístico não distingue sujeito e seus conhecimentos intelectuais, a questão formal de uso da língua, mesmo sendo uma influência elitista ainda é bastante aspirada pelos falantes de um dado idioma, mesmo que estude suas particularidades e compreenda sua teoria.



Os estudos sobre preconceito linguísticos, na sociolinguística, possuem muitos pontos a serem desenvolvidos, o que sugere um processo de pesquisa mais aturado, sendo sugestivo como linha de estudo e pesquisa em níveis mais profundos como projeto de mestrado ou doutorado. Para tal estudo sugerimos a pesquisa do preconceito linguístico, sobretudo, no meio acadêmico: a marca da oralidade na linguagem, as declinações da linguagem dos acadêmicos, a questão fonética entre outras.

Notas

*Mestrando em Letras da Universidade Federal de Rondônia - abelt.tite2@gmail.com

**Mestrando em Letras da Universidade Federal de Rondônia - cadusouza18@hotmail.com

Referências bibliográficas

ALKMIM, Tânia. Sociolinguística. In: MUSSALIM, F.; ENES, A. C. (Org.). **Introdução à linguística; domínios e fronteiras**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 21-47. v. 1.

AZEREDO, José Carlos de, **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**, São Paulo: Publi-folha, 2008.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 50ª edição. São Paulo: Loyola, 1999, 2007.

_____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2009.

____ Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

____, Émile. **O vocabulário das instituições indo-européias**. vol. I. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba-PR: Criar Edições, 2006

____, Carlos Alberto. **Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós**. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Parábola, 2002. p. 37-61.

CALVET, Jean-Louis. 2007. **Políticas Linguísticas**. SP Editora Parábola.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

HANKS, William. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. Trad. BENTES, Anna Cristina et alii. São Paulo: Cortez, 2008.

LABOV, William. **The social stratification of English in New York city**. Washington, DC. Center of Applied Linguistics, 1966.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

WERNECK, Hamilton. **O professor, a linguagem e o aluno**. Há um limite para o uso



da linguagem coloquial em sala de aula; o exercício do lecionar exige poderação e firmeza. In: **Revista Língua Portuguesa**, São Paulo, v4, n53, p13, maio, 2010. Disponível em: <<http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramaticaortografia/31/o-professor-a-linguagem-e-o-aluno-ha-um-225118-1.asp>>. Acesso em: 04 de Janeiro de 2015.



O IMIGRANTE PERUANO NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: O SUJEITO DO/NO DISCURSO

**Abel Tite Cotacallapa*

***Luis Eduardo Fiori*

Introdução

A análise do discurso como campo teórico e analítico, surge no final dos anos 60 na França. Fundada por Michel Pêcheux e consagrada em sua obra “L’analyse automatique du discours (publicado em 1969)” tem como objeto de estudo compreender a função da língua para produzir sentidos, por isso, a análise do discurso não trabalha o homem de forma isolada e sim, o homem e a linguagem abrangendo sua história.

Dentro dessa abordagem de análise do discurso, proponho analisar os recortes dos discursos coletados por meio de entrevistas semi estruturadas e informais de imigrantes peruanos que se autodenominam autônomos que residem em Porto velho, sujeitos estes que vieram com propósito de encontrar trabalho e uma melhor condição de vida nesta cidade.

Análise do Discurso: Conceitos interligados

A análise do discurso (doravante AD) de linha francesa, sustentada por Pêcheux, é uma teoria constituída por inúmeros conceitos interligados, assim, atribuindo uma colocação mais específica para o estudo aqui proposto, Santos mostra que

AAD é a teoria que concebe o discurso como objeto de estudo, e tal teoria se constrói a partir de uma teia de relações que tem como base a materialidade linguística, o materialismo histórico, bem como a teoria das ideologias e a teoria dos discursos. Cabe salientar que



todos os constituintes dessa base são perpassados por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica, constituindo, assim, uma teoria materialista dos sentidos (SANTOS, 2008, p. 106).

A AD nos permite encontrar mecanismos que nos auxiliem a um entendimento, acerca do discurso, sendo importante nos estudos sobre a relação do sujeito e o discurso, dentro desta perspectiva Pêcheux mostra que

O sentido de uma palavra, de uma expressão, etc..., não existe “em si mesmo”... mas, ao contrário é determinado pelas posições ideológicas que estão colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, preposições, etc, mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as produzem, o que quer dizer que elas adquirem em referência a essa posição, isto é, em referência as formações ideológicas. (PÊCHEUX, 1988, p. 160)

Complementando tal raciocínio, Michael Foucault (1969) mostra a importância desse estudo ao descrever que “concebe os discursos como uma dispersão, isto é, como sendo formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade” (In: BRANDÃO, 2004, p.32), ou seja, é entendido como a dispersão de textos, onde não há uma unidade, ele está fragmentado através dos inúmeros textos produzidos pelos sujeitos.

Dentro desse estudo, vale mostrar quem é o sujeito nos estudos de (AD), tomados pela teoria, pode-se descrever que, o sujeito é o;

resultado da relação com a linguagem e a história; ele não é totalmente livre, nem totalmente determinado por mecanismos exteriores. O sujeito é constituído a partir da relação com o outro, nunca sendo fonte única de sentido, tampouco elemento onde se origina o discurso (FERREIRA, 2001)

Nos conceitos citados, podemos verificar o aparecimento da noção de sujeito, sendo este sempre descentrado, e determinado historicamente. Ao respeito Eni Orlandi, afirma que o sujeito da AD “é materialmente dividido desde a sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito a” (ORLANDI, 2003, p.49). Para produzir sentidos e se constituir, o sujeito tem que estar sujeito à língua e à história, estando sempre afetado por elas.

O sujeito na AD é um ser fragmentado, um ser-em-falta; ele se constitui através da relação com o outro e é dotado de um inconsciente que vem à tona através da língua, pelo furo da impossibilidade de dizer tudo, pelas brechas de incompletude que as palavras têm, através de erros, atos falhos, etc. Esta concepção liga o sujeito ao conceito de ideologia, isso porque o sujeito é sempre interpelado pela ideologia, ocupando assim, um lugar no seu discurso assumindo-o como seu.

Althusser, confirma isto em Aparelhos Ideológicos de Estado ao declarar que “a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (In: PÊCHEUX, 1988, p.155), deixando claro que a ideologia não são ideias e sim práticas sociais, sobre isso Pêcheux afirma



“só há prática através de e sob uma ideologia; só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos” (In: PÊCHEUX, 1988, p. 149). Ou seja, os conceitos de sujeito e ideologia estão sempre interligados, a ideologia por sua vez, sempre presente no discurso, e mais do que isso, constitutiva dele, faz com que esse sujeito seja apenas uma posição-sujeito historicamente determinada.

Deste modo, a ideologia constitui o sujeito que se firma em outras ideologias, o que não quer dizer que a ideologia é uma nova aceitação das verdades, e sim que é uma prática que atribui condição de significado, que vai agir de encontro com as interpretações dos sujeitos, ou seja, no seu inconsciente, atribuindo referência a seu mundo, pois;

Se (...) o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos. (...) Por isso, (...) 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 (ORLANDI, 1999, p. 36-37).

Para a autora, a ideologia funciona como uma espécie de ramificação de efeitos que relaciona sujeito, língua e história, pois não podemos pensar na relação direta “linear” entre o mundo e aquilo que nele existe, entretanto, essa relação pode se tornar aparentemente direta quando atrelada ao imaginário, pois eles estão sempre se refazendo (ORLANDI, 1999)

Ao discorrer sobre a questão do imaginário, (PÊCHEUX, 1997, p.315) mostra que, o imaginário parte do sentido isolado em que o sujeito se encontra, desta forma, seu anseio está vinculado a um desejo de se completar ou se encontrar, por isso o sujeito tenta se reerguer inconscientemente o que Pêcheux chama de “fragmentos de construções novas”.

Outro conceito a ser revisado é a historicidade. Dentro dos estudos a cerca de AD, a historicidade é o modo como a história se inscreve no discurso, e, a partir dessa relação da história com a linguagem, podemos procurar compreender o modo como os sentidos são produzidos, já que;

Todo sentido é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. (PÊCHEUX, 1997, p.53).

Entendemos com base em Pêcheux que, os sentidos não existem por si só: as palavras adquirem sentido de acordo com a formação discursiva (doravante FD) em que está inscrito o sujeito que as produz. O sentido nunca é dado, não existe como produto acabado, mas sempre está em curso migrando ou mudando.



A formação discursiva na AD é a matriz de sentidos que regula o que os sujeitos, inscritos nela, podem e devem dizer. A FD é a manifestação, no discurso, de uma determinada formação ideológica num determinado momento de enunciação. “Uma FD é definida a partir de seu interdiscurso e, entre formações discursivas distintas, podem ser estabelecidas tanto relações de conflito quanto de aliança.” (FERREIRA, 2001, p 15). As FD’s são recortes do interdiscurso e o interdiscurso, por sua vez, se inscreve no nível da constituição do discurso e abrange todas as FD’s, sendo estas responsáveis pelas re-significações do sujeito sobre o já dito e determina os deslocamentos.

Falar do já dito nos remete à memória discursiva. Essas são as possibilidades de dizeres que se atualizam em cada enunciação. O sujeito ao produzir um enunciado, se apropria das palavras existentes no interdiscurso e, através do esquecimento, se sente origem daquele discurso. O sujeito é acometido por dois tipos de esquecimento, cria uma realidade discursiva ilusória: a primeira (Esquecimento número 1): dá ao sujeito a ilusão de ser fonte exclusiva do sentido de seu discurso, e por meio deste tipo de esquecimento, o sujeito “escolhe” uma dentre certas sequências, rejeitando, apagando as demais a fim de atribuir um “determinado” sentido; a segunda (Esquecimento número 2): dá ao sujeito a ilusão de que seu discurso reflete o conhecimento objetivo que tem da realidade.

O sujeito é capaz de retomar seu discurso para explicitar a si mesmo o que diz. Ele seleciona o que deve ser dito e o que não deve ser dito. Por isso, o sujeito não pode ser visto como o controlador do dizer como se os sentidos do que ele diz se inaugurassem nele e sim, são constituídas pelas ideologias, o que será descrito abaixo.

Análise: O sujeito do/no discurso

Após ter revisado alguns conceitos na concepção da AD, pretendemos analisar os recortes dos discursos produzidos na nossa coleta de dados, nas entrevistas semiestruturadas e informais, com imigrantes peruanos que se autodenominam autônomos, que vieram para a região amazônica do Brasil, especificamente, Porto velho-RO.

Num primeiro momento, nossa atenção será para as formações discursivas dominantes que capturam e afetam a constituição da identidade do sujeito-imigrante autônomo peruano, que sai de seu país e vem para a região amazônica do Brasil, em busca de oportunidades de trabalho e melhores condições de vida. Para interpretar a fala dos imigrantes retomamos Pêcheux, quando afirma que “toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1988, p.162).

Nos recortes que ora analisamos, nosso interesse é interpretar o estranhamento e o silenciamento dos sujeitos-imigrantes autônomos. Em relação aos sentidos que circulam em determinadas formações discursivas sobre o imigrante destacam-se, informal, ilegal, instabilidade, insegurança, estereótipos, preconceito, contrabando, narcotráfico e terrorismo.

Em alguns sujeitos, destaca-se o discurso da vida de imigrante como sendo tranquila, muito boa, mas sente saudades, tem muitos benefícios. Nesses sujeitos, per-



cebemos a presença de várias FDs as quais as classificamos por uma questão didática.

FD econômicas: uma formação discursiva sustentada pela ideologia capitalista nos dizeres que: */Brasil es un país de las oportunidades/ / Es la sexta mayor economía del mundo/ / País de las grandes industrias y grandes consorcios de construcciones/ / Aquí hay muchos beneficios como “aposentaduría”, ayudas sociales/* lembrando que a FD é definida a partir dos interdiscursos e que manifestam uma determinada ideologia, aqui percebe-se que o sujeito imigrante regula aquilo que deve e não ser dito.

FD de Prestígio: aqui destacam os dizeres: */Brasil el más grande del mundo/ /Penta campeón mundial del futbol/ /El más grande carnaval/ /Las mujeres más bonitas/* estas afirmações atribuem ao país um prestígio ao qual os sujeitos imaginam ser inseridos.

FD históricas: Afloram nesse quesito: */Brasil es un país que no tuvo ni tiene conflictos armados con el Perú/ /El Perú ya tiene varios acuerdos y tratados comerciales y de cooperación binacional/ /la construcción de la carretera transoceánica une estos dos países/* São alguns fatos históricos que se inscrevem no discurso, produzindo sentidos no sujeito-imigrante.

FD sociais: Os interdiscursos presentes nestas formações são: */ Los brasileños son muy receptivos/ /Aquí no hay racismo como en Chile o argentina,/ /Las personas son buenas/ /Aquí nadie te molesta, vives y trabajas tranquilo/*

A formação discursiva no sistema capitalista em relação ao imigrante faz circular sentidos que naturalizam o preconceito, */a veces nos confunden con indios/* a instabilidade, os estereótipos */me dicen peru, perucho, boliviano; a mi, me da igual/ /nos dicen por que no vas a trabajar en tu país/*, ele precisa aceitar essa situação que, no fim, lhe confere status e meios para sobreviver; portanto, o sujeito-imigrante deve ter se identificado com esses sentidos e passa a falar de sua estadia como se fosse parte de uma nação com prestígio econômico. Este prestígio econômico passa imaginariamente a ser emprestado para este sujeito-imigrante, de tal modo que fica parecendo evidente que ele também se sinta parte dessa sexta maior economia do mundo */ a mi me va bien, no me quejo/* e assim, discursa sua suposta inclusão econômica ainda que seja apenas uma forma de sobreviver *“ganar el pan de cada día”* como nos foi relatado. Entram aqui sentidos de benefícios outorgados pelo governo, como podemos constatar na fala de José */aquí en el Brasil hay muchos beneficios que los propios brasileños no lo saben aprovechar.../*

Consideremos: se o sujeito-imigrante peruano autônomo sai de seu país em busca de melhores condições de vida e trabalho, vivendo em kitinetes alugados, */Vivo en un cuartito alquilado/*; tendo uma má alimentação, que geralmente é na rua, */ comemos en la calle, un “pastelcito” con “suco” o compramos “marmitex” pues, tu sabes el peruano se las arregla/* Observamos que o imigrante passa a construir um intradiscurso como que, se essa forma de levar a vida fosse normal. */Yo estoy feliz aquí, me siento bien, no me puedo quejar aquí se vive tranquilo como si estuviese en nuestra patria, todo normal y legal /*

De acordo com Ginzburg, em seu paradigma indiciário, o homem construiu



sua história a partir da interpretação de emblemas, raízes, sinais. Desde uma perspectiva da AD, as marcas linguísticas funcionam como pistas indiciárias de um determinado modo de funcionamento discursivo, o que nos permite interpretar como o sujeito constrói, em seu discurso determinados efeitos de sentido. Se prestarmos atenção ao recorte acima */como si estuviese en nuestra patria/* onde o sujeito cria um imaginário de pertença a um lugar no qual é estrangeiro, que pelo efeito da ideologia e do inconsciente, o faz acreditar que chegando no Brasil o sujeito-imigrante seria incorporado à sociedade e ao processo de produção econômica. Em relação a isto, Orlandi nos diz:

“O equívoco nos remete ao modo de funcionamento da ideologia: o que está presente por sua ausência necessária. O equívoco é estruturante e não de conteúdo. Todas essas características do sujeito e do sentido, funcionando ideologicamente, devem ser tomadas em conta pelo dispositivo do analista”. (ORLANDI, 2001, p.25)

Retomado o recorte */como si estuviese/* é implícito que então não é; temos um mundo da ficção construído pelo imaginário do sujeito-imigrante. “Não existe relação direta entre linguagem e o mundo. A relação não é direta, mas funciona como se fosse, por causa do imaginário” (ORLANDI, 1994, p. 57). Aquilo que ele gostaria que fosse, viver no estrangeiro como se pudesse ser a mesma coisa que viver no seu próprio país.

A memória discursiva reverbera os sentidos tecidos social e historicamente sobre o poder econômico do país Brasil: portanto, há um imaginário no imigrante peruano, sustentado inclusive pela mídia de que, se pode conseguir trabalho e ascender socialmente, vivendo nesse país. Coracini ao falar que a identidade é construída socialmente por aqueles a quem se atribui maior poder, afirma:

O sujeito é, assim, fruto de múltiplas identificações -imaginárias e/ou simbólicas - com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade. Rede essa que resulta da falta constitutiva do sujeito que, em vão, deseja preenchê-la, supri-la ao longo da vida, supri-la como o outro, objeto do seu desejo. (CORACINI, 2007, p. 61)

Diante disso, podemos interpretar que os sentidos dominantes construídos por aqueles que detêm o poder tenham afetado o sujeito e assim, capturado pelo desejo de viver bem em sua vida de imigrante.

É normal ter uma reação de indignação, quando somos objetos de preconceito, chacota e zombaria. Entretanto, estranhamos a fala do sujeito que mesmo sendo atingido e passando por estas situações constrangedoras, ele discursa estar bem, faz questão de mostrar seu local de residência no Brasil nas redes sociais, e manifesta sua vontade de ficar para sempre. (AUTHIER, 1998, p.170)



Impõe-se, então, a necessidade de repensar – de outra maneira que não simples reflexo – o estatuto dos fatos, observáveis, de auto-representação, em que a categoria lacaniana do imaginário permite compreender a posição meta enunciativa ocupada pelo sujeito que se representa acima do seu dizer, como que sob o domínio de um imaginário da enunciação, preenchendo para o enunciador uma necessária função de desconhecimento no que se refere ao real da enunciação que, de múltiplas maneiras, escapa-lhe.

O que podemos perceber é que, o que escapa ao sujeito fica silenciado em seu dizer, mas aparece de outra maneira, inscrevendo assim uma outra FD, com a qual o sujeito pode imaginariamente, identificar-se. Estas situações nos levam a pensar na questão dos silêncios no discurso abordados por (ORLANDI, 2007, p.24) que destaca: o silêncio fundador “aquele que existe nas palavras, que significa o não dito e que dá espaço para todos os significados possíveis; a política do silêncio, se divide em silêncio constitutivo e silêncio local. No silêncio constitutivo, o sujeito diz X para não dizer Y, deste modo, ao produzir determinado enunciado o sujeito silencia outros sentidos possíveis, mas não desejados naquele momento. De acordo com nosso ponto de vista concebemos que o silêncio constitutivo sustenta o discurso do sujeito imigrante uma vez que, ao discursar que */Yo estoy feliz aquí, me siento bien, no me puedo quejar aquí se vive tranquilo como si estuviese en nuestra patria, todo normal y legal/ /Me gusta mucho el Brasil/*, o sujeito apagou, silenciou que o trabalho não é fácil, que passa, muitas vezes, necessidade, não tem boa alimentação, não tem estabilidade no trabalho e é cansativo, sofre preconceito e é estereotipado, que ele é estrangeiro e está longe de sua terra natal.

Sendo assim os sentidos ligado à valorização do capital, prestígio, estar no país mais desenvolvido são as referências para o assujeitamento do sujeito imigrante, que se identifica com certas FDs e silencia outros sentidos possíveis. A FD dominante cria o efeito da homogeneidade e a monofonia e os sujeitos são capturados por essa ilusão, ao que (PÊCHEUX, 1997) chama de “um mundo semanticamente estabilizado” uma vez que as instituições sociais impelem a não saber lidar com a heterogeneidade e a polifonia que poderiam desencadear em uma luta de vozes, disputa pelos sentidos, pelo poder dizer e saber. Acreditar na estabilidade cria a ilusão da completude tão desejada e nunca alcançada.

Considerações finais

Ao concluir essa breve análise, sabemos que muitas outras coisas ainda podem ser ditas e que isso foi apenas uma tentativa de interpretação do sujeito imigrante do/ no discurso, “expondo o olhar do leitor à opacidade do texto” (ORLANDI, 2001, p. 86).

Percebe-se que o sujeito imigrante peruano é interpelado pelas ideologias sendo estas evidenciadas nos discursos produzidos ao ser analisadas no viés da AD.

A identidade e o imaginário construído pelo sujeito imigrante, sendo assim, estão visivelmente ligados às Formações Discursivas que, desta forma, seu anseio está vinculado em um desejo de se completar ou se encontrar.

Sabemos que não terminam aqui as leituras e análise possíveis, bem como



temos certeza que não fomos o princípio desse texto, mas, mesmo assim, concluímos essa análise, que através dos estranhamentos e esquecimentos tenta mostrar os efeitos e a ilusão de unidade e homogeneidade existente nos discursos que acabamos de analisar.

Notas

*Mestrando em letras - UNIR - abelt,tite2@gmail.com

**Doutor em Teoria Literária - Professor do Departamento de Línguas Estrangeiras e Mestrado em Letras - UNIR - fiorinir@gmail.com

Referências bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. [trad. Claudia Pfeiffer et alli] Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

BRANDÃO, Helena Hathsuc Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, Ed. Da UNICAMP, 2004

CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. *Arqueologia do saber*. 2º ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1988.

GINZBURG, C. *Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário*. In: C. GINZBURG. *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. [trad. Frederico Carotti]. São Paulo-SP: Companhia das Letras: 143-179, 1980.

INDURSKY, F. *Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso*. In: MITTMAN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra;

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. *Glossário de termos do discurso*. 1.ed.Porto Alegre: UFRGS, 2001. 28p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E: *Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 5.ed.

Campinas: Pontes, 2003.

_____, E: *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, Ed. Da UNICAMP, 1988.

_____, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Orlandi. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1997



_____, M. **A análise de discurso: três épocas (1983)**. Trad. Jonas de A. Romualdo. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997

SANTOS, Leticia da Silva. **Sujeito e sentidos em movimento na constituição do Orçamento Participativo de Porto Alegre**. *Cadernos de Letras da UFF*, v.37, 2008. p. 103-120.



A RELEVÂNCIA DOS ESPAÇOS NÃO FORMAIS DA CIDADE DE RIO BRANCO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Adriana Ramos dos Santos¹

Introdução

Existem diferentes formas e lugares para que ocorra a aprendizagem no ensino de Ciências. A escola contemporânea já não é mais considerada um lugar exclusivo de aquisição e trocas de conhecimento. Outros espaços também servem de apoio nesse processo. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é mostrar a relevância dos espaços não formais da cidade de Rio Branco no estado do Acre para o Ensino de Ciências.

Partimos do princípio de que a utilização dos espaços não formais é uma prática pouco explorada como estratégia de ensino e aprendizagem na educação formal, que o ensino de Ciências ainda é tradicional, que a principal modalidade didática utilizada em sala de aula constitui-se de aula expositiva e que o principal recurso de ensino é o livro didático. A partir de tal constatação, considera-se relevante à discussão das possibilidades de utilização desses espaços como locais para promoção efetiva da Educação Científica, pois oferecem a oportunidade de suprir, ao menos em parte, algumas das carências das escolas como a falta de laboratórios, recursos audiovisuais, entre outros, conhecidos por estimular o aprendizado.

Nesse estudo, consideramos os espaços não formais como locais diferentes da escola, onde é possível desenvolver atividades educativas como praças, parques, biblioteca, museus. A metodologia utilizada constou de pesquisa bibliográfica e registro fotográfico de alguns espaços não formais da cidade de Rio Branco.



Utilizamos como apoio teórico: Krasilchik e Marandino (2007), Lorenzetti e Delizoicov (2001), Jacobucci (2008) e Gohn (2006), esses autores partem do princípio de que os professores devem buscar consolidar os espaços não formais nas escolas, pois a aproximação com o ambiente natural possibilita aos estudantes uma compreensão maior sobre os conteúdos de Ciência.

Contribuições dos espaços não formais para o ensino-aprendizagem de Ciências

Conforme Gohn (2006), a educação pode ser dividida em três diferentes formas: educação formal desenvolvida nas escolas; educação informal que decorre de processos naturais e espontâneos e educação não formal, que ocorre quando existe a intenção de determinados sujeitos em criar ou buscar determinados objetivos fora do ambiente escolar. Nesse trabalho, destacamos os espaços não formais, que são locais potencialmente relevantes para o ensino de ciência. Jacobucci (2008) descreve que espaço não formal é todo aquele espaço onde pode ocorrer uma prática educativa. São exemplos desses espaços: museus, jardins, zoológicos, parques, praças, bosques, etc. Existem duas categorias de espaços não formais propostas pela autora: os institucionalizados e os não institucionalizados. Nos institucionalizados inclui-se os espaços que são regulamentados, possuem equipe técnica especializada e um responsável pelas atividades realizadas. Nessa categoria estão: Museus, Centros de Ciências, Parques Ecológicos, Jardins Botânicos, Institutos de Pesquisa, dentre outros. Já os espaços não institucionalizados, não dispõem de uma estrutura, mas podem ser usados para práticas educativas. Engloba esta categoria os parques, pontes, ruas, cavernas, dentre outros espaços.

Pode-se dizer que existem variados espaços que propiciam o aprendizado em ensino de ciências e que podem auxiliar no conteúdo programático das aulas formais de forma complementar para o aprendizado dos estudantes. As atividades pedagógicas desenvolvidas que se apoiam nesses espaços, tais como aulas práticas, saídas a campo, feiras de ciências, por exemplo, poderão propiciar uma aprendizagem significativa contribuindo para um ganho cognitivo (LORENZETTI e DELIZOICOV, 2001).

Portanto, os espaços não formais proporcionam aos estudantes um ambiente prazeroso de aprender e de fazer Ciência, possibilitando um ganho cognitivo sobre os conteúdos e conhecimentos adquiridos nos espaços educativos, tornando a aprendizagem uma experiência motivadora que desperta curiosidade e interesse.

Autores como Krasilchik e Marandino (2007) enfatizam que o processo de alfabetização em ciência é contínuo e transcende o período escolar, demandando aquisição permanente de novos conhecimentos. Nesse sentido, os espaços não formais possibilitam aos estudantes um ambiente prazeroso de aprender e fazer ciência. Tais espaços constituem uma estratégia relevante para o ensino de ciências, principalmente como uma experiência motivadora de aprendizagem que proporciona prazer e desperta emoções nas atividades realizadas. Para ensinar e aprender ciências além da sala de aula, o uso desses espaços são imprescindíveis, pois a aproximação com o ambiente natural possibilita aos estudantes uma compreensão maior sobre os conteúdos de Ciência.



Krasilchik e Marandino (2007) argumentam que além do ganho cognitivo, esses espaços podem contribuir para a formação de valores e atitudes que em conjunto colocam em prática os conhecimentos adquiridos. Partindo dessa reflexão, a vivência com a natureza remete uma percepção de comportamentos frente aos problemas ambientais, sociais, entre outros, relacionado a seu modo de viver e conviver com o meio. Com isso, esses espaços proporcionam uma complementação com as atividades pedagógicas da escola no Ensino de Ciências, viabilizando um conjunto de informações que pode beneficiar não apenas o conhecimento dos estudantes, mas também para o exercício da cidadania.

No ensino de Ciências, o componente curricular, pode ser ampliado além do espaço escolar. O aprendizado segundo Lorenzetti e Delizoicov(2001) é desenvolvido durante a existência do indivíduo, compreendendo a educação informal, adquirida na família, amigos, vizinhança, trabalho, o espaço formal de ensino (escola) e os espaços não formais de ensino, tais quais museus, centros de ciência e de cultura. Este último tem significado especial no currículo, por criar a possibilidade de fazer com que o aluno venha a transcender os objetivos propostos nas aulas convencionas na escola, que muitas vezes, possui apenas o quadro negro e o livro didático como únicos instrumentos didáticos a disposição no espaço escolar.

O espaço não formal pode, mediante a sua estrutura física, fornecer recursos didáticos para o aprendizado que a escola não possui. Dependendo da percepção do aluno, ele pode analisar informações relevantes em um espaço não formal de ensino, onde, na escola, um determinado tema abordado relacionado a esse espaço informal, não foi adequadamente informado, ou não teve a intenção de ser transmitido em profundidade.

Devido às suas características, que envolvem geralmente um caráter lúdico, os espaços não formais assumem um importante papel na alfabetização científica das crianças. No entanto, é preciso atentar que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a fase de desenvolvimento dos estudantes desse nível de ensino, cabe ao professor assumir o papel fundamental de organizar e mediar às situações de aprendizagem nesses espaços, mesmo naqueles que dispõem de monitores.

Podemos dizer que um processo significativo de aprendizagem envolvendo visitas a museus de ciências e instituições afins, começa e termina na sala de aula (LORENZETTI e DELIZOICOV, 2001). Se o professor não organiza a visita, estabelecendo os objetivos e os procedimentos que deverão ser atingidos, ela pode acabar se transformando em uma atividade somente de passeio e recreação, perdendo-se uma ótima oportunidade para ensinar ciências.

Conhecendo os espaços não formais da cidade de Rio Branco-AC

Rio Branco é a capital do estado do Acre, localizado na região Norte do país. Sua população, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) é de 370. 550 habitantes, sendo a sexta cidade mais populosa da Região Norte do Brasil. Sua área territorial é de 9. 222,58 km², sendo o quinto município do estado em tamanho territorial. De toda essa área, 50,70 km² estão em perímetro urbano. A cidade



localiza-se a 9° 58' 29" sul e a 67° 48' 36" oeste, numa altitude de 153 metros acima do nível do mar, sendo cortada pelo rio Acre, que divide a cidade em duas partes denominadas Primeiro e Segundo Distritos. Limita-se ao norte com os municípios de Bujari e Porto Acre e com o Amazonas, ao sul com os municípios de Xapuri e Capixaba, a leste com o município de Senador Guiomard e a oeste com o município de Sena Madureira.

Em Rio Branco existem espaços não formais de cunho científico, que podem ser utilizados pelas escolas, a fim de tornar o aprendizado nas aulas de Ciências mais rico e com maiores possibilidades de contato dos alunos com a rica biodiversidade amazônica, com exemplares de fauna e flora em liberdade e cativeiro. Dessa forma, destacamos abaixo, alguns exemplos de espaços não formais da cidade que podem ser utilizados pelos professores em suas aulas, tais como: a Biblioteca da Floresta, Casa dos povos da Floresta, Parque Horto Florestal e Parque Chico Mendes.

A Biblioteca da Floresta localiza-se no Parque da Maternidade. É especializada em assuntos e autores da Amazônia e do Acre. Tem o propósito de contribuir para o desenvolvimento sustentável, reunindo e colocando à disposição dos pesquisadores e da sociedade as informações sobre essa temática. A Biblioteca abriga exposições permanentes sobre os povos indígenas do Acre, o Zoneamento Ecológico-Econômico, coleção especial sobre as iniciativas lideradas por Chico Mendes, além de um espaço destinado a exposições temporárias. Na Biblioteca, os professores de Ciências tem oportunidade de colocar os alunos em contato com os aspectos sociais, culturais, econômicos e ambientais da região.

Foto 01: Biblioteca da Floresta



Fonte: Governo do estado (2013)

A casa dos Povos da Floresta também pode ser utilizada para visitas dos professores e seus alunos. A casa imita uma maloca indígena, sendo um espaço dedicado à valorização da vida dos mitos e das crenças de índios, seringueiros e ribeirinhos do Acre. Nesse espaço os alunos tem oportunidade de conhecer a história de ribeirinhos, seringueiros e índios e conhecer as réplicas dos personagens folclóricos que habitam o imaginário dos povos da região e o artesanato típico de grupos que vivem há centenas de anos na região amazônica. Os professores podem nesse espaço trabalhar com a interdisciplinaridade, explorando o processo socioeconômico, histórico, cultural e ambiental do Acre.



Foto 02: Casa dos povos da Floresta



Fonte: Governo do estado (2013)

Outro espaço não formal a ser destacado aqui é o Horto Florestal, o mais antigo parque da cidade. No Parque destaca-se o paisagismo e a variedade da vegetação existente nos 17 hectares. Nele pode ser encontradas amostras da diversidade de espécies vegetais como seringueiras, castanheiras, açaí, patoá, abacaba, buriti, mangueiras, cupuaçus, cedros, pau d'arco, e outras que compõem a flora acreana.

Nesse espaço os professores podem planejar atividades que permitam aos alunos realizarem coletas botânicas, com amostras de partes das folhas e inflorescências, observar e anotar dados relativos ao hábito, porte, forma das folhas, inflorescências, frutos e ambiente de ocorrência das espécies ali encontradas. Além de observar as espécies vegetais que ali se encontram, também podem estabelecer alguma relação com a característica do solo, observando a textura e a umidade do solo, de modo a utilizar o tato. Enfim, trata-se de um ambiente rico que pode ser aproveitado para enriquecer e aprofundar os conteúdos de Ciências.

Foto 03: Parque Horto Florestal



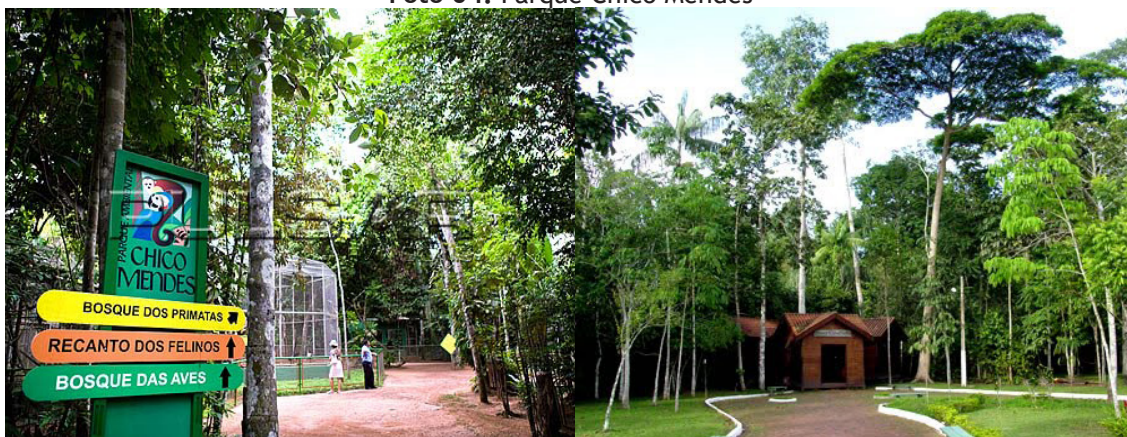
Fonte: Governo do estado (2013)

O Parque Chico Mendes é outro espaço que pode ser utilizado para observar a rica biodiversidade da floresta amazônica. O parque conta com uma área florestal, mini zoológico, réplicas de maloca indígena. Nele os professores podem planejar atividades que permitam aos alunos sentir o cheiro da floresta, observando a diferença de temperatura, o formato e estrutura das árvores, a interação entre as espécies. Pode-se observar também neste local, o comportamento dos animais no espaço, analisando



onde seria o hábitat natural, origem das espécies, como foram parar no parque, de que se alimentam, como seria o alimento no seu ambiente natural, dentre outras atividades que contribuem para que os alunos aprendam Ciências de forma lúdica e concreta.

Foto 04: Parque Chico Mendes



Fonte: Governo do estado (2013)

Para utilizar os espaços esses espaços não formais, os professores precisam planejar detalhadamente cada visita e para isso deve delimitar com precisão os objetivos da atividade, de acordo com o assunto ou conteúdo que desejatrabalhar. Após delimitar os objetivos, o próximo passo é a escolha do local para o desenvolvimento da atividade, compatível com o que pretende. É importante conhecer previamente a estrutura e a organização do local (KRASILCHIK e MARANDINO, 2007), analisar atentamente se o espaço físico, quais as exposições e/ou as atividades que são oferecidas naquele ambiente.

É fundamental a visita antecipada e agendada ao espaço escolhido, pois isso permitirá o professor conhecer as dificuldades e limitações do lugar. Nesse momento de reconhecimento é possível estabelecer contato com os responsáveis pelo local e com os monitores (se houver), que podem descrever quais atividades já são realizadas, propor novas ideias ou adaptar as já existentes ao objetivo pretendidos. Esta comunicação auxilia o professor a definir as melhores estratégias didáticas, fazendo-o refletir se a proposta inicial é viável ou não e se o tempo será adequado.

Após conhecido o local o professor dará início a elaboração de um roteiro. Esta etapa é indispensável, pois o roteiro permite sequenciar o desenvolvimento da visita e evita que o professor e os alunos percam o foco do objetivo principal da atividade. É interessante discutir previamente esse roteiro com os estudantes, quais são os objetivos, quais fenômenos deverão ser prioritariamente observados, quais os aspectos físicos do local etc., pois isso permitirá que, na execução, os alunos estejam cientes do funcionamento da atividade.

O professor também não pode esquecer de verificar a viabilidade (distância e custo) e a disponibilidade do local escolhido (horário e dias de visitação). A questão da locomoção dos alunos até o local é imprescindível e envolve muitas vezes o planejamento dos custos e o agendamento de transportes.

Um último aspecto, mas não menos importante, o professor deve considerar



antes da execução é a responsabilidade de sair da sala de aula com uma turma de alunos. Por isso é imprescindível a prévia notificação dos pais destes estudantes a respeito da atividade que será desenvolvida, o local em que vai ocorrer, o dia, o meio de transporte e o objetivo proposto, além de solicitar por meio da direção escolar uma autorização dos responsáveis.

Considerações finais

Em suma, podemos concluir que atividades desenvolvidas em espaços não formais, podem ser uma metodologia eficaz na superação da fragmentação e ineficácia das aulas teóricas tradicionais.

Os espaços não formais tem uma função importante no processo de ensino aprendizagem, pois suas características peculiares podem ajudar no processo da educação formal, interagindo com o saber da realidade do educando. A relevância dos espaços não formais na educação além do ganho cognitivo e científico, envolve também o afetivo e o sensorial, facilitando o aprendizado dos estudantes, quando a teoria e a prática se tornam realidade. É importante estabelecer uma parceria entre a escola e esses espaços não formais, pois representa uma importante oportunidade para observação e problematização dos fenômenos de maneira menos abstrata, dando oportunidade aos estudantes de aprenderem significativamente, obtendo conhecimentos científicos.

Notas

¹ Professora Assistente da Universidade Federal do Acre (UFA) e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: adrianaramos.ufac@gmail.com.

Referências Bibliográficas

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. pol.públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

JACOBUECCI, Daniela Franco Carvalho. **Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da Cultura Científica. Em Extensão**, Uberlândia. V. 7, 2008.

KRASILCHIK, Myriam; MARANDINO, Martha. **Ensino de Ciências e Cidadania**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. **Alfabetização científica no contexto das séries iniciais do ensino fundamental. Ensaio - Pesquisa em educação em Ciências**, Belo Horizonte, v.3, n 1, p. 5-15, 2001 (Disponível em: http://www.seed.pr.gov.br/portals/portal/diretrizes/dir_ef_ciencia.pdf. acessado em 15 de agosto de 2015).



NUMA AULA HUNI KUIN APRENDIZAGENS NOS RIOS JORDÃO E TARAUACÁ

Andréa Martini¹

Introdução

Pretendo aqui descrever metodologias de pesquisa e aprendizagem utilizadas por professores indígenas huni kuin (kaxinawá). Tal descrição provém de um período de campo realizado entre 06 de novembro e 03 de dezembro de 2010, durante o acompanhamento de Estágio Supervisionado realizado em quatro aldeias de três Terras Indígenas, doravante TI's.

São elas: TI Kaxinawa do Alto Jordão, aldeias Três Fazendas e Belo Monte; TI Kaxinawa do Baixo Jordão, São Joaquim - Centro de Memória; TI Kaxinawa do Seringal Independência, Nova União. Localizam-se no alto Rio Tarauacá e seu afluente, o Rio Jordão, no Alto Rio Juruá; região de altíssima diversidade linguística, sociocultural e biológica (CUNHA E ALMEIDA, 2002).

São três os Estágios Supervisionados, realizados ao longo de cinco anos do curso Formação Docente para Indígenas, da Universidade Federal do Acre, no campus Floresta, município de Cruzeiro do Sul-Acre (CFDI, UFAC-Floresta). Num regime de alternância entre Fase Presencial e Intermediária, os professores indígenas são estimulados a pesquisar conteúdos próprios, realizar trabalhos a partir dos componentes curriculares, de forma a reunir narrativas e conhecimentos orais, descrições e desenhos para os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's).

Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso, a realização de TCC's e estágios são obrigatórios para a obtenção da licenciatura dita intercultural (UFAC, 2009). O curso reúne professores indígenas dos estados do Acre e sul do Amazonas. Pertencem



a dez etnias e duas famílias linguísticas, Pano e Aruak: Marubo, Puyanawa, Nukini, Yawanawa, Jaminawa, Noke Koi (Katuquina), Huni Kuin, Shawadawa (Arara), Ashaninka e Manchineri.

Desenvolvimento e logística

Partindo de Cruzeiro do Sul, onde resido e leciono, leva-se cinco horas pela estrada federal BR 364, até o município de Tarauacá, num trecho de 230 quilômetros. O transporte é feito de carro tracionado com motorista da UFAC. A equipe de campo foi composta pela autora, o cineasta e liderança Siã, José Osair Sales, responsável pela logística, produção, câmera e também piloto e por nossa filha Tamani com três anos à época.

Mesmo com tudo acertado previamente, ficamos cinco dias num hotel em Tarauacá, aguardando vaga no voo regional. Resolveu-se então subir o Rio Tarauacá de barco até seu afluente o Rio Jordão. No trecho por água, gastamos três dias até o município. E mais dois dias até a aldeia Três Fazendas, onde nos reunimos com o professor Bane e a comunidade.

Tivemos, nesse período, três pilotos e embarcações diferentes: Jesus, Antônio e Siã. Foram utilizados duzentos litros de gasolina (a R\$ 3,20 reais na época), mas, não deu para *baixar* ou descer novamente até o município de Tarauacá. Pagamos três passagens para voltar então, no valor de R\$ 150,00 reais.

Embora já fosse inverno amazônico, os rios estavam secos.

A aldeia Três Fazendas, por localizar-se no médio Rio Jordão, foi escolhida para acolher a reunião preparatória do dia 20/11/2010. É também próxima à aldeia Belo Monte onde reside Bane, o primeiro professor a ser visitado. A aldeia Três Fazendas é a 22ª aldeia do Rio Jordão e Belo Monte é a 24ª aldeia; todas dispostas na margem do Jordão à jusante, ou seja, subindo o Jordão no sentido das cabeceiras ou nascentes. O número de aldeias já se alterou nos últimos cinco anos.

O cronograma e o roteiro de atividades então combinados, foram integralmente cumpridos. A reunião preparatória não estava prevista, mas, é um costume huni kuin combinar as atividades antes de realiza-las, para seu bom andamento. Tal iniciativa partiu do *shaneibu* Siã e mostrou-se bastante proveitosa.

Como parte das atividades do estágio, devo apoiar a organização e acompanhar um mínimo de vinte horas aula, a serem oferecidas pelos cinco professores a serem visitados. Embora, eu seja responsável pela área de Ciências Sociais e Humanidades no curso, durante o período nas aldeias, oriento alunos das outras áreas também: Linguagens e Artes e Ciências Naturais. Procuo assim, combinar as atividades de estágio aos temas próprios de pesquisa e acompanhá-los como aluna. Entretanto, ao final do dia, tecia considerações aos presentes. As reproduzo aqui no item “Observações”.

Bane, Anastácio Maia, Aldeia Belo Monte

Bane, o primeiro professor a ser visitado, estuda o pássaro *txana* ou japinim, japiim, e ainda japó (*Cacicus cela*). Bane reside na aldeia Belo Monte. Lá chegamos



a pé depois de duas horas de caminhada a partir da aldeia Três Fazendas. Mas, nessa localidade permanecemos um dia para organizar parte dos trabalhos que lá se realizariam.

Já na aldeia Belo Monte, no domingo, dia 21 de novembro, eu e Bane planejamos as atividades para a semana. À tarde fomos observar revoadas de pássaros ao lado da sua casa. Trata-se de um *tabocal* ou bambuzal e uma samaúma (*Ceiba pentandra*); onde residem os japinim. À tarde outra conversa para tirarmos dúvidas em tarefas comuns. E também sobre seu tema pessoal que pode ser trabalhado durante as aulas do estágio, há meu ver. E sempre que possível.

Preparamos as aulas, de forma a responder perguntas sobre os hábitos do pássaro. Sua alimentação, dormida, acasalamento e outras informações necessárias, seguindo recomendações da professora Valquíria Garrote; sua orientadora. De minha parte, dou ideias a partir da observação e convivência diária.

Na segunda-feira, dia 22 de novembro, Bane inicia sua aula às 8h, finalizando-a às 11h horas. No início da manhã havia vinte presentes na aula: onze homens e dez mulheres com idade média de 18 anos. Há também três crianças de braço. Para iniciar, o professor passa alguns minutos escrevendo e revendo aquilo que escreveu na lousa, lentamente. Depois diz que o pessoal atrasado vai pagar prenda. Então, Bane canta uma música de abertura para começar a aula. Segundo Bane, “música para chamar a concentração”. Antônio, seu filho, também canta uma música de japinim.

Reproduzo aqui sua lousa:

Tema: Passarinho Japó.

Na shabaki; sinukutã haira (Dia/hoje, segunda-feira)

Nukû hatxawá, keneki (Nós, nossa língua, em desenho/escrita)

Isa txana, damiwaki, (pássaro...)

Hawe mimawa xarabu

Txana, dami = desenhos

Txana=japinim (canta, imita)

O professor dá um tempo bom para que eles reproduzam a lousa nos próprios cadernos. Ele então canta uma música para “chamar a força do cipó (*huni*)”. Explica o calendário de aulas, bem como, o tema de sua pesquisa. Ficou combinado que na próxima quarta-feira, nos dirigiríamos todos para a aldeia Três Fazendas para finalizar as atividades que dispõe de amplas salas de aula. Após uma hora de encontro dá-se um intervalo. Bane canta *Ni naia naia ne* que fala sobre o cheiro da flor de samaúma. Alguns reclamam, em tom de brincadeira: - “Estou com fome”. Ou então: - “Minha cabeça está girando”, eram comentários dos presentes.

Às 9:30h reinicia a segunda parte da aula. Há mais uma lousa que ele, esmeradamente, escreve. Segundo Bane: o pássaro japiim tem suas características próprias:



- “Ele é brabo, ou seja, gosta de ficar sozinho. Ele foge... É secreto e vive escondido”. Um aluno menor de 18 anos, troca ideias sobre a tradução que Bane fez na lousa seguinte.

São perguntas que correspondem a temas de pesquisa a serem desenvolvidas pelos cinco grupos de trabalho:

Na shabaki, sinukutã haira (Onde mora?)

Txana ushai, hani ismê? (Txana onde mora/dorme?)

Txana: bakewarinã hani amismê (Onde faz ninho, filhote?)

Txana pikinahawa a mismê? (O que o japó come?)

Txana haskaramê? (O corpo do japó como é?)

Txana piti me? (Pode ou não comer o japó?)

Bane também fala sobre as atividades nos próximos dias. Pede que todos anotem nos cadernos, o que leva um tempo bem longo há meu ver. Todos costumam checar as informações disponíveis, sempre que aparece uma pessoa experiente ou especialista. Tudo se dá sem atropelos. É bem diferente da velocidade imposta pela relação tempo↔conteúdo, meios e mensagens, nas escolas formais e nos meios de comunicação em geral. Percebo que há também uma música apropriada para cada atividade. Eles valorizam atividades realizadas entre grupos de idade similar. Ou entre casais, cunhados e filhos. Bebês e crianças de até os cinco anos acompanham mães, pais ou irmãos e quando choram, tratam de acalmá-los. No entanto, lhes é permitido ficar.

Na tarde do mesmo dia, o encontro se inicia 13:30h. Sem nenhuma convocatória, os cinco grupos se reúnem na casa da liderança local. Eles se entretêm com as perguntas sugeridas. Alguns andam pela vizinhança, outros trabalham deitados, escrevendo ou desenhando. São realizadas entrevistas com os especialistas presentes. Um aluno jovem toca a buzina de rabo de tatu para merendar banana *torrada* ou frita, café, milho assado e *mabuche*; mingau feito de batatas variadas e amendoim, perto das 16h.

Depois da merenda, todos foram observar a revoada de japiim no tabocal ao pôr-do-sol. Cantaram duas músicas quando chegaram ao local. Tive vontade de chorar. A observação termina às 17:30h. Bane fez uma casa próxima ao tabocal para melhor realizar sua pesquisa de campo.

No dia 23 de novembro, terça pela manhã, iniciam-se as atividades às 7:30h. Há um *quebra-jejum* coletivo com macaxeira, carne de carneiro, queixada, café, banana e mabuche. Às oito horas começa nosso encontro com a presença de doze alunos homens e seis mulheres; estudantes de segundo e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Todos os grupos apresentam seus resultados hoje.

Alguns usam o tempo disponível para finalizar desenhos e completar informações. Aproveita-se para escolher o coordenador em cada grupo, bem como, dispor as



falas dos expositores. Parece importante também, checar detidamente as informações a serem disponibilizadas.

A apresentação da pesquisa foi rápida. Todos estavam mais interessados numa demonstração de Katxa Nawa que iriam realizar em seguida. Para isso, seis moças foram buscar milho num roçado próximo. Eu, alguns homens e mulheres mais velhos e cerca de trinta crianças, subimos até o ponto mais alto da aldeia Belo Monte, de onde se pode ver o entorno. A aula da tarde foi encerrada com uma reunião de avaliação. Nos próximos dois dias, os encontros serão realizados na aldeia Três Fazendas que dispõe de boa infraestrutura.

Depois das 15h, eu e Bane planejamos as aulas seguintes, a serem oferecidas para estudantes de quarto ciclo. Viajamos no mesmo dia, já de noite até a aldeia Coração de Floresta, trinta minutos Jordão abaixo. Fomos de canoa sem motor, sem lanterna. *De bubuia* e no varejão, como se diz, localmente. *Bubuia* é o trânsito ao sabor da corrente. *Varejão* é uma vara que funciona, concomitantemente como remo, âncora e leme nas embarcações.

Na quarta-feira, dia 24 de novembro, reiniciamos os encontros já na aldeia Três Fazendas. Segundo o professor Bane, as aulas seriam utilizadas para observar o pássaro, além de incentivar os alunos a pesquisarem sobre pássaros e outros animais. Segue a primeira lousa realizada pelo professor nessa manhã:

Txana hiwei' rã has kamismê

Txana ushairâ has mismê?

Txana pikinã hawa amismê? (O que o japó come?)

Txana bake wakinã haniamismê (Onde faz ninho, filhote?)

Txana upash akina haniamismê.

Hoje contamos com a presença de Dua Busã, o especialista Manoel Vandique, além de dezesseis homens e apenas uma mulher; todos frequentadores de terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Manoel Vandique é quem inicia a conversa, explicando aspectos da vida do pássaro txana. Já o professor Bane usa o material elaborado por seus alunos no encontro de ontem, como exemplo e estímulo para os alunos de hoje. Com uma câmera simples, ele fez fotografias sobre os trabalhos anteriores realizados na “aula teórica”, segundo ele próprio. Ele repassa o material para todos verem. Na segunda metade da aula, segundo Bane, vamos “andar pesquisando”. Trata-se de uma “aula prática” de observação.

Bane, embora muito animado, fica a manhã inteira de costas para suas duas alunas: eu e Maria Barbosa Sales; sobrinha, merendeira da escola e a única mulher presente além de mim. Bane se esforça para valorizar as perguntas de cada aluno, mas, dá uma pausa antes da primeira meia hora de encontro.

Cada grupo prepara suas observações para serem apresentadas. O Grupo (1) escreve no papel sulfite: “pássaro curioso, imitador de todos os pássaros”. O jovem



estudante que coordenava o grupo, um tanto tímido, canta uma música sobre o japiim. Homens jovens são menos despojados, ao se apresentarem frente a especialistas ou plateia. Já o Grupo (2) é formado por três homens (Josimar Pinheiro Sales, Sálvio Alves Barbosa e Manoel Vandique). Parece-me, então que homens maduros são bem seguros de seus conhecimentos. Manoel Vandique ensina uma música para quem se interessa em aprender a cantar. Ciência *nossa* Na unará.

Em português, o grupo (2) escreve na folha de papel:

O japiim não tem lugar certo: sempre anda em qualquer lugar. Anda no lombo, anda na terra. O japiim macho não gosta de trabalhar, fica só ensinando o filhote a cantar. Quem constrói o ninho e caça é a fêmea. De dia, eles todos se espalham. A fêmea vai buscar palha para construir o ninho. O japiim vive onde as pessoas fazem seus roçados e deixam uma árvore: é lá que o japiim vive.

O Grupo (3) se apresenta - Também escreve um texto em português, talvez para se tornar compreensível para mim. Lê o coordenador do grupo, em português: - *O japiim é um passarinho que vive na floresta encantada, natureza, abelha, borboleta e lagarta.* Depois, repete tudo em hatxa kuî. Nesse ponto, solicita-se assessoria de Vandique para outra música. Fim da manhã, por volta de 11h.

Observações: Cada um teve liberdade para escolher sua maneira de resolver a pergunta - exercício. Cada um percorre seu caminho de descobertas e destaca aspectos do conteúdo segundo as categorias etárias, de pessoa, gênero e relações sociais e de afinidade relacionadas ao conhecimento. As metodologias estão em processo. No entanto, são definidas com antecedência num planejamento conjunto. Tais metodologias e planejamentos derivam da própria realização do projeto. Uma aula é sempre o desdobramento da aula anterior e o prelúdio da vindoura. Há total liberdade no grupamento multiseriado. Até os bebês podem participar. Porém, respeitam-se os grupos etários na resolução das atividades.

Ainda, em 24 de novembro, após a apresentação dos grupos, finalizada às 11:00 da manhã, almoçamos todos no *kupixawa*; uma casa coletiva. Depois, cada um à sua maneira, ajudam Sálvio Alves Barbosa e Francisca Sales a fazerem uma *farinhada* para apoiar a reunião. Eu, por exemplo, fiquei encarregada de lavar uma canoa cheia de macaxeira já descascada. Ou seja, uma moleza completa. Quando o sol começou a esfriar, pelas 16h, oito homens e eu, fizemos uma “aula andando” ou uma “aula de passarinho”, como chamaram. Assim, é possível relacionar o habitat do passarinho à geomorfologia da floresta. Além de outras informações complementares ou transversais em arte, música e medicina. Isso é possível de ser realizado em vários temas correlacionados (MARTINI e JAMINAWA, 2010).

O detalhamento da dieta do passarinho remete às explicações sobre outras dietas especiais que alguns dos presentes se submetem ou já se submeteram. Há deles que estudam para ser *txana*. Ou melhor, serem eles próprios os passarinhos que imitam. Dua Busã detalha um ritual realizado com o bichinho morto, em que um caldo de vinte pimentas malaguetas é passado sobre os lábios e a língua daqueles que querem



ser japiim e aprender a cantar como ele. Também falaram sobre o que pode (ou não) ser ingerido durante as dietas relacionadas a tal aprendizado. Depois, todos passearam pelas imediações para realizarem suas atividades. Isso deixa todos bem à vontade.

Os homens são mais valorizados pelo professor. É como se a “mulher”, no caso, as alunas Andréa e Maria, não estivessem presentes. As mulheres e crianças presentes vão e vêm na aula e falam sem preocupação em atrapalhar. A aula é parte de um cotidiano, é parte da vida. Não é um momento propriamente litúrgico. Na hora da “pesquisa prática” as pessoas planejam, organizam e realizam exatamente aquilo que idealizaram. Mas, primeiramente planejam a atividade. Parece que o mais importante é que todos estejam presentes e juntos realizem as atividades propostas. Todos demonstram interesse, pois, trocam ideias e conversam entre si. Os mais velhos aprofundam e falam de assuntos inter-relacionados.

Todos os professores que visitei, passam parte do ano fora de suas aldeias, seja pela agenda do curso, ou mesmo, pela agenda pessoal e institucional. Filhos, netos e genros homens assumem suas funções nas repetidas ausências. Por isso, o calendário é irregular e não há frequência nos encontros. O interesse é imenso, mas, o compromisso do professor com a turma me parece relativo. Havia deles que não dava desde 2008. Os profissionais são “recibados”, ou seja, não há concurso público, apenas contratação temporária. O mesmo acontece nos cargos da saúde indígena.

Siã, Tadeu Manduca Mateus, Aldeia São Joaquim

Já descendo o Rio Jordão, em dois dias chegamos na aldeia Centro de Memória - São Joaquim, onde reside o professor Siã. Lá, pude acompanhar a pesquisa do professor sobre o desenho *kene* e um documentário que ele está fazendo com o pai Ika Muru, o falecido Agostinho Manduca Mateus, sobre plantas medicinais. Tivemos ainda um dia de aula com vinte e dois alunos de idades variadas, sobre o tema Festa Katxa Nawa. No sábado, dia 27 de novembro, o encontro inicia às 7:30h com a abertura *de seu pai*. Segundo o mesmo há 66 alunos matriculados no ano de 2010. No entanto, é o primeiro encontro oferecido na escola em três meses.

Na lousa, o tema da aula:

Manifestações Culturais - *BEYA*.

Hawa me katxarã? (Como se dá o katxa nawa).

Katxa mariri festa dança *nawa* povo

Iniciam com a apresentação em tempo livre. Nome completo em português, nome indígena ou *kene kuî*, idade e função na aldeia. Eram 12 homens entre 66 e 12 anos de idade, na abertura e oito alunas entre 06 e 21 anos de idade. Destas, duas eram mães com filhos de braço. O professor Siã inicia a aula dando exemplo de festividades presentes no cotidiano huni kuin. Cada aluno fala sobre as festas que conhece ou daquelas que já participou: *nixpu pimá* (festa realizada para receber nome e preparar o corpo e dentes com *nixpu* pimenta longa), *katxa tirim* (festa do gavião real), *katxa nawa* (celebração em épocas de colheita e abertura de roçado, hoje, mais rotineira).



Numa dada hora, as mulheres presentes tecem suas considerações. Mas, falam por pouco tempo e usam poucas palavras. Sete homens também falam, além de duas mulheres. Mas todos prestam atenção, de igual forma.

O que se considera festa? Todos concordam, em alguns aspectos centrais: deve haver boa comida, dança, música, muitos parentes e convidados. Mesmo em festas espirituais. Eles procuram debater o tema entre si e só depois, relatam o que pensam, pessoalmente e em voz alta, para que todos ouçam.

Siã explica como trabalhar a ideia de festa. Reúne na lousa, palavras e conceitos em hatxa kuî que apareceram no debate, como: *kene* (desenho), *xinã* (planejar/pensar), *itxa* (união), *hãtxa* (língua), *piti* (comida). Escreve na lousa para que eu entendesse: - *Nukua mitu xina itxa*. Segundo o professor, a expressão trata da “união entre diferentes aldeias e povos”; do “encontro entre vários rios”. O professor lembra ainda que é importante pesquisar os instrumentos e músicas do Katxa Nawa.

Antes da merenda, oferecida às 9h, começaram a trabalhar em cinco grupos, conversando sobre as tarefas a serem realizadas. Oito alunos pedem explicações ao professor. Os mais velhos transitam entre os grupos. Alguns pediram que eu tirasse fotos de seus desenhos ou deles próprios escrevendo. Um jovem de 15 anos pegou seu arco e flecha como modelo para desenhar. Um grupo composto só por mulheres desenha a preparação do mingau mabuche. Outros dois grupos desenharam a preparação de uma caçada e da cerâmica utilizada na festa, respectivamente. As hierarquias no processo de adquirir conhecimento são relativas. Ninguém é mais do que ninguém: um velhinho especialista em histórias sabe admirar um bom caçador. E vice-versa.

Observação: Todos se corrigem uns aos outros e completam as informações uns dos outros. Os mais velhos só acompanham, sopram delicadeza e esmiúçam detalhes imperceptíveis aos olhos mais destreinados. Os métodos de ensino combinam as informações próprias e as metodologias locais, observar, trocar ideias e serviços entre grupos etários, por exemplo, com as metodologias pedagógicas tradicionais acadêmicas. Parece-me, no entanto que aproveitamos pouco desse rico universo. Disso deriva, a ausência dos professores “em sala” e seu desinteresse pelo sistema da educação escolar indígena como um todo.

Aula noturna, no mesmo dia 27 de novembro, sábado. Foram realizadas apresentação de canto por todos os presentes interessados. O professor faz a primeira apresentação para dar exemplo. Depois, cada aluno fala sobre aspectos de seu interesse pelo tema da festa. E todos fazem conjuntamente um planejamento dos próximos passos. Então, estudam detidamente, um conjunto de objetos composto por instrumentos, alimentos e vestimentas do Kaxta Nawa, dispostos no centro da roda pelo professor. Cada um dos presentes, catorze homens e seis mulheres, além de quinze crianças transitam observando o conjunto. Após essa rodada, o professor detalha e comenta as tarefas relativas a cada grupo.

Observação: O professor animado dá exemplos. Fazem um exercício antes da merenda. Podemos desenhar, escrever, falar, cantar, perguntam as pessoas. Todos parecem sentir enorme prazer em estudar. É o que penso da maioria dos Huni Kuî. A



ideia de se reunirem para debater livremente, ideias e expressões próprias relativas ao tema é muito interessante. Cada um fala o que vem à cabeça sobre o tema. Depois, cada pessoa presente pode tecer seus próprios comentários sobre os aspectos ressaltados individualmente. Muitas vezes, eu mesma fiz isso ao dar aula para os professores indígenas. Trabalhando exemplos, sinônimos e imagens, sempre que possível. É um serviço de desconstruir e reconstruir palavras, observar o mecanismo dos pensamentos, através de aspectos da palavra. O professor Siã mostra um brinquedo de encaixes de madeira parecido com um jogo de dominó feito com desenhos tradicionais conhecidos como kene. Ele também trabalha com as cores primárias e imagens relacionadas à floresta. É bem bacana.

No domingo, 28 de novembro, baixamos da aldeia São Joaquim para o município de Jordão, em uma hora e meia de canoa. Trabalhei então com o professor *Tene*; Noberto Sales. Preparei com ele, cinco planos de aula a serem oferecidas durante seu estágio. Seu tema de pesquisa é a festa *Nixpu Pimá*. No mesmo dia, ele seguiu viagem para o Sítio Bimi onde reside. Segundo ele, deveria terminar de cobrir sua casa antes que começasse a chover. Finalizamos, pois, sua orientação no domingo mesmo. Já o outro professor que eu deveria orientar, conhecido por Francisco das Chagas Kaxinawa ou *Chaguinha*, estuda plantas medicinais. Entretanto, ele estava participando de um curso em Rio Branco-AC. Por tal motivo não fomos até sua aldeia, Paz do Senhor, localizada ainda acima da aldeia Belo Monte.

Nosso último local de visita é a aldeia Nova União. Para chegarmos, subimos o Rio Tarauacá a partir da sede do município de Jordão. Em três horas adentram-se os limites da TI Kaxinawa do Seringal Independência, onde se localiza essa aldeia. Lá, meu orientando chamado *Mayá*, Rufino Sales, oferecerá suas aulas sobre o tema *Katxa Nawa* para doze alunos entre 30 e 31 de dezembro. O *Katxa Nawa* é uma celebração para estimular o crescimento dos legumes e cultivares. Após essa visita, descemos para o município de Tarauacá, de onde partimos. Levamos três dias de baixada no trecho Jordão-Tarauacá, num batelão, embarcação de carga com dois motores na popa. As três passagens compradas, referentes a dois adultos e uma criança custaram R\$150,00 reais à época.

Maya, Rufino Sales, Aldeia Nova União

Segunda 29 é dia de descanso e preparação. Já na segunda, dia 30 de novembro de 2010, temos início ao encontro às 8h. Abertura com apresentação dos presentes: cinco homens e duas mulheres entre 20 e 30 anos, além de quatro homens acima dos 40 anos. Lousa: Escola Raiz da Floresta, Aldeia Nova União. Tema: *Katxa Nawa*.

Mayá inicia as atividades perguntando para cada aluno o que é cultura para o povo Huni Kuî. Sugere um trabalho sobre o tema *Katxa Nawa*, nos mesmos moldes do professor Siã. Com as atividades praticamente idênticas, embora *Mayá* enfatize a escrita na língua e em português e Siã teve a boa idéia de apresentar os principais elementos estéticos e conceituais presentes no *Katxa*.

A sugestão de encaminhamento metodológico é a seguinte: 1) Desenhar em grupo seu tema relacionado ao *Katxa Nawa*; 2) Escrever pequeno texto sobre *Katxa*



Nawa; 3) Apresentar música sobre o Katxa Nawa. É dado um pequeno exemplo e são realizados textos pelos alunos para posterior execução dos desenhos. Um exemplo feito por *Txuã*, Josimar Pinheiro Sales:

Nuku dewe kuxipa, nüku hätxawé yunu yuxi sharabu kenati
(Nossa reza para chamar os espíritos de todos os legumes que plantamos no roçado).

Na segunda metade da aula, em 30/11/2010, às 13h, o grupo se reuniu para conversar de novo. Só os mais jovens, pois, os mais velhos foram passear num roçado próximo, comigo e outras duas jovens estudantes - professoras Ayani e Lavi. Recolhemos cultivares a serem utilizados no Katxa como banana, milho, amendoim, batata-doce e inhame.

Mayá é quem arregimenta os cinco grupos formados a partir de grupos etários ou de convivência cotidiana: Há um grupo composto três homens maduros acima de 40 anos; outro composto por dois casais jovens e sem filhos. O terceiro grupo compõe-se de pai e dois filhos jovens. Há ainda dois outros, compostos por dois meninotes e dois rapazotes, respectivamente.

Os jovens casais pesquisam os legumes do roçado e a caçada de queixada. O primeiro casal explicou que aquilo era só um rascunho... Que precisavam de mais tempo para sua pesquisa. O segundo casal conta sua história em português: - “*Caçada no preparo da festa do mariri. Índio foi caçar na mata. Ele foi caçar veado*”. Desenhos caprichados acompanham as falas.

Os homens maduros precisam os detalhes do processo de feitura do cocho de paxiubão e o “desenho” da festa e da dança durante o Katxa. São dois os momentos da dança: *Ixtukirani* (quando a pessoa vem pulando) e *Bintukiranê* (quando todos dançam abraçados). Falaram em português e na língua, mas, escreveram tudo em português. “Para buscar paxiubão, vai todo mundo para a mata: é homem, mulher e criança”.

A dupla de rapazotes, um dos quais (Jesus Kaxinawa) foi nosso piloto por dez dias, começou sua apresentação contando tudo o que viu e aprendeu nas outras aulas que visitou. E isso também foi muito legal. O grupo de pai e filhos agrega um menino bem novo, possivelmente um primo ou sobrinho. Tratam da alimentação durante a festa. Escrevem: - “O seu cunhado está dando cabeça de veado para você comer”. Então “Segura bem e enche seu bucho!”. E ainda: - “Na festa de mariri você não pode brincar com seu irmão, apenas brincar com seu cunhado”.

Observação: Os alunos trabalham sempre conjuntamente As pessoas e as lideranças se sentem como alunos comuns e todo mundo é igual. Os professores estimulam as perguntas dos alunos, o professor deve/pode aprofundar os temas e os questionamentos de seus alunos. Às vezes respondem perguntas com mais perguntas ao invés de procurar uma única resposta. Por exemplo, um dos grupos estudou os tipos de legumes de roçado presentes na festa do cocho de paxiubão. Todo mundo corrige o professor na lousa e debatem entre si, a melhor maneira de grafar determinados sons. Trata-se de uma linguística aplicada em processo. O professor tentou seguir os horários estipulados e o planejamento realizado no dia anterior. Mayá valoriza muito a oralidade em sua



aula. Durante a apresentação de cinco grupos, Mayá faz uma serie de perguntas. Caso o aluno não saiba responder, ele se mantém calado. Entretanto, o professor continua estimulando-o com perguntas complementares. Caso o estudante não tenha mesmo o que falar, mais das vezes prefere ficar calado frente a novas perguntas.

Considerações finais

Os métodos de ensino e pesquisa utilizados na escola diferenciada Huni Kuî, combinam informações tradicionais das pedagogias formais com as informações e modos de pensar, construir e objetivar próprios da epistemologia e de uma pedagogia indígena (SALES, 2012). Considera-se o planejamento das atividades como parte das atividades. Gastam mais tempo, em organizar as atividades do que em chegar a alguma conclusão a partir delas. Saber fazer e discutir como fazer é mais importante do que concluir ou chegar aos resultados.

Muitas vezes, a pergunta de um aluno é respondida com outras perguntas vindas do próprio professor. Pergunta-se como meio de compreensão e responde-se, abrindo a discussão com outras e novas perguntas. O objetivo, disso pelo visto, não é chegar a nenhuma resposta. E sim, estimular a dúvida, a construção coletiva de uma explicação, invertendo verticalidades da relação professor-educando. O professor deve/pode aprofundar os temas e os questionamentos de seus alunos, ao longo da aula. Não se mede o tempo gasto, nesses casos como sendo “tempo perdido”.

Aproveito para incentivar professores e professoras a garantirem coletivamente melhores condições de serviço. Cumprindo, de fato, com sua fundamental atribuição. Quanto à comunidade, cabe a ela se manifestar, colaborar e também acompanhar tais serviços. Fundamentais num futuro-presente melhor para todos.

Notas

¹ Andréa Martini é antropóloga. Professora adjunta na Universidade Federal do Acre, campus Floresta. Habilitada e mestre em Antropologia Social e doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (IFCH-UNICAMP). E-mail: dauakaro@yahoo.com.br .

Referências bibliográficas

CUNHA E ALMEIDA. *Enciclopédia da Floresta. O Alto Juruá. Práticas e conhecimentos das populações*. São Paulo: Cia. das Letras. 2002. 784 p.

MARTINI, Andréa. *O caso e os desafios do Curso Formação Docente para Indígenas, Universidade Federal do Acre, Campus Floresta*. Apresentado na V Reunião Equatorial de Antropologia (REA) e XIV Reunião de Antropólogos Norte e Nordeste (ABANNE). 2015. 18 p.

MARTINI, Andréa. e JAMINAWA, Júlio Raimundo. *Ambiência Jaminawa: diálogos em pesquisa*. Revista de Estudos Universitários. REU, Sorocaba, SP, v. 36, n. 3, p. 155-180, dez. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=reu&page=article&op=view&path%5B%5D=505&path%5B%5D=506>.

SALES, Rufino. *Katxa Nawa Huni Kuin. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural)*. Cruzeiro do Sul: UFAC, 2012. s. p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. *Projeto Político Pedagógico do curso Formação Docente para Indígenas*. Rio Branco: UFAC, 2009. s.p.



A HISTÓRIA NOS MITOS E A HISTORICIDADE DOS MITOS: REFLEXÕES ACERCA DO PARENTESCO E DA APRENDIZAGEM ENTRE HUNI KUÍ À LUZ DE SUA COSMOLOGIA

*Andreia Baia Prestes¹
Paulo Roberto Nunes Ferreira²*

Considerações iniciais

A discussão aqui presente enseja possibilidades de estudo do tema do parentesco Huni Kuí (Kaxinawá), povo de língua pano, que ocupa terras no Brasil e Peru, sendo no Acrea população indígena mais numerosa. Nosso ponto de partida são dois dos mais propalados mitos que compõe a sua cosmologia, narradas a partir do tempo histórico por eles denominado *Shenipabu Miyui* (história dos antigos)³. Sendo este texto escrito um experimento, o conjunto bibliográfico escolhido para esta empreitada conjuga autores e autoras de diferentes escolas e inspirações. Nosso percurso buscará medidas adequadas de aproximação entre as inspirações teóricas suscitadas pelos autores e autoras, bem como, nossa experiência em campo, cujo presente etnográfico reside em contextos nos quais se conjugam elementos do parentesco e da transferência de conhecimentos...

Albert (1999) e Brown (2003) auxiliaram-nos a compreender um tipo significativo de relação, isto é: o modo de envolvimento e participação possível ao longo do curso do trabalho etnográfico. Evans-Pritchard (1937) e Paul Rabinow (1977), fornecem-nos complementarmente a ideia de 'reflexividade'. Em outras palavras, terão os nativos, sejam eles quem forem, nós mesmos ou povos indígenas, formulações teóricas e meios consequentes para gerar uma relação ampla de comunicação, onde nossa escuta e escrita é mediada de forma ética e êmica. Neste sentido, abre-se a possibilidade



metodológica para o mútuo reconhecimento e simetria entre os que se pressupõem pesquisadores e aqueles que, inicialmente, estariam na posição de nativos. As reflexões de Tim Ingold (2000) nos fazem atentar como o modo Huni Kuĩ de contar o mito procura ou não estabelecer ou não estabelecer uma divisão entre natureza e cultura.

Por fim, em Michael Scott (2007) buscamos caminhos interpretativos que propiciarão uma compreensão remoçada para dados etnográficos anteriormente trabalhados, quais sejam, o objeto central deste ensaio - parentesco e aprendizagem.

Textos que constroem imagens: os Huni Kuĩ numa breve revisão bibliográfica

Conhecidos historicamente com o nome de Kaxinawá (povo do morcego), os autodenominados Huni Kuĩ, (“gente verdadeira”) pertencem a família linguístico Pano, e suas terras estão situadas no Peru, na Bacia do Rio Curanja, e no estado brasileiro do Acre, nas regiões dos Vales dos Rios Juruá e Purus. Com uma população estimada em oito mil pessoas só no Brasil (FUNASA, 2010), este povo indígena é o mais numeroso em território acriano, e vivem atualmente 12 terras, sendo 01 em estudo e 11 homologadas (três das quais compartilhadas com outros povos), que somadas correspondem a uma área total de 633.213ha.

Além de ser a população indígena mais numerosa do estado, os Huni Kuĩ também possuem proporcionalmente um número maior de pesquisas realizadas entre os demais povos indígenas habitantes da mesma região. Isto se deveria, dentre outras coisas, ao fato de serem considerados o primeiro grupo historicamente contatado no território que na atualidade corresponde ao Acre. Este contato teria se dado por volta de 1888 na região do Juruá-Purus. Os primeiros registros escritos acerca dos Huni Kuĩ foram feitos pelo Padre Tavestín a partir de 1919. Na mesma época, inicia-se o levantamento de Capistrano de Abreu acerca do idioma *Hantxa Kuĩ* e da mitologia Huni Kuĩ, cujos resultados foram publicados em 1914, 1941 e 1969. Mas, é um estudo iniciado em 1955 que vem a ser ainda hoje o trabalho de referência: trata-se da pesquisa realizada por Kenneth Kensinger junto aos Huni Kuĩ do Peru, cujos resultados foram publicados em fragmentos ao longo de 40 anos, e em 1995 unificados em forma de livro, com o título de *How Real People Ought to Live: the Cashinahua of Eastern Peru*.

A partir dos anos 1970, verifica-se um aumento significativo de pesquisas realizadas na Amazônia, e, evidentemente, os Huni Kuĩ figuram em várias delas, dentre as quais, pode-se destacar: Aquino (1977), Deshayes e Keifenheim (1982), McCallum (1989), Lagrou (1991). Dentre estas pesquisas, destaca-se a última, por trazer uma análise bastante inovadora acerca de sua arte, tema que até então não havia sido considerado em sua reveladora potência nos estudos anteriores. Nos anos 2000 surgem os trabalhos de Weber (2006), Piedrafita Iglesias (2008), de Yano (2009), de Ferreira (2010) e de Balestra (2013). Os quatro primeiros tratam de diferentes aspectos culturais Huni Kuĩ: respectivamente, a escola, a política e a sociabilidade no contexto histórico dos Seringais, corporalidade e transmissão de conhecimento, ea educação escolar indígena; no último temos um estudo comparativo entre as noções de tempo entre quatro distintas etnias: Kulina, Huni Kuĩ, Paumari, Kanamari.



Convém destacar, ainda, a pesquisa do linguista e escritor Huni Kuĩ Joaquim Maná, que defendeu sua dissertação de Mestrado (2011) e, mais recentemente o Doutorado (2015) na área de Letras pela Universidade de Brasília, tendo por tema de pesquisa a realização de uma revisão e a elaboração de um novo léxico *Hantxa Kuin*.

O conjunto desses trabalhos mostra uma mudança muito grande na perspectiva acerca deste povo: os Huni Kuĩ passam de peões “que não conseguiam conceber um mundo sem patrão” no trabalho de Aquino em 1977, para artistas em 1991, com Lagrou, e em 2010, no trabalho de Ferreira, o tema da escola é retomado, os Huni Kuĩ revelam-se empoderados e autônomos, ao discutir o currículo e os pressupostos da sua escola; no ano seguinte, através de Maná, portanto em autoria própria, passam a questionar os termos com os quais eles têm sido classificados ao longo de mais de um século. No entanto, não variam muito os resultados daquilo que trata do seu parentesco. Os dados cotejados por Kensinger a partir de 1955 no Peru são bastante semelhantes aos que resultarão das pesquisas realizadas no Brasil por Deshayes e Keifenheim em 1982, e McCallum em 1989.

O extrato resumido destes trabalhos nos informa que o parentesco Huni Kuĩ é definido como pertencente a um modelo de tipo Kayera, que combina a exogamia de metades, casamento preferencial entre primos cruzados bilaterais, e um sistema onomástico de gerações alternadas (Kensinger, 1995).

No que toca à perspectiva do modo como esse parentesco se realiza em seus aspectos práticos, verifica-se que a consubstancialidade é uma marca central das relações de parentesco Huni Kuĩ, isto se infere do conjunto de ações do cotidiano que demonstra que o parentesco para este povo é *feito* e não dado. Além disso, o fazer é progressivo e requer ser constante, caso contrário, pode deixar de existir.

Essa visão de progressão é perceptível também na visão que esse povo tem acerca do processo de corporificação de uma criança, a qual, em sua visão, é derivada da troca de fluídos entre os genitores - o sêmen do pai e o sangue menstrual da mãe, que contribuem para fazer, respectivamente os ossos e a pele da criança - troca essa que não se encerra em um único ato, mas se dá através da prática sexual continuada de seus pais. (McCallum, 2001; Lagrou, 2007). Após o parto, o processo de *fazer o parentesco* continuará mediante o cumprimento das prescrições alimentares, aplicação de pinturas e banhos terapêuticos, práticas ligadas a um cuidado afetivo e constante que inscrevem e constroem o *Nukun Yuda (Nukũ Yura)* “nosso mesmo corpo”, o corpo coletivo dos parentes.

Tais práticas inscrevem no corpo de cada indivíduo o pertencimento ao *Nukũ Yura*, assim como o seu nome o posicionam geracionalmente em relação aos seus parentes, e, nesse sentido a inobservância destas práticas causa um afastamento, uma ruptura que pode resultar no apagamento desses laços e na consequente desumanização (Ferreira e Prestes, 2009). A perda de humanidade tem como uma de suas marcas definidoras a ausência de saudade, *manu-aii*, o mesmo termo utilizado para designar a necessidade física da falta d'água, pois assim como o corpo humano precisa de água para sobreviver, o eu-Huni Kuĩ necessita dos parentes para existir (Lagrou, 2002). Um corpo que não sente necessidade de água está morto; um homem que não sente falta



de seus parentes é um *yuxin* (*yuxī*), um espírito que vaga errante.

O parentesco Huni Kuĩ, portanto, é apresentado como objeto constante de construção de humanidade e de uma ênfase não na consanguinidade, mas na consubstancialidade, a qual também é fruto de um percurso construtivo onde só a perene continuidade do processo garante sua manutenção. Tudo estaria “resolvido” e pouco haveria a acrescentar em um novo estudo do parentesco e, além disto, acerca da aprendizagem? Vejamos a próxima sessão.

Novos traços à imagem indígena escrituária

Retomando nossa pergunta introdutória a esta sessão, não fosse o fato de que os estudos “consolidados” parecem insistir em um modelo também clássico que não contempla uma série de questões que são perceptíveis nesse sistema quando encarado vis-a-vis, notadamente naquilo que toca o modo como o povo lida com a exterioridade, há sim, a persistência de um modelo ideal, como, por exemplo, a insistência na realização de casamentos entre primos cruzados, porém, são cada vez mais comuns casos que demonstram o estabelecimento de alianças com não-indígenas através do casamento ou do convite ao apadrinhamento de crianças e mesmo de “casamentos errados”⁴. Casar com não indígenas é parte do movimento de domesticação da alteridade, através da transformação do exterior em interior mediante o estabelecimento de relações de parentesco⁵.

Seguiremos com a apresentação das duas narrativas míticas que refletem a relação de parentesco presente entre os Huni Kuĩ, procurando desvelar, portanto, a presença de certa historicidade nos mitos.

Shenipabu Miyui, a História dos Antigos e o parentesco do presente dos Huni Kuĩ: *Nete Bekũ Miyui*, a história da Feiticeira cega

A narrativa⁶ *Nete Bekũ Miyui*, é considerada o mito fundador Huni Kuĩ, o qual conta a história de Nete, a única sobrevivente de um dilúvio que teria assolado a terra e causado a destruição dos Hidi, uma antiga raça de gigantes que vivia no tempo anterior à existência dos humanos. Nete sobrevive agarrando-se a um tronco. Infeliz e desesperada, ela chora tão intensamente que acaba ficando velha, e seu choro constante atrai uma quantidade muito grande de abelhas, as quais picam seus olhos e a deixam cega. As águas baixam, e ela aporta em uma praia. Lá, captura quatro abelhas e os aprisiona em uma cabaça. Dias depois, ela retira das cabaças quatro crianças humanas, que ela passará a criar como seus filhos adotivos.

A partir daí, Nete começa a ensinar aos filhos tudo o que precisam aprender: o primeiro ensinamento versa sobre as regras de casamento que precisarão observar. A seguir, passam a ensinamentos de práticas e culturas: as crianças brincam na praia, e encontram plantas, frutos e outros elementos que levam até a mulher cega para que ela os diga do que se trata. Apalpando, cheirando e experimentando, ela é capaz de responder o que é cada coisa, e as crianças sempre se surpreendem com sua inteligência. O tempo passa, e Nete resolve empreender uma longa viagem até a casa de seu irmão. Ela anda durante muitos dias com os filhos, que continuam se surpreendendo



com sua capacidade de, inclusive, encontrar o caminho mesmo estando cega. Depois da dura caminhada, eles chegam à casa do irmão, mas o encontro não é como o aguardado. A cunhada a recebe com alegria, mas é repreendida por seu marido, que diz que ela não deveria ter vindo, e a amaldiçoa, dizendo que ela logo morrerá, o que de fato acontece.

Os irmãos, entristecidos pelo ocorrido, resolvem vingar a mãe, porém são muito pequenos diante do tio, um dos Gigantes Hidi. Os filhos da mãe morta usam de um ardil: com suas flechas envenenadas (os ferrões de abelha que outrora possuíram), eles o atingem em seu saco escrotal, e ele, tomado de dores recolhe-se a uma rede, e morre. Após a morte do tio, os órfãos passam a viver com a tia, e assim tem início a gente verdadeira, os Huni kuĩ.

***Yube Nawã Aĩbu*, a história da “jiboia encantada”**

A história da serpente encantada também se passa nos tempos *Shenipabu Miyui*, no qual humanos e não humanos possuíam relações distintas das atuais, com ampla capacidade de comunicação entre si, intercursos sexuais, percursos de aprendizagem e alianças matrimoniais são notadamente marcas das histórias desse tempo. A narrativa começa com um homem que faz uma “espera para uma caçada”⁷ às margens de um rio, mas enquanto está escondido, vê uma anta se aproximar do rio e, achando seu comportamento estranho, resolve observar o animal para descobrir o que ele está fazendo. A Anta, um macho, julgando não ser observado, joga jenipapos na água, isto atrai uma bela mulher, que sai de dentro da água. Eles mantêm relações sexuais. Impressionado e atraído o índio que testemunhara a tudo resolve fazer a mesma coisa no dia seguinte. Quando a jiboia-mulher sai da água, ele se apresenta. Ela gosta dele, e eles também fazem sexo. Eles se apaixonam, e ela então o convida para ir morar com os parentes dela no fundo do rio. O homem aceita. Passam-se doze anos, ele tem três filhos.

Um dia, o homem observa a família da esposa-jiboia preparando uma bebida, que viria ser o *nixi pae* (*Ayahuasca*) para um ritual. O homem fica curioso para experimentar, pede à mulher, mas ela inicialmente nega-o, dizendo que aquela bebida é muito forte e ele não suportaria o que veria. Ele insiste, usando o argumento de que é marido dela. Após muito insistir, o sogro aceita que ele participe do ritual. Quando ele ingere o *nixi pae*, acontece o que a esposa previra: a sua visão se abre, e ele se dá conta que seu sogro, sua esposa e seus filhos são serpentes. Concomitantemente, ele recorda sua identidade humana em relação à alteridade dos parentes-jiboias no fundo do lago. Ciente disso através da “miração”⁸, ele grita horrorizado e a partir de então se estabelece um clima hostil para com ele no fundo do lago. Alguns dias depois um dos encantados, um peixe, lhe ajuda a escapar e retornar para casa.

Quando chega em casa, o homem encontra sua esposa humana e os demais parentes tristes, acreditando que ele havia morrido. Ele não morreu, mas os anos que esteve no fundo do rio o afetam radicalmente. Sem conseguir esquecer sua mulher-jiboia, ele retorna à beira do rio onde a viu pela primeira vez. Lá chegando, seus três filhos sucessivamente o atacam e tentam engoli-lo sem obter sucesso. Aquela que fora



sua esposa, então aparece e ela é grande o suficiente para matá-lo. Ele grita desesperado e, quando os parentes o encontram, ele está sendo engolido pela jiboia. Seus parentes-humanos matam a serpente, salvando o homem, mas ele teve todos os seus ossos quebrados. Levam-no para a aldeia e o deitam numa rede, porém, sua morte é certa. Ele pede que levem também o corpo da jiboia, e seu pedido é atendido.

Sabendo que vai morrer, o homem pede para ser enterrado lado a lado com a jiboia e diz aos parentes que de seu túmulo nascerá um cipó do qual eles prepararão o *nixi pae*. Ele explica-lhes o procedimento do preparo. Depois das prescrições, ele morre. Os parentes obedecem suas instruções e, tempos depois, surge o cipó de sua bebida sagrada.

Pontos de convergência

Embora tratem de situações distintas, os mitos apresentam alguns pontos de convergência, dentre os quais o entrelaçamento parentesco e aprendizagem. Nete faz crianças humanas para si, e os ensina as regras de casamento e elementos referentes à sua cultura (alimentação, cultivos, fabrico de utensílios); no mito da jiboia encantada, o principal argumento para que o homem tenha acesso ao ritual do Nixi Pae é o fato de ser parente e, portanto, merecedor de aprender.

No segundo mito, quem dá por fim a autorização para a participação, quem fornece a bebida é o sogro e, assim, embora seja a esposa quem prepara o cipó, ocorre uma transferência geracional do conhecimento - levando-se em consideração a percepção indígena de que as mirações geradas pela ingestão da ayahuasca constituem o aprendido. Nas duas histórias, têm-se, portanto, uma transmissão geracional de conhecimentos que ocorre entre parentes não-consanguíneos, a mãe adotiva para seus filhos; o sogro para seu genro.

A primeira narrativa lida, ainda com uma dicotomia entre hostilidade e afetividade que, de início, é colocada no plano da alteridade: abelhas picam os olhos da mulher, cegando-a. Depois, ela transforma essa agressão através da incorporação dos elementos agressores em parentes, os quais voltarão a ser agressivos ao fim da história, mas desta vez para executar a vingança. Note-se, ainda, que o ato violento que desencadeia a necessidade de vingar-se parte do único parente consanguíneo presente na história, o irmão. A escolha das abelhas também reserva outra interpretação: Nete era uma mulher sozinha, portanto, não teria condições de se reproduzir, além disso, seu choro descontrolado a torna velha, e, assim, não apenas deixa de ser 'desejável', como também passa à condição de infertilidade. A despeito dessa condição, ela é capaz de gerar filhos para si capturando abelhas, que, para os Huni Kuĩ são o símbolo da fertilidade⁹, visto que o mel que produzem é considerado um afrodisíaco.

O segundo mito repete a situação de transformação da alteridade através do parentesco e, embora o desfecho resulte na morte do homem que se envolveu com a exterioridade, ainda assim o resultado acaba tornando-se um novo conhecimento a ser transferido ao corpo dos parentes-humanos, visto que a sua morte representa a vinda do *nixi pae* para o mundo dos humanos, a terra seca.

É interessante notar que o caçador enfeitiçado esteve morto durante o tempo



em que viveu no mundo aquático, visto que nesse período, ele se esqueceu dos seus parentes e, quando para eles retorna, o mundo aquático e a bela mulher «estrangeira» ainda o atraem, fazendo com que ele se aproxime novamente da água, o que acaba causando o ataque fatal. Rememore-se o que já foi dito, que na visão Huni Kuĩ a ausência de saudade é a marca da desumanização e, como se vê no curso da história, o homem acaba por afeiçoar-se e familiarizar-se a seus parentes do mundo subaquático, tanto que, a despeito do tratamento violento que recebe da ex-esposa, ele recusa-se a considerá-la como inimiga e, ao contrário, requisita a sua presença enquanto está moribundo, e deseja que ela lhe faça companhia na morte, como se essa morte definitiva tornasse possível uma nova e definitiva união. Os corpos partidos do casal terminam por possibilitar a mediação dessa união excessivamente altera, a qual tem como fruto o condutor das mirações.

O conjunto de narrativas mitológicas Huni Kuĩ está repleto de encontros com jiboias: o mito do aprendizado dos desenhos (*kene kuĩ*) que aplicam nos corpos humanos, na tecelagem, na cestaria e, mais recentemente nas miçangas, relata o encontro de uma mulher com um ‘encantado da jiboia’ que lhe ensina os padrões gráficos de seu corpo. Em outro mito, uma outra serpente adota uma criança humana e a ensina uma forma de ter sucesso na caça. Em quase todas as histórias, a jiboia Yube é encarregado de ensinar algo e, em certas histórias, ela acaba sendo morta, embora de acordo com a perspectiva desse povo, ela não chega nunca a morrer de fato, pois é imortal e ‘sempre retorna’. (Lagrou, 2007). O fato destes encontros terminarem em morte também parece assinalar o perigo adjacente à imersão na alteridade, que pode sim produzir o aprendizado, porém, não é isento de riscos.

Uma questão que convém colocar aqui é derivada da leitura de Tim Ingold (2000), naquilo que é possível inferir das relações deste povo com o meio circundante, que é habitado por plantas, animais, e diferentes classes de humanos e de outros seres. Trata-se de um mundo que é ao mesmo tempo hostil e atraente, e, por essa razão, os Huni Kuĩ vivem em um constante esforço para equilibrar essas forças e se manter em equilíbrio com elas. Este esforço não é o de afastar-se ou expulsar a hostilidade, mas a tentativa de transformar a potencial força agressora em aliado, o que, como tenho destacado, é feito inclusive pela via do estabelecimento de relações de parentesco. A ambiguidade vem a ser, de fato, uma característica marcante tanto na natureza, quanto nos seres que dela fazem parte, aí incluídos os próprios Huni Kuĩ. Entre os seres com os quais os humanos se relacionam, duas figuras em particular se destacam, os *yuxĩ* e os *yuxibu*¹⁰. Eles são em geral tratados como análogos a espíritos, mas no caso dos *yuxĩ*, também se apresentam como uma manifestação da mente, consciência ou saber humanos. Como não possuem um corpo material, os espíritos podem predação dos humanos, e nesse sentido, um dos motivos para a aplicação das pinturas corporais é confundir ou se tornar invisíveis a eles.

Os *brancos* são também muitas vezes associados à categoria de *yuxin*, seja por suas atitudes de cobiça, seja por se apresentarem como individualistas demais e, portanto, sem vínculos de parentesco aparentes. Outra figura da mitologia deste povo por vezes associada aos *brancos* é o *Inka*, Deus Canibal, responsável pela predação dos corpos dos homens, permitindo-lhe a transformação necessária à convivência com os



parentes no céu (McCallum, 1996). Ocorre, porém que o tipo de predação exercida por essas duas forças não é semelhante, visto que o *branco* não é o verdadeiro *Inka*, e não é, portanto, capaz de conduzir a alma indígena aos céus; pelo contrário, a sua predação pode também atingir o espírito indígena e, assim, ao invés de ser transformado e retornar ao céu dos parentes, quem é predado por um *nawa* tem sua alma devorada e corre o risco de ser transformado em *yuxĩ*.

De toda a sorte, nem sempre as ações desses seres são consideradas negativas, como ocorre com a já citada Yube, mas também em relação a certos aliados que, por suas atitudes, passam a figurar dentro dessas categorias: o exemplo mais notório é do ‘txai’ Terri Aquino, antropólogo e indigenista responsável pela demarcação da maioria das Terras Indígenas do Acre. Com efeito, transformou seringais em terras indígenas. *Yuxibu*¹¹ e pajé são dois dos adjetivos já direcionados a este antropólogo. Como se percebe, os mitos conduzem a muitos caminhos interpretativos, os quais, evidentemente não serão esgotados nas linhas desse texto, posto que encontrar ecos das narrativas míticas no mundo do vivido deste povo e notadamente nas suas relações de parentesco, pressupõe multiplicação e desdobramento ‘infinitos’.

Tempos e fraturas

É importante salientar ainda, a propósito desta questão, que a separação entre um ‘tempo mítico’ e um tempo presente não tem para os Huni Kuĩ um status de fratura, nem o tempo mítico está distante demais que não possa ser, de algum modo, ainda acessado: os tempos antigos para este povo indígena, era o tempo em que homens e animais conversavam e podiam se entender, e chegava-se inclusive a estabelecer relações de parentesco. Hoje, as fronteiras entre humanos e não-humanos já não são mais tão fluídas, mas a possibilidade de comunicação não se encontra de todo interdita, e torna-se possível mediante as atividades xamânicas e os usos rituais do *nixi pae*, ou do rapé. As mirações derivadas da ayahuasca tornam acessível o contato com os seres míticos, em especial a jiboia, que reúne em si os atributos de ser doadora e guardiã do cipó, bem como de ‘primeiro professor’, através do qual se chega a um tipo especial de conhecimento, o dos desenhos, e que só pode ser acessado por este caminho.

Além disso, a jiboia que antes foi estrangeira, hoje está no parentesco, visto que é celebrada nos cantos Huni Kuĩ com a alcunha de ‘Mãe Jiboia’, visto que foi com a anaconda mítica que puderam aprender os mais importantes elementos da sua cultura. E, nesse sentido, reconhecem-se hoje como filhos de Yube e não necessariamente de Nete.

Em todo caso, aprenderam através dessas duas mulheres, nenhuma delas parente consanguínea, a capacidade de transformar exterioridade em interioridade através do laço parental, e, sugerimos, este é um tema que permanece visível e presente ao longo de sua história, e do modo como esse povo tem usado o parentesco como forma de trazer o equilíbrio para ambientes de hostilidade latente.

Nesse movimento de incorporação, jiboias e abelhas dão lugar a alianças com *brancos*. Acreditamos, a partir de uma análise que contemple a historicidade dos elementos míticos, que nas relações com os não-indígenas, não são necessariamente



uma inovação, ou um afastamento de seu ‘sistema clássico’, mas a sua perpetuação no tempo. Talvez, em sua análise da arte, Lagrou (2007) tenha fornecido um cenário bem mais condizente com uma realidade de um parentesco que, igualmente à identidade Huni Kuĩ, é marcado por um entrelaçamento constante de opostos que se complementam, e que reunidos formam um padrão, infinito, porém nunca igual. O casamento entre primos cruzados ainda é tido como ideal, e é o modelo mais recomendável para as primeiras núpcias dos jovens, mas nota-se também a grande frequência de casamentos com não indígenas. Nota-se, no entanto, que esse tipo de casamento não é necessariamente com ‘qualquer branco’, ao contrário, percebe-se uma escolha de certos brancos, capazes de ingressar no processo de convivialidade¹² que estabelece *xinã*, (pensamento, memória ou confiança), e que pressupõe a possibilidade da convivência desse Outro junto dos novos parentes..

Eis aqui um ponto importante de um estudo que avalie essas relações e problematize inclusive a afirmação de que todas essas mudanças se deram como uma consequência do contato, assertiva que, de certa maneira, esvazia a agência indígena na produção e reprodução de elementos de sua cultura. É fato que, desde o contato e instalações das populações brancas em território Amazônico, as relações com as populações indígenas co-residentes têm sido conflituosa e, não raro, violentas. Neste âmbito, a mulher indígena figura como personagem de histórias de estupro, rapto e/ou casamentos forçados com brancos. Essa espécie de casamento é considerada uma equivalência à morte, já que a mulher era retirada do convívio de seus parentes, sendo conduzida a um estado de desumanização. Porém, pode-se assinalar também casos como os cotejados por Wolff (1999) e Pantoja (2004), que trazem situações nas quais as mulheres indígenas figuram como sujeitos ativos na escolha de parceiros brancos para se casar, escolha esta que era justificada, outra vez, pela necessidade de apaziguar pelo parentesco ambientes de hostilidade latente. Pensando à luz do que nos apontou Lagrou (2007), a questão perpassa em refletir sobre as transformações necessárias para tornar-se *yurã*. Neste sentido, trata-se do potencial aproximativo maior do ethos *Kuĩ*¹³.

Mitos, ritos e parentesco: contextos para transferir conhecimentos

A observação inaugural entre a relação de aprendizagem escolar e parentesco se dá com Weber (2004). A pesquisadora, cuja etnografia se fez entre os Huni Kuĩ (Kaxinawá) do rio Humaitá, apontou o aspecto mais evidente das escolas indígenas em aldeias, ou seja, são formadas por conjuntos extensos de parentes. Assim, todo parente é potencialmente um professor ou um aluno. Estas posições variarão de acordo com o contexto, porém, são inescapáveis desde que estes integrem-se em uma escola.

Dada que esta é uma estrutura marcadamente expressa, buscamos analisar como isto ocorre na conjunção temporal entre contar histórias antigas, vividas por humanos e não humanos (*shenipabu miyui*), cuja comunicação era ampla, isto é, mutuamente inteligível. As escolas demarcam a outra temporalidade, o tempo em que as histórias se passam na relação entre humanos e o contato com seres não humanos ocorre em contextos apropriados e, por assim dizer, extraordinários, como durante a ingestão da ayahuasca ou no consumo do rapé, aspectos já mencionados, que permitem o contato com seres *yuxibu* e *yuxĩ*.



Consideremos na atualidade que conhecimentos uma vez aprendidos e transferidos através da relação com a jiboia-esposa ou com a jiboia-sogro, encontram-se sobre os cuidados, não apenas de experientes xamãs, mas também de professores(as) indígenas.

Os desenhos da jiboia, por exemplo, tornaram-se em um importante saber intencionalmente transmitido a partir de contextos escolares. Neste caso, dois cenários são fundamentais: em um deles, alunos(as) acompanhados(as) por docentes são levados ao contato com mestras (aĩbu keneya) que transferem seus conhecimentos sobre o Kene Kuĩ (desenho verdadeiro) aos alunos(as) que são seus parentes, isto é, netos(as), filhos(as), sobrinhos(as), primos(as) ou cunhados(as). Uma segunda possibilidade se dá quando o docente é uma mulher e esta detém os conhecimentos acerca dos grafismos.

Importa notar que em ambos os casos a transmissão deste saber via escola atua para além de uma transferência geracional, como no caso do mito da mulher-jiboia, no qual o sogro detinha e informava o conhecimento ao genro. Nos novos cenários, seja quando a transferência é mediada por uma mestra ou pela docente que detém o conhecimento o lugar de produção e, deste modo, reprodução deste saber acaba se concentrando na escola. A ideia de concentração está associada ao aspecto de que a escola congrega, ao mesmo tempo, mais indivíduos do que nos processos próprios de aprendizagem, onde necessariamente há uma relação preexistente, alimentada no interior das casas através de cantos e a utilização de plantas correlacionadas à aprendizagem. Os cenários relatados são animados a partir da soma da dimensão escolarizável à transferência de um saber específico.

Por outro lado, não se está afirmando que processos internos e próprios de transferência de saberes se encerraram. Ocorre, na verdade, que a escola atua como um novo contexto, novo e apropriado contexto, na medida em que é incorporada pelo conjunto de parentes que nela atuam direta e indiretamente.

Outra marca importante a ser apontada é que os cenários citados se dão no interior de uma mesma aldeia, de um mesmo conjunto de parentes, cujo nome em hãtxa kuĩ traduz-se por *nukũ yura* (nosso mesmo corpo). Este fato, somado ao contexto da escolarização de saberes tradicionais, demarca a transferência do conhecimento a partir da convivialidade, que em tempos atuais deve ser o mais duradoura possível, pois se tornou uma condição significativa para existência de uma comunidade, em tempos nos quais a territorialidade é fortemente mediada pela disponibilidade de terras em uma área indígena.

Passemos a mais um cenário. Desta feita, a escola não se configura como elemento central, a relação de transferência se dará diretamente entre indígenas deste mesmo povo, todavia, de rios distintos. Este contexto nasce a partir de legítimas demandas Huni Kuĩ para o registro dos Kene Kuĩ como patrimônio cultural imaterial brasileiro, encampadas pela Federação do Povo Huni Kuĩ do Acre. Desta reivindicação, realizada junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), resultou um conjunto de Fóruns de Consulta entre os anos de 2012 a 2013 e, em 2014, uma oficina de Salvaguarda ocorrida na aldeia Nova Mudança na Terra Indígena Alto Rio Purus, no município de Santa Rosa do Purus - AC.



O objetivo desta oficina seria salvaguardar determinados padrões gráficos que estariam em iminência de serem esquecidos pela não transferência destes saberes para outras gerações, numa lógica onde mestras sabedoras do Kene Kuĩ, de uma geração anterior, repassariam para gerações mais jovens, posteriores, um saber específico.

Lembrem-se, os Huni Kuĩ habitam 12 das 35 terras indígenas no Acre. A dispersão territorial implica em distintos contextos históricos e diferentes relações com não indígenas, com o conjunto mais amplo de parentes, ou seja, indígenas deste mesmo povo, residentes em outras terras e, sobretudo, com o conhecimento em questão. Tanto mais próxima será a relação quanto mais convivialidade existir entre os diversos grupos. Notemos ainda, aquilo que para a escola é um conhecimento transferível, para o órgão de cultura é um bem cultural. Ambos os investimentos delimitam os circuitos de transmissão do saber.

Ao passo que a escola se configurava como a catalizadora dos cenários anteriores, neste caso, tem-se uma demanda que congrega, ao mesmo tempo, representações políticas, mestras locais e mestras de outras regiões. Ao passo que a disposição inicial seria a de valorização deste saber e a necessária transferência para que o mesmo não se encerrasse, percebeu-se que a ausência de convivialidade duradoura tornou-se um dos grandes obstáculos à transferência.

Analogamente ao mito descrito de Nete Bekũ, quando seus filhos saíram em busca da aldeia de seus tios, uma condição precípua residia na soma entre parentesco e convivialidade. Teremos aqui a seguinte condição: para se realizar as linhas de transmissão de conhecimento o pressuposto não está apenas no desejo ou no esforço de aprendizagem de um demandante, mas, fundamentalmente que este detenha uma posição dentro do corpo local de parentes e que conviva com os mesmos. Assim, *conhecer sobre* integra um complexo político que gera o duplo: conhecimento e parentesco.

Percebeu-se, ao longo das atividades que, assim como nos mitos, onde os conhecimentos tem os seus “donos”, o tempo atual atualiza esta relação. Aprender é tornar-se dono de algo. Porém, como vimos nos mitos há uma série de condições e perigos neste percurso. Dito de outra maneira, o desenho tem donos humanos que são, exatamente, as mulheres que os sabem tecer, transferir o conhecimento é análogo à ceder o próprio desenho que cada mulher carregaria. Notemos que o termo *aĩbu keneya*, traduz-se por mulher que tem os desenhos, e não mulher que sabe fazer os desenhos.

Considerações finais

O percurso de elaboração deste texto nos auxiliou a compreender que o parentesco está na base da transmissão de conhecimentos, sejam os parentes afins, como no caso do intercurso do homem huni kuĩ com a mulher-jiboia, ou consanguíneos, no que se refere no mito de Nete Bekũ. Por outro lado, observamos ainda que transferir conhecimentos, sejam em tempos míticos ou no tempo presente nos leva à convivialidade, sem a qual não se sustenta, de forma duradoura, a relação entre detentores dos conhecimentos e aprendizes.



Notas

- ¹ Doutoranda em Antropologia Social. Universidade Federal do Paraná (UFPR).
- ² Mestre em Antropologia Social. Universidade Federal do Paraná (UFPR)
- ³ Ver McCallum, 2002.
- ⁴ Ao perguntarmos sobre a “forma correta” de se casar, na atualidade uma resposta bastante usual é a de que hoje os jovens “casam errado”, nem a uxorilocalidade, tampouco o casamento entre primos cruzados.
- ⁵ Para questão análoga, que trata do intercurso entre humanos e não humanos, ou seja, um caso onde a alteridade sem apresenta em outros termos ver Lagoru, 2007.
- ⁶ Como frequentemente, os mitos Huni Kuĩ possuem diferentes versões. Neste texto, escolhi a versão de Nete Bekũ Miyui constante do livro Shenipabu Miyui (2000); para a história da jiboia encantada, a versão selecionada foi a que consta do projeto Yube Baitana.
- ⁷ Esperar é uma expressão comumente utilizada por seringueiros e indígenas no Acre, para denotar que o caçador não correrá atrás de sua presa, mas, aguardará em local estratégico para ter sucesso em sua empreitada.
- ⁸ A expressão pode ser compreendida como as imagens visualizadas por aquele que ingeriu a ayahuasca, tanto quanto o processo transformacional pelo qual cada indivíduo passa.
- ⁹ Observe-se que existe um ritual-festivo denominado Bunawa. O evento ocorre no período em que as bananas plantadas nos roçados estão maduras; abelhas de vários tipos vêm ao seu encontro. A banana madura é doce e associa-se ao doce do mel de abelhas. Os frutos maduros são oferecidos mutuamente entre homens e mulheres esposáveis. As pessoas imitam o japó (isku) e o japinim (txana), pois ambos são apreciadores de banana, além do igualmente doce, mamão maduro.
- ¹⁰ A diferença entre um e outro está na gradação de poder: enquanto os yuxĩ são capazes de mudar de forma, os yuxibu podem mudar o ambiente ao seu redor (Lagrou, 2007, Ferreira, 2010).
- ¹¹ Terri Aquino transformou seringais em terras indígenas. Sua capacidade de transformação é análoga a dos poderosos Yuxibu, pois ele foi capaz de alterar o ambiente. Alteração esta que lhe rendeu a mais duradoura aliança junto a este povo, em tempos de relação com o Estado, qual seja, o estabelecimento legal de um território.
- ¹² Ver Joanna Owering, 1999.
- ¹³ Sobre o assunto, destaco o esforço teórico de Ferreira (2010) em conjunto com professores Huni Kuĩ, acerca das categorias colhidas classificatórias colhidas por Kensiger, kuin/kuinman kayabi/bemakia, onde se pode auferir, de fato, uma maior fluidez tanto nas fronteiras quanto na potencial transformação dessas categorias.

Referências bibliográficas

- AQUINO, T. V. *Índios Caxinauá: de seringueiro caboclo a peão acreano*. Rio Branco: s.ed., 1982.
- BALESTRA, A. A.. *Tempos Mansos. História, socialidade e transformação no Juruá -Purus indígena*. Dissertação de Mestrado, Brasília: Universidade de Brasília, 2013.
- BERTAUX, D. 1999 [1980]. “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”. *Proposiciones*, 29, marzo, p. 1-23.
- DESHAYES, P; KEIFENHEIM, B. *Penser l’ autre. Chez les indiens Huni Kuin de l’ Amazonie*. Paris: L’Harmattan, 1994.
- FERREIRA, P. R. N. *Na remenda do céu com a terra. Escolas diferenciadas não são*



escolas Huni Kuin. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2010.

FERREIRA, P. R. N. & PRESTES, A. B. Crianças, cambaxirras e um boneco de pau: considerações e comparativos sobre a constituição da infância em contextos Kaxinawá e ocidental. 6º Foro Latinoamericano Memória e Identidad. Montevideo, 2009.

IGLESIAS, M. P. Os Kaxinawá de Felizardo: correrias, trabalho e civilização no Alto Juruá. Brasília: Paralelo 15, 2010. (tese de doutorado)

KAXINAWA, J. M. (Org.). Shenipabu Miyui: história dos antigos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

_____. Confrontando registros e memória sobre a língua e a cultura Huni Kuin: de Capistrano de Abreu aos dias atuais. Dissertação de Mestrado. Brasília: UNB, 2011.

KENSINGER, Keneth M. How real people ought to live: the Cashinahua of Eastern Peru. Prospect Heights : Waveland Press, 1995.

LAGROU, E. M. Caminhos, duplos e corpos: entre o cobra e o Inca. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 1991.

_____. *Manu-aïi* ou 'saudades': uma reflexão sobre a condição incorporada da noção de pessoa entre os Kaxinawa. ANPOCS, 1999.

_____. *A fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica (Kaxinawa, Acre)*. Rio de Janeiro: TopBooks. 2007.

McCALLUM, C. Gender, Personhood and social organization amongst the cashinahua of Western Amazonia. Londres: Univ. of London, 1989. (Tese de Doutorado)

OWERING, Joanna. Elogio do Cotidiano: a confiança e a arte da vida social em uma comunidade amazônica. Mana, Rio de Janeiro, 1999.

PANTOJA, M. C. Caboclos e carius nos seringais do Alto Juruá". In: Rede Amazônia: dinâmicas de ocupação e exploração - efeitos e respostas socioculturais. (ESTERCI, N. LIMA, D. & LÉNA, P. ed.) Rio de Janeiro/Belém, IRD, PPGSA/UFRJ, NAEA/UFPa, 2 (1), p. 15-27.

TASTEVIN, C. Quelques considérations sur les indiens du Juruá. Bulletin de la Société d'Anthropologie de Paris, Paris: Société d'Anthropologie, ser.6, n. 10, p.144-54, 1919.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Atualização e contra-efetuação do virtual na socialidade amazônica: o processo de parentesco. ILHA 2 (1) 5-46.

WOLFF, C. S. Mulheres da Floresta: uma história. Alto Juruá, Acre (1890-1945). São Paulo: Hucitec, 1999.

YANO, A. M. T. A fisiologia do pensar. Corpo e saber entre os Caxinawá. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009



A ANÁLISE DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NAS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Andrio Alves Gatinho¹

As pesquisas sobre relações raciais e educação

Siss e Oliveira (2007) fazem um apanhado das questões tratadas nas pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros que enfatizaram ao longo das últimas décadas as múltiplas relações entre educação, práticas pedagógicas, relações raciais e formação de professores. Destacam os autores que na segunda metade da década de 1980, quatro grandes campos de pesquisa nessa área estavam bem definidos, quais sejam: *o dos diagnósticos, o dos materiais didáticos, o da formação de identidades e o dos estereótipos.*

No que tange aos diagnósticos, os estudos apontaram inúmeras causas para a situação discrepante que separava brancos e negros em sua trajetória escolar e apontavam que as crianças negras não só tendem há repetir o ano, como também são excluídas mais cedo do sistema de ensino. As análises demonstravam que o sistema escolar interpõe ao alunado negro uma trajetória escolar mais difícil que aquela que interpõe a crianças brancas. Hasenbalg (1987), por exemplo, destacou que um “mecanismo de recrutamento” absorvia de forma distinta alunos negros e pobres e explicava a diferença de rendimento escolar entre brancos e negros. Hasenbalg e Silva (1990) apontaram que as condições de acesso, mesmo que por meio de políticas universalizantes orientadas pelo Estado, ainda demonstravam clara diferença de oportunidade para brancos e negros. A experiência escolar dos negros era mais lenta e acidentada, por variados fatores sócio-econômicos que fizeram com que as “[...] crianças do grupo branco apresentem ritmos de progressão dentro da escola, significativamente mais



rápidos dos que as crianças pardas e pretas [...]”. (Ibid., p. 89). Isso vai apontar, como nos diz o autor, na limitada participação da população negra no contingente populacional que conclui todos os níveis educacionais no país e que se deve ao fato de que quanto maior o nível educacional, maiores são os efeitos da discriminação na geração de desigualdades raciais na esfera educacional.

Outro elemento importante das atividades de pesquisa foi o livro didático, que, sendo um material pedagógico importante no processo escolar, apresenta uma visão estereotipada da sociedade e do mundo. Figueira (1990) listou alguns dos estereótipos e preconceitos presentes nos livros didáticos em relação ao negro: a animalização do negro, o papel do negro subalterno na hierarquia social, o desejo de desaparecimento da população negra. O que chama atenção na crítica da autora é o “ideal de ego branco” presente no livro didático brasileiro; e este grave artifício ou postura ideológica capitaneada pelo livro didático, leva o negro, segundo a autora, a negar a “cor” e gera uma hostilidade imediata ao corpo e a tentativa de embranquecimento. Silva (2004, p.37), verificou que as “ideologias de inferiorização e do branqueamento” são dominantes no livro didático e afirma que o branco apresentado nos livros é o branco europeu, o da ideologia do branqueamento. A escola, enfim, utilizou o livro didático para internalizar, no negro e na sociedade em geral, a noção de sua inferioridade, na maneira em que promoveu o ideal branco como o modelo de humanidade e perfeição. Isso provocou no negro o esfacelamento de sua identidade, a rejeição à história do seu povo e o enfraquecimento da desconstrução do racismo.

Outros grupos de estudos realizados questionavam a formação das identidades e dos estereótipos como nos apresentam Siss e Oliveira (2007) e se impunham na tarefa de investigar como se constrói a identidade dos afro-brasileiros pensando no espaço escolar ou fora dele, além de questionar como a imagem dos negros era veiculada nos meios de comunicação e nas escolas. A relação dos negros com a escola sempre foi constituída por uma mistura de visibilidade, vista de forma distorcida, estereotipada pelo livro didático; e a invisibilidade, garantida pelo esquecimento e também pelas políticas de negação do reconhecimento às diferenças e da valorização da história de contribuição destes povos, demonstrando, de certa forma, a imensa complexidade da forma de pensar sobre as relações raciais. A escola afirma a condição de ausência do racismo, pois sempre foi conduzida para o não enfrentamento das desigualdades. Ela, dessa forma, se configura como um espaço privilegiado da produção e da reprodução da desigualdade e tem entre seus mecanismos de sustentação de poder, a seletividade dos conteúdos curriculares, o currículo oculto, a invisibilidade e o recalque da imagem e cultura dos segmentos sem prevalência histórica na nossa sociedade.

A representação do negro e das mais diversas culturas sempre foram tratadas na escola como uma imagem padronizada da igualdade, marcadas essencialmente pelo caráter monocultural e idealizado na branquitude. Preconceitos e diferentes formas de discriminação sempre estiveram presentes no cotidiano escolar e, há algum tempo, vem sendo problematizados, desvelados ou desnaturalizados pelas pesquisas realizadas.

Na década de 1990, conforme apontado por Siss e Oliveira (ibidem) análises



acadêmicas, qualitativas e quantitativas mais aprofundadas sobre as desigualdades e as relações raciais no Brasil conheceram um crescimento significativo. Outro aspecto destacado pelos autores durante este período é o desenvolvimento de análises críticas pelas diversas organizações do movimento negro nacional que impactaram, de forma positiva, a produção acadêmica desse período, o debate saudável entre multiculturalismo e interculturalismo no campo, e o momento que o termo afrodescendente passa a ser mais largamente utilizado em trabalhos acadêmicos e na mídia.

Ahyas Siss em entrevista realizada por Alves (2008) destaca outro elemento nos meados da década de 1990 que é a discussão sobre políticas de ação afirmativa e de cotas para negros no ensino superior. Sublinha o autor que é a partir da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas que as pesquisas, acadêmicas ou não, voltadas para o binômio “ação afirmativa-cotas” para afrodescendentes no ensino superior sofreram um incremento positivo. Ao tratarmos de ações afirmativas não podemos perder de vista que este conjunto de ações esta relacionado à afirmação da memória e identidade negra, à luta pela superação do racismo, ao enfrentamento das injustiças no sistema educacional brasileiro e à desconstrução do imaginário racial formado no Brasil ao longo do Século XX. O estabelecimento de ações afirmativas nas universidades e nas escolas traz à tona muitos dos conflitos presentes na sociedade brasileira, vinculados, sobretudo a situações que ultrapassam as fronteiras do sistema de ensino brasileiro, mas que veem neste o início de correções sistemáticas das desigualdades de reconhecimento e de poder a que os diferentes grupos étnico-raciais estiveram submetidos.

Desta maneira, qualquer pesquisa feita no campo que pretenda analisar questões dessa natureza precisa ter clareza de que discutir sobre as relações raciais no Brasil é se envolver em um debate intenso sobre o quadro racial brasileiro, já que a imagem e cultura cristalizada no nosso imaginário racial foi formada por um contingente amplo e diversificado de vivências, socializações e inter-relações culturais, étnicas, raciais que construíram a sociedade brasileira. Discutir sobre relações raciais no Brasil é mexer com um aspecto caro da formação da sociedade brasileira: a sua vocação para não possuir problemas de ordem racial e a contínua (re)afirmação de que vivemos em uma “democracia racial”, além de considerar que mitos como estes são parte fundante da identidade nacional. Como salientado por Silva (2010a), os estudos afro-brasileiros se desenvolvem na tensão, cada vez mais contundente em nosso país, entre projetos distintos de sociedade, projeto de educação nacional que visa incluir a todos, demandas próprias dos grupos sociais e étnico-raciais e legislação que, na tentativa de contemplar especificidades, peculiaridades, necessidades distintas, se vê no impasse de lidar com objetivos e propostas muitas vezes antagônicos.

Pesquisas sobre a lei 10639/2003

A pesquisa sobre a lei 10639/2003 vem sendo objeto de inúmeros artigos, livros, teses e dissertações ao longo desses últimos anos. Trata-se portanto de uma temática que vem sendo explorada significativamente e que forma um quadro teórico-metodológico preocupado basicamente com as questões relacionadas a não implementação da lei pelas escolas. Para este objetivo definimos algumas palavras-chave como,



Lei 10639/2003; educação; currículo; relações étnico-raciais; diretrizes curriculares; racismo; escola; ações afirmativas; movimento negro; ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e direcionamos nossa pesquisa a bancos de dados nacionais e internacionais disponíveis on-line, além de livros relacionados aos tópicos em questão.

Parte das pesquisas realizadas sobre a implementação da Lei e de suas diretrizes curriculares é feita por uma grande quantidade de pesquisadores, militantes sociais negros, que destacam, entre outros aspectos, a contextualização histórica das lutas do movimento negro no tocante à educação e ao diálogo com este movimento social, além, é claro, de contextualizar esta ação no campo da adoção de políticas de ações afirmativas. (GOMES, 2010, 2009; SILVA, 2010b)

Segundo Gomes (2012) a implementação da lei tem se consolidado por iniciativa “individual”, ou em “parcerias”, de professores, e mais raramente, nas escolas em seu conjunto, têm realizado atividades sistemáticas de educação das relações étnico-raciais. Para Gomes (2009) a implementação precisa ir além da adoção de “programas e projetos específicos” voltados para a diversidade étnico-racial realizados de forma “aleatória e descontínua”.

Preocupações com a aplicabilidade destes dispositivos legais, em geral, passam pelas dificuldades das escolas e dos sistemas com a articulação entre processos educativos escolares que envolvam o debate sobre a reeducação das relações étnico-raciais, políticas públicas de formação inicial e continuada que garantam o preparo do professor, a produção de materiais e recursos didáticos específicos para a realização das discussões e a importância do envolvimento dos movimentos sociais negros.

Pereira (2008), ao analisar as implicações da Lei, aponta algumas “inquietações docentes” causadas pela não compreensão e problematização das prescrições e pela precariedade das formações iniciais. Segundo a autora, os professores vêm construindo um universo diverso de percepções e práticas, o que exige imediatamente um rearranjo de propostas curriculares de formação docente e, decerto, de reconfiguração de alguns pressupostos da formação histórica e das dimensões de ensino e de pesquisa. Ela também alerta ao fato de que múltiplas possibilidades de interpretação da Lei e das Diretrizes podem ser encaradas como um valor, um aspecto positivo, mas, essa mesma qualidade pode se transformar em um problema. Um exemplo disto é a dispersão e heterogeneidade dos materiais pedagógicos disponíveis ao ensino-aprendizagem em diferentes níveis de ensino. Há, também, um universo heterogêneo de recomendações pedagógicas, que inclui desde a super valorização de datas cívicas (algumas delas reconfiguradas à luz de novas agendas políticas), passando pela reedição de narrativas heroicas e pela criação de propostas problematizadoras de narrativas estereotipadas acerca da história da África e da escravidão negra no Brasil. Mesmo pressupondo ações interdisciplinares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e para a reeducação das relações étnico-raciais em todo o currículo escolar, o ensino da disciplina de história é no caso da regulamentação da DCNERER, um “campo estratégico”.

Como nos diz Mattos e Abreu (2008), o texto do Parecer aprovado pelas Diretrizes possui um “tom” claramente mais político que o dos PCNs, por exemplo. Os objetivos mais evidentemente políticos do parecer foram os de pensar os grupos cul-



turais como realidades fixas e imutáveis, que precedem os processos sociais em que estão inseridos. A afirmação da memória e identidade negra, a luta pela superação do racismo, o enfrentamento das injustiças no sistema educacional brasileiro, a desconstrução do imaginário racial formado no Brasil ao longo do Século XX, a proposta de bi-racialização dos escolares (negros ou não negros) são entendidas como mandamentos “teórico/pedagógicos” que, em grande parte das vezes, tem sido vistos com estranha preocupação pelos docentes.

Coelho e Coelho (2010) apontam a “hegemonia do improvisado”, a ausência de preparação e planejamento dos professores no trato das relações étnico-raciais na escola. As intenções dos docentes, analisados pelos pesquisadores, se relacionam a dois procedimentos adotados pelos professores no trato da educação das relações étnico-raciais: admoestação - relacionada ao ensino de valores por meio de uma estratégia discursiva de apelo moral e a demonstração - relacionada ao uso de dramatizações ou recorrendo a situações concretas ocorridas em sala de aula.

Independente dos inúmeros recursos utilizados para a implementação das Leis e de suas diretrizes correlatas - Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana - DCNERER - e dada a responsabilidade dos inúmeros atores sociais envolvidos (sistemas de ensino, gestores, professores, militantes) a concretização das ações referentes à educação das relações étnico-raciais segundo Gomes (2012, 2011, 2010), Gomes e Jesus (2013), ainda se encontra em um nível distante do desejado, distante do real enfrentamento da discriminação e de práticas racistas nas escolas.

Em publicação recente, Gomes e Jesus (2013), procurando destacar os níveis de enraizamento e sustentabilidade das propostas que vem sendo desenvolvidas nas escolas revelam que não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 e apontam algumas tensões, avanços e limites da institucionalização da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Para citar algumas das tensões, os autores recorrem a exemplos de escolas no Brasil que desenvolvem práticas pedagógicas pautadas em interpretações dogmáticas de cunho religioso com fortes indícios de intolerância religiosa. Outro exemplo é de escolas que desenvolvem projetos na temática referente a lei por um coletivo de profissionais e ao mesmo tempo, em uma mesma escola, professores que desconhecem a lei e suas diretrizes, bem como outros que as qualificam como “imposição do Estado” ou “lei de negros”. Como avanços os autores destacam que a lei deu legitimidade ao trabalho que já vinha sendo realizado, destacando que as escolas inseridas num contexto mais afirmativo e com processos mais democráticos de gestão revelaram-se realizadoras de práticas de educação das relações étnico-raciais envolventes, mais enraizadas e sustentáveis.

Parte dos limites na implementação da política encontrados pela pesquisa dizem respeito aos conhecimentos dos próprios docentes sobre as relações étnico-raciais e sobre História da África. Tais conhecimentos são superficiais, permeados de estereótipos e por vezes confusos; além do que datas comemorativas ainda são o recurso que os docentes mais utilizam para realizar os projetos interdisciplinares e trabalhos coletivos voltados para a Lei 10.639/2003. Uma questão que chama a atenção no estudo



é o destaque dado aos processos de gestão das escolas, relacionando a implementação da lei 10.639 à democratização da gestão escolar.

Em outra perspectiva, os autores destacam alguns aspectos institucionais que somam para a construção de práticas pedagógicas condizentes com a lei e suas diretrizes. A ação indutora das secretarias, processos de formação continuada e em serviço, a instituição de canais democráticos, o estímulo à carreira docente e o descompromisso com o público são elementos importantes analisados na pesquisa.

Gomes e Jesus (Idem, p.32), por exemplo, apontam que as mudanças sistêmicas que tem acontecido nas práticas escolares no Brasil podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo exige, mas descrevem os três momentos que os “movimentos afirmativos” assumiram. [...] Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros ainda está marcado pela descontinuidade.

Parece que as políticas de enfrentamento da questão racial nas escolas não têm sido “fortes” como se esperaria, pois estão com os “olhos fixos” numa perspectiva “burocrática”, de conhecimento disciplinar e na busca desenfreada por índices internacionais de desempenho escolar. Isto pode significar que o amplo movimento iniciado com a revisão do papel da escola e dos currículos na manutenção de práticas racistas tem sido inviabilizado por conta de inúmeras ações desenvolvidas por agentes governamentais preocupados somente com os resultados das políticas educacionais.

Ciclo de políticas

Busquei analisar esses trabalhos a luz do ciclo de políticas proposto por Stephen Ball. A concepção de ciclo de políticas (influência, produção de textos e prática) desenvolvida por Ball (2006) enfatiza seu caráter de construção numa abordagem cíclica, marcada pela heterogeneidade de discursos e pela diversidade de sujeitos e de grupos sociais que dela participam. Deve-se portanto considerar os diferentes espaços, institucionais ou não, os diferentes momentos de recontextualização e as diferentes instâncias da realidade social no processo de pesquisa sobre a aplicação das recomendações da política.

O “ciclo de políticas” não diz respeito à explicação das políticas, é um método e uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Para tanto, o ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, e sim uma forma de pensar as políticas e saber como elas são feitas e colocadas em prática.

Mainardes (2006) aponta que a opção teórica pela abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball para analisar a implementação das políticas destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, a qual enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local além de indicar a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Segundo o autor é importante destacar que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível e que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os



textos. De acordo com Mainardes e Gandin:

De modo geral, pode-se considerar que a abordagem do ciclo de políticas tem contribuído para a elevação da qualidade da pesquisa sobre políticas educacionais no Brasil, principalmente por fundamentar uma análise das políticas educacionais em uma perspectiva de totalidade (contextos de influência, produção do texto e contexto da prática), bem como por inspirar uma análise que contempla o espaço escolar e o social como espaços de produção de sentidos sobre as políticas, de criação e recriação das políticas oficiais, e não apenas como espaços de implementação de políticas. Além disso, a abordagem do ciclo de políticas tem contribuído para superar a ideia de que as rearticulações apenas ocorrem quando a política chega à escola. A abordagem do ciclo de políticas permite ao pesquisador focar estas rearticulações e embates em cada um dos contextos, desde onde a política é gestada, passando pela produção do texto até a sua chegada ao local onde os agentes a vivenciam. (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 150)

Com o limite dessa breve explanação posso considerar que boa parte das pesquisas, quando discutem o contexto da influência na formação da política da lei 10639/2003, caminham por quatro grandes eixos de explicação para a influência, quais sejam: (1) destacam a importância do movimento negro na formação de políticas educacionais locais do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, (2) relatam programas de formação inicial ou continuada de professores que buscaram intervir na realidade educacional capacitando profissionais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, (3) citam a articulação de um programa de estudos afro-brasileiros, (4) analisam o papel de assessorias feitas pelas comunidades negras ao longo das últimas décadas.

Estes trabalhos, no nosso entendimento, destacaram um campo de influência na formação da política do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, mas que limitam suas análises as influências locais/nacionais na formação da política. Nesses trabalhos é predominante a importância dada aos movimentos sociais negros dos diferentes estados analisados na elaboração dos discursos que circularam na formação da política do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Com relação à discussão sobre o contexto de formação da lei 10639. e suas diretrizes curriculares, estes trabalhos o circunscrevem ao contexto dos desdobramentos da Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata que aconteceu em Durban, África do Sul, em 2001 e destacam que no âmbito de suas ações, a que mais teve destaque foi a área da educação. Além disso, descrevem o contexto como fruto da pressão dos movimentos sociais negros em diferentes estados da federação, que já haviam encaminhado soluções locais para essas demandas, mas com a 10.639 veem uma de suas principais bandeiras de luta institucionalizada como lei federal.

Estes trabalhos tem sua importância aos destacarem principalmente as impli-



cações que as propostas pedagógicas do movimento negro desencadearam na cultura escolar. Em sua maioria ajudam a configurar um quadro mais amplo de reflexões, sobre o “pensar e fazer pedagógico” das organizações negras, que nomearam como “pedagogia”, os modelos que norteiam seus projetos de educação para o Brasil. Estes projetos foram desenvolvidos em várias cidades e estados a partir do trabalho das organizações de militantes negros.

Uma marca desses trabalhos é realizar um traçado histórico das lutas negras no século XX como um importante elemento de amadurecimento teórico e político, as quais, correlacionadas a outras lutas travadas dentro do universo político institucional, fizeram com que o movimento negro tivesse uma importante contribuição na luta contra o racismo e a manifestação do preconceito e da discriminação racial, levando-o desta forma a se manifestar diretamente na elaboração da lei e suas diretrizes.

Em alguns casos a necessidade de se justificar a importância dos movimentos negros na influência da formação da política é sobreposta a uma análise mais rigorosa dos próprios efeitos e contradições da política curricular. Esta é uma questão dada pela grande maioria dos trabalhos ser produzida por militantes negros, que se identificam nos seus textos, e se posicionam em relação ao debate da política educacional.

Quando esses trabalhos tratam do processo de elaboração da lei 10.639, a elaboração no âmbito do conselho nacional de educação das diretrizes curriculares, ou citam os desdobramentos dos referenciais nacionais do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (pós-lei 10.639) nas políticas educacionais locais, como por exemplo, os documentos curriculares produzidos pelas secretarias municipais ou estaduais de educação estes citam a participação de militantes negros na formulação destes textos. Em parte dos trabalhos aparece o caráter afirmativo das propostas apresentadas ao longo da história mais recente do movimento negro. Parece que nestes trabalhos, indubitavelmente, as alterações nos textos da política são somente um desdobramento da pressão e das propostas que de reafirmação das bandeiras políticas do movimento negro. Inclusão da temática, ações educativas de combate ao racismo, entre outras, como já observado, foram levantadas desde as décadas de 1970/80 e foram o principal mote de consolidação e construção do texto da política.

O processo de institucionalização das práticas e propostas de organização escolar pensado pelo movimento negro se fortaleceu sistematicamente, a partir da década de 1970 e fez com que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana fosse se aprimorando em sua proposição. Algumas dessas iniciativas também demonstram a capacidade dos governos locais em absorver as demandas do referido e provocar, antes mesmo da promulgação da Lei n.º 10.639, a institucionalização da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos respectivos currículos.

O segundo tipo de questão presente nos trabalhos é permeado pela cobrança política da militância em relação ao Governo brasileiro e aos governos locais. Esta questão representa o entendimento de uma parte dos pesquisadores que entende a elaboração da lei, das diretrizes e das alterações locais como um meio de cobrar a participação e o acompanhamento do movimento na execução das políticas públicas, especialmente as de currículo e formação de professores, principalmente depois da



promulgação da lei 10.639.

Em geral, estes trabalhos ao abordarem o processo de formulação dos textos da política, destacam princípios gerais por representarem a reafirmação de propostas históricas dos movimentos sociais, com a particularidade da cobrança política está presente nestas. Fazem questão de destacar a experiência com o desenvolvimento de relações étnico-raciais que se baseiem no respeito às diferenças, na valorização da história do negro e na sua conseqüente afirmação identitária. Estas foram questões gerais analisadas por estes trabalhos e entendidas como encaminhamentos e deveres ao ensino das relações étnico-raciais positivas.

O processo de elaboração dos textos da política segundo essas pesquisas teve como coeficiente a reafirmação de bandeiras político-educacionais históricas, deixando claro o vazio e para uma análise mais detalha desses textos. Em parte desses estudos os pesquisadores indicam que setores do movimento negro participaram do processo de elaboração das Diretrizes, dos documentos locais, apresentando propostas, cobrando dos Governos, buscando o ensino das relações étnico-raciais, fazendo destas, suas propostas de Diretrizes Curriculares e de políticas locais complementares.

Ao conceber, historicamente, os textos da política como fruto dessa luta pela institucionalização do ensino da História Afro-Brasileira e Africana e para a conseqüente reeducação das relações étnico-raciais, os pesquisadores descrevem os documentos como meios eficientes para se estabelecer as orientações necessárias ao ensino da temática. Entendem que essas oportunidades servem para fincar algumas propostas históricas, como as voltadas para a formação de professores, além de definir orientações gerais a todos os níveis administrativos de ensino.

Em parte desses trabalhos que elegeram os desdobramentos nas políticas educacionais locais a análise em tom de denunciamento fica restrita a encontrar quais foram essas mudanças, como elas foram produzidas, que ações de formação de professores foram desenvolvidas, procurando destacar que a não implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana se deve também ao fraco exercício das secretarias de educação, municipais e estaduais, de instauração e regulamentação. Gomes (2012), em pesquisa nacional indica que existe um baixo grau de incorporação no âmbito das políticas educacionais locais.

Ao analisar as práticas escolares esses trabalhos buscaram destacar quais são essas práticas e como estas são desenvolvidas, tentando ajudar no quadro de formação de um campo sobre a análise da implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas. No geral, esses trabalhos, semelhante ao destacado por Gomes (2012) e colaboradores, indicam que são cadências, ritmos, perspectivas, interpretações, possibilidades, limites, avanços e intensidades distintas de trabalho com as relações étnico-raciais nas escolas brasileiras. Esse estudo indica que estamos diante de um processo de implantação da lei e ainda distante da sua necessária implementação. Trata-se, portanto, de uma etapa de introdução ou inauguração de um campo ainda não estabelecido.

Uma das contribuições destas pesquisas é de se entender o peso das relações



raciais na formação e nas práticas dos professores, dos alunos e da comunidade escolar, o que permite a essas análises se posicionar em relação a essa discussão, analisando o currículo a partir de metateorias sociais (SACRISTAN, 1998), mas pecando pela falta de um debate mais aprofundado sobre uma metateoria educativa (Idem). Entendem essa prática de forma contextualizada, interdisciplinar com os aportes da antropologia, sociologia e outras, em torno da análise do imaginário das relações raciais no Brasil, o que consideramos importante, mas que não esgota uma problematização mais apurada sobre “como se realiza de fato” o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Estes estudos, no geral, dão resposta a uma dimensão da relação do currículo, qual seja, as relações com o exterior da escola, mas pouco vão problematizá-lo como regulador principal do interior das instituições escolares buscando desentranhar as relações, conexões, espaços de autonomia que se estabelecem no sistema curricular.

Parte desses trabalhos analisa a prática desenvolvida nas escolas sem correlacioná-la as diferentes dinâmicas políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais que interferem diretamente na organização das escolas. Acreditamos que nestas práticas agem pressupostos muito diferentes, circulam teorias, perspectivas e interesses diversos e que, portanto precisam ser compreendidos como uma confluência ou uma inter-relação de discursos e sentidos.

Sacristan (1998) aponta que a prática curricular é um fenômeno escolar que expressa determinações não estritamente escolares, algo que se situa entre as experiências pessoais e culturais dos sujeitos, por um lado, prévias e paralelas às escolares, realizando-se num campo escolar, mas sobre o qual incidem, por outro lado, subsistemas exteriores muito importantes que obedecem a determinações variadas.

Considerações finais

Os problemas práticos do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana foram submetidos a denúncia da não aplicação das orientações da lei e de suas diretrizes, ou seja, ficaram reduzidos a estudos sobre a implementação das normativas, sem antes de levantar questões fundamentais sobre a natureza desta política. Parece que a pressão sobre esta primeira fase de produção de pesquisas sobre a implementação da lei esteve próximo daquilo que Ozga (2000) chama a atenção sobre as investigações sobre política. Diz a autora que quando a investigação falha na criação de novos conhecimentos e se torna idêntica à política, então estamos a falar, não de investigação, mas de propaganda. Assemelha-se a um constante questionamento se os docentes estão fazendo o suficiente ou se estão fazendo a coisa certa. A autora (Idem, p. 201) indica que os estudos sobre a implementação das políticas “tem-se preocupado cada vez menos com a procura de boas explicações por parte da ciência social e mais preocupada com a difusão eficaz das políticas”.

É, portanto, em busca de se entender os problemas práticos, as orientações teóricas das ações pedagógicas dos professores, uma descrição detalhada da política em ação que entendemos a importância de trabalhos como este. A combinação de reformas gerenciais e performativas tem grandes consequências nas práticas dos professores e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no Acre tem sentido



o impacto deste contexto.

Notas

¹ Mestre e Doutorando em Educação. Professor do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre. andrio@ufac.br

Referências

ALVES, N. Questões Étnico-Raciais no Brasil - Uma Visão Histórica. **Teias**. Rio de Janeiro, nº 17, p. 95-100, 2008.

BALL, S. J. **Education policy and social class: the selected work of Stephen J. Ball**. London: Routledge, 2006.

FIGUEIRA, V. M. O preconceito racial na escola. **Estudos afro - asiáticos**. Rio de Janeiro, n. 18, p. 63 - 72, 1990.

GOMES, N. L. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/2003 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Orgs) **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro : Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 39-73.

_____. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. In: SOARES, L. (Et.al.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 693-712.

GOMES, N.L. (org.) **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**. Brasília: MEC-UNESCO, 2012.

GOMES, N.L; JESUS, R.E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**. N.47, jan-mar-2013, p. 19-33.

HASENBALG, C. Desigualdades sociais e oportunidades educacionais. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 63, p 24 - 26, 1987.

HASENBALG, C. e SILVA, N. do V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Estudos afro - asiáticos**. Rio de Janeiro, n. 18, p 73 - 92, 1990.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**. Vol.27 nº 94 Campinas Jan./Apr. 2006.

MAINARDES, J; GANDIN, L.A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C; ALMEIDA, M.L.P. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. P. 143-168.

MATTOS, H; ABREU, M. Em torno das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, Vol 21, nº 41, Jan-Jul de 2008, p. 05-20. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/revista/>. Acesso



em: Ago/2010

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação**. Porto -PT: Porto Editora, 2000.

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, A.C. **A discriminação do negro no livro didático**. 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, P. B. G. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A; SILVÉRIO, V.R. (Orgs) **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2005, p. 27-54.

_____. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais. **Educação**. Porto Alegre, V. 63, nº 03, Set-Dez de 2007, p. 489-506. Disponível em: http://www.ufrgs.edu/edu_realidade/

_____. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A; GOMES, N.L. (Orgs) **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a, p. 37-56.

_____. Escola e Discriminações: negros, índios, cultura erudita. In: SOARES, L. (Et. al.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b, p. 738-755.

SISS, A; OLIVEIRA, I. **Trinta Anos de ANPED, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: Marcas de uma trajetória**. In: XXX Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. (Anais do Evento).



O TUTOR E A COMPETÊNCIA SOCIOAFETIVA NA EAD

*Angela M. S. Rufino¹
Suelen G. Costa²*

Desde os primórdios na história do ser humano existe a preocupação em transmitir os conhecimentos e a formação dos valores para os mais jovens. As formas de acontecer essa transmissão e formação teve um desenvolvimento contínuo até chegar-se na forma escolar atual. Na atualidade tem-se no sistema¹ escolar a modalidade presencial, a modalidade à distância e a modalidade semipresencial.

Observa-se que há registros de iniciativas de Educação a Distância, com recurso da mídia impressa, desde o século XVIII. Na historiografia há registro da EaD através de um anúncio no jornal Gazeta de Boston, em 1728, nos Estados Unidos, que publicou uma propaganda de curso de Taquígrafia por correspondência, conforme foi comentado pelo Prof. Waldir Cury, que exerce a função de Taquígrafo-revisor aposentado da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (CURY, 2014, p.45).

No Brasil na década de 1940, o Instituto Universal Brasileiro começou a capacitar profissionais de diferentes áreas, nos níveis elementar e médio, por meio da mídia impressa enviada via Empresa Brasileira de Correios.

Depois entraram em cena as Emissoras de TVs Educativas gerenciadas pelo Poder Público, indicando que a televisão teria uma penetração grande na formação da sociedade brasileira. A professora Silvane Guimarães Silva Gomes aborda a História da EaD no Brasil onde apresenta as diversas etapas, que sinteticamente se pode agrupar em décadas. Em 1970, começaram as ofertas de programas emergenciais para formação de exercício do magistério de primeiro e segundo graus. O projeto Minerva, em parceria com o MEC, ofereceu o curso Madureza Ginásial. Eram aulas de várias disci-



plinas escolares e também o curso de Moral e Civismo, com programas de 15 minutos.

Na década de 1980, vários cursos supletivos foram oferecidos, via telecurso, por fundações sem fins lucrativos. A Fundação Roquete Pinto promoveu, naquela década, uma série de programas de TV para professores em exercício. Em 1980 foi criada a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional através do oferecimento do Programa de Aperfeiçoamento do Magistério a distância (GOMES, 2014, p.9). Em 1990, houve uso intensivo de teleconferência (cursos via satélite) em programas de capacitação a distância. Nessa década criaram-se os consórcios de instituições que ofereciam cursos a distância. Nesse momento ainda existe a utilização desse recurso, que pode ser acessado via site <http://www.telecurso.org.br/>.

Em 1995, iniciou-se a utilização da Internet nas Instituições de Ensino Superior, oferecendo aos estudantes de nível superior o acesso ao conhecimento em diferentes instituições e organizações. Foi criada a Associação Brasileira de Educação a Distância, que consolidava informações sobre eventos e presente em todas as unidades da federação (GOMES, 2014, p.8). Em 1999, iniciou-se a formalização do credenciamento oficial de instituições universitárias para atuar em EaD. Essa legitimação abriu definitivamente o espaço para a modalidade no Ensino Superior brasileiro (GOMES, 2014, p.9).

Porém a Educação a Distância como alternativa de formação regular só foi introduzida no sistema Educacional Brasileiro ao final de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394, de 20/12/1996. Em especial, em seus artigos 80 e 87, que dizem que o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

Para Alves (2009, p.34), historicamente, a EaD está dividida em três momentos importantes: inicial, intermediário e moderno.

A fase inicial foi marcada pelo surgimento das Escolas Internacionais (1904), seguido pelo lançamento da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923). A fase intermediária está representada pelo Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941) e por fim a fase moderna, representada pelas três organizações que influenciaram a EaD no Brasil de maneira decisiva: a Associação Brasileira de Teleducação- ABT, o Instituto de Pesquisas Avançadas e Educação- IPAE e a Educação a Distância e seu movimento histórico no Brasil.

Em 1999, professores encontraram-se em Brasília, na UNB, com o objetivo de discutir o que fazer para a melhoria do ensino público no Brasil através da Educação a Distância. Decidiram criar a Universidade Virtual Pública do Brasil - UniRede, não teria campus, nem estrutura, mas estaria em todas as universidades públicas que se consorciassem. (SEED/MEC/NED/UnB, 2000). Com a criação da UAB, o Brasil, em 2005, ampliou o acesso e diversificou a oferta de ensino superior, através da modalidade da EaD, dando acesso à formação especializada para camadas da população que estão excluídas do processo educacional.

Em 2006 foi instalada a Universidade Aberta do Brasil, oferecendo o curso de Administração. Houve o envolvimento de vinte e cinco (25) universidades, das quais



dezoito (18) federais e sete (7) estaduais, com oitenta (87) polos em dezessete (17) Estados. Foram atendidos dez mil estudantes, conforme dados do INEP, publicados regularmente de maneira digital. Essa modalidade de EaD alcançou um patamar imprevisível de adesão com claras possibilidades de expansão.

O acesso nos dias atuais ao ensino superior em nível mundial através da EaD é crescente, principalmente pela redução de custo para a instituição e para o aluno, a ponto de atender várias regiões com distribuições de polos de apoio, ao invés de ter uma mega estrutura universitária para atendimento daquele público específico, rompendo com isso as barreiras culturais, de língua, de espaço geográfico, de tempo, dinamizando os modos de aprender e ensinar. O ensino a distância vem suprir uma necessidade de indivíduos que não estão em condições de estudarem em uma escola regular tradicional. Seja pela impossibilidade de cumprir o horário regular ou em virtude de menor custo dos cursos EaD, o indivíduo encontra nessa modalidade o suporte ao desenvolvimento educacional e pessoal.

O Estado tem o dever constitucional de proporcionar educação à população, e por isso muitas instituições públicas e privadas estão oferecendo o ensino a distância. Mas nessa relação entre oferta de ensino EaD e a procura por educação, alguns desafios se fazem presentes:

- A ausência de um encontro presencial semanal: Os alunos tem por princípio a ideia errônea de que não precisarão comparecer em uma unidade da escola periodicamente, e o seu objetivo quanto ao processo de ensino aprendizagem é de aprender apenas com os recursos tecnológicos oferecidos pela EaD. Somado a isso, a participação de alunos de lugares realmente distantes inviabiliza esse encontro periódico presencial. Com isso, não existe a possibilidade de os alunos trabalharem juntos no desenvolvimento da disciplina e resolver de forma mais imediata, sem postergar os problemas que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem.
- Impossibilidade de esclarecimento presencial com o professor: Ainda mais importante, não existe a possibilidade de retirar dúvidas surgidas no decorrer da semana diretamente com o professor em uma conversa real e instantânea, sendo o meio tecnológico utilizado um intermediário na comunicação que em algumas vezes, leva o aluno a não ser preciso com sua dúvida e a não ter um entendimento claro, também, do esclarecimento oferecido pelo professor.
- Falta de acesso sistemático aos recursos tecnológicos: Os recursos tecnológicos necessários para a educação a distância possuem um custo que muitas pessoas ainda não podem ter. O acesso à internet, o computador e a energia consumida são exemplos de custos que a pessoa terá e que não estão acessíveis a uma parcela da população mundial.
- Horário de estudo na residência conflitante com afazeres do lar: Em especial para os alunos que possuem filhos, os afazeres da residência do aluno, em suas obrigações com os filhos e companheiros, conflitam com



o desenvolvimento sistemático do estudo.

- A incapacidade autodidata do aluno EaD: Considerando a experiência já gerada no ensino a distância no Brasil, percebe-se que uma grande parcela do êxito no aprendizado EaD consiste em o aluno possuir uma capacidade autodidata. Infelizmente isso não é uma realidade tendo em vista que os educandos, em sua maior parte, estão condicionados a seguir os comandos do professor.
- Falta de polos presenciais mais próximos do aluno: O aluno precisará ter polos presenciais para encontros periódicos próximos à sua residência. Dessa forma se faz necessário criar polos de apoio com tutores que possam atender o cursista presencialmente.
- Indisponibilidade de LIE(Laboratório de Informática Educativa): A disponibilização de laboratório de informática em larga escala irá permitir que o aluno estude no laboratório em qualquer horário, em caso de falta de condições momentânea de uso de recursos tecnológicos em sua residência.
- Mais ofertas de cursos EaD: A necessidade é de que mais instituições públicas se proponham a ofertar mais cursos em diferentes graus e áreas.

Os desafios por sua vez, poderão ser vencidos se houver o comprometimento de todos: governos, empresas privadas, comunidade. Belloni (1999, p.56) diz que a EaD aparece na sociedade contemporânea como uma modalidade Educação adequada e desejável para atender às demandas educacionais oriundas da nova ordem econômica mundial.

Na modalidade de educação à distância o foco central é a aprendizagem autônoma do aluno. Para isso a EaD vem sendo estruturada com profissionais que exercem funções para auxiliar esse processo de ensino e aprendizagem. Para Ferreira e Rezende (2004, p.8), o tutor deve acompanhar, motivar, orientar e estimular a aprendizagem autônoma do aluno, utilizando-se de metodologias e meios adequados para facilitar a aprendizagem. Desse modo, ele é um dos elementos fundamentais para mediar o conhecimento junto ao aluno, e também por acreditar ser ele o elemento de ligação entre cursista, material didático e conhecimento.

Amaral (2009, p.20), ao analisar a importância do tutor para a aprendizagem, diz que a existência desse profissional é o resultado das mudanças de paradigmas da educação contemporânea. É o ofício responsável não apenas pelo aparato burocrático e administrativo, mas fundamentalmente didático. Por isso, é imprescindível que este tenha boa formação acadêmica, domine os recursos tecnológicos, acompanhe o envolvimento do aluno no curso, motivando, orientando, estimulando a aprendizagem autônoma.

O tutor online não está só diante do aluno, pois juntamente com ele tem o tutor presencial e o coordenador de tutoria e que juntos formam o sistema de tutoria. Sabemos que este sistema baseia-se no diálogo entre todos os envolvidos, inclusive os alunos, gerando a troca de conhecimentos, através da interação e este processo



contribuem para a formação autônoma do sujeito, gerando uma rede colaborativa de conhecimento.

É importante também na educação a distância a preocupação sobre como as estratégias pedagógicas irão chegar aos alunos e os meios tecnológicos utilizados para isso, pois a interação e sintonia entre o tutor e os alunos através dos procedimentos utilizados podem fazer toda diferença e evitar eventuais transtornos como o descontentamento pelo curso, por exemplo. Brande (1993, p.18) aborda que a estratégia didática da educação a distância significa a escolha por métodos e meios instrucionais estruturados para produzir um aprendizado efetivo.

Outro aspecto a ser mencionado na tutoria na modalidade de educação a distância é a sua importante função de mediação, que precisa cada vez mais ser aprimorada, através dos cursos de capacitação para que eles possam realizar sua função de forma eficaz, atendendo as necessidades dos alunos em cada etapa do processo de ensino.

Dessa forma, sendo a tutoria um dos agentes protagonistas na EaD é necessário que sua atuação passe por constantes reflexões para que as estratégias de ensino sejam aperfeiçoadas à medida que os desafios forem surgindo. Daí, algumas competências necessárias ao trabalho do tutor:

Competências Comportamentais (atitudes): Organização e Planejamento; Pró-atividade; Automotivação; Empatia; Equilíbrio emocional; Flexibilidade; Assiduidade; Comprometimento; Liderança e Criatividade. **Competências Técnicas** (conhecimentos e habilidades): Conhecimento das rotinas de trabalho; Conhecimento em informática básica/ambiente virtual de ensino-aprendizagem; Conhecimento pleno da disciplina ministrada; Conhecimento sobre educação a distância/sobre o curso; Relacionamentos interpessoais; Comunicação (oral/escrita) e Trabalho em equipe. (TECHIO, 2008, p. 8).

A função do tutor são temas de vários autores, devida a diversidade e complexidade que algumas instituições atribuí ao papel do tutor de EaD. Logo abaixo alguns posicionamentos quanto competências que o tutor deverá exercer, conforme Azevedo (2000, p.7) apresenta uma contribuição da aluna Floracy Soares Ferreira:

Autor	Competências do tutor da EaD
Belloni (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, • Esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina, • Em geral participa das atividades de avaliação.
Cherman e Bonini (2000)	<ul style="list-style-type: none"> • Oferece apoio didático ao aluno, • Soluciona dúvidas, • Identifica características individuais, • Motiva os alunos, • Desperta interesses individuais e coletivos, • Responsável pela avaliação.



Neder (2000)	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula e motiva o aluno, • Orientação acadêmica: contribui para o desenvolvimento da capacidade de organização das atividades e de auto-aprendizagem.
Universidade Virtual Brasileira-UVB (2000)	<ul style="list-style-type: none"> • Mediador na comunidade de aprendizagem, • Responsável pela motivação dos alunos e pela criação de oportunidades de aprendizagem.
Universidade Católica de Brasília - UCB (2000)	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar trabalhos (projetos. Etc.), responder às perguntas dos alunos e comentar os trabalhos escritos; • Colaborar para a compreensão do material instrucional, através da discussão e levantamento de questões, esclarecendo pontos obscuros; • Ampliar temas das Unidades Didáticas pouco elaboradas; • Participar dos encontros presenciais; • Intermediar, quando necessário, as relações entre os estudantes e a coordenação do curso.

Tabela 1 - Funções do tutor na EaD

Fonte: Floracy Soares Ferreira

Para Borba (2006, p. 27) as instituições de EaD no processo de ensino e aprendizagem valorizam mais o aspecto tecnológico e estético em detrimento da sociabilidade/afetividade e isso acaba gerando um alto índice evasivo, uma vez que o aprendiz acaba envolvendo-se numa relação mecanicista e fria. Mas quando o educando percebe que suas reflexões são valorizadas, ele passa a sentir-se motivado e aberto as novas interações. E é nesse contexto que se faz imprescindível a Competência Socioafetiva.

A partir dessa visão, percebe-se a necessidade de mudança da postura do professor/tutor que não pode restringir-se a reproduzir conhecimentos, mas assumir um papel de colaborador, mediador focalizando a apropriação do conhecimento através da interação. Invés do professor/tutor distribuidor nasce o professor dinamizador e construtor do conhecimento em que “Seu lugar de saber seria o do saber humano e não o do saber informações” (ALVES; NOVA, 2003, p.19).

O campo da afetividade é tão importante dentro das relações humanas que Vygotsky (1993, p.25) afirma que a afetividade possui um caráter de ação volitiva, que permeia toda a atividade humana e condena aquele que tenta desvincular ou pormenorizar a afetividade.

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento porque uma análise determinista pressupõe descobrir os motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo (VYGOTSKY, 1993, p. 25).



Aretio (2001, p.36) por sua vez, diz que dentre as diversas funções cabíveis ao tutor existe a função orientadora que está centrada em aspectos afetivos e motivacionais do aluno. E Piaget (1986, p.8) enfatiza que o desenvolvimento intelectual é influenciado pela afetividade. Essas afirmações nos levam acreditar que concomitante ao domínio dos conhecimentos relativos à disciplina, é tarefa também do tutor exercer uma certa atração pedagógica, despertando nos alunos confiança, simpatia e dedicação ao cumprimento das atividades acadêmica. De certa forma, ele assume o papel de orientador, condutor e sem ele o aluno pode vacilar ou até mesmo evadir-se. Para Moran (2005, p.45) conforme o processo de aprendizagem se perfaz, a relação tutor/aluno se aprimora, e nisso institui-se elos de afeto, empatia e confiança que auxiliam no desenvolvimento de um processo centrado e equilibrado.

Na Competência Socioafetiva faz-se necessário: Conhecer os cursistas; Apresentar uma linguagem cordial; Ter uma escuta sensível; Estimular a participação; Enfatizar o crescimento individual e grupal; Construir um relacionamento afetivo e comprometido com a aprendizagem. Esses elementos proporcionam o respeito e o acolhimento transformando o cenário EaD em um ambiente atrativo e estimulador.

Algumas competências envolvem-se com a Competência Socioafetiva, dentre elas:

- **Competência Pedagógica:** Busca, orienta e motiva o aluno, através do acompanhamento ao trabalho pedagógico oferecendo suporte em tarefas cognitivas e promovendo a autorreflexão. Segundo Lito e Formiga (2009, p.5), a competência pedagógica diz respeito às ações realizadas no sentido de apoiar o processo de ensino e aprendizagem do aluno na coletividade.
- **Competência Comunicativa:** Preza pela clareza, criatividade e respeito no ato comunicativo. É por meio da comunicação dinâmica, criativa e ética que o tutor induz o aluno a participar, promovendo a interação, reflexões e questionamentos. Para Moran (1998, p.7), comunicar é entrar em sintonia, aproximar, trocar, intercambiar, dialogar, expressar, influenciar, persuadir, convencer, solidarizar, tornar transparente e comungar.
- **Competência de Apoio:** Tem a função de auxiliar os cursistas adotando uma postura de aconselhamento no que se refere às questões pessoais, subjetivas e afetivas que dificultam o avanço da aprendizagem do aluno. Aconselha-se o uso de uma linguagem cuidadosa em que o lado emocional do sujeito envolvido seja levado em consideração.

De fato, a figura do tutor pode e deve representar um facilitador que provoque estímulos à permanência e aprendizagem do aluno no curso, em que este seja o protagonista de seu próprio aprendizado e que apresente atitudes positivas e colaborativas. Ao ser apresentada pelo tutor através dos fóruns, chats, mensagens, webconferências, a Competência Socioafetiva passa a ser uma forte aliada para a construção do conhecimento do aluno fundamentando-se em uma relação pautada na confiabilidade e na autonomia do educando. De acordo com Belloni (2001, p.14), a competência



socioafetiva propicia a construção do conhecimento através de laços de afetividade, segurança e empatia e um déficit no risco de evasão. Moran (2004, p.9) compartilha a importância desses laços:

O afetivo dinamiza as interações, as trocas, a busca, os resultados. Facilita a comunicação, toca os participantes, promove a união. O clima afetivo prende totalmente, envolve plenamente, multiplica as potencialidades. O homem contemporâneo, pela relação tão forte com os meios de comunicação e pela solidão da cidade grande, é muito sensível às formas de comunicação que enfatizam os apelos emocionais e afetivos mais do que os racionais.

Considerações finais

As competências no sistema de tutoria são primordiais para garantir a continuidade do cursista no ambiente virtual. No cenário EaD torna-se capital a aproximação afetiva do tutor para estimular a aprendizagem e valorizar e encorajar a participação individual e grupal, elucidando os desafios da educação on-line. Manter-se afetivamente próximo estimula o diálogo e a reflexão individual e do grupo e a abertura de novas condutas relacionadas ao objeto de estudo de forma autônoma e crítica.

O tutor precisa está munido de uma boa formação acadêmica, dominar os recursos tecnológicos, está aberto ao diálogo, ser motivador e estimulador da aprendizagem autônoma, seguido da empatia, cordialidade e atenção para construir um ambiente virtual amigável e sem conflitos. Nesse aspecto, o tutor será referência não só para a construção do conhecimento acadêmico, mas também para a formação do caráter do próprio sujeito ao ensinar valores de reconhecimento, respeito e cordialidade entre o grupo.

Sem sombra de dúvidas, a EaD uma modalidade consagrada, que só tem a evoluir e contribuir para a democratização do saber. Assim, seja em qualquer lugar em que houver indivíduos em busca de formações e qualificações, a EaD pode estar presente, diante das condições necessárias, com equipamentos tecnológicos adequados, Internet e equipe qualificada. Por isso, a formação para profissionais que fazem a EaD, torna-se cada vez mais necessária para que possa acompanhar os preceitos de um ensino e aprendizagem adequados aos seus propósitos.

Notas

¹ Mestranda em Letras: Linguagem e Identidade pela UFAC. E-mail:angelaczs08@gmail.com

² Mestranda em Letras: Linguagem e Identidade pela UFAC. E-mail:suelencosta@sestsenat.org.br

Referências

ALMEIDA, Fernando José et al. **Educação a Distância: Formação de Professores em ambientes Virtuais e Colaborativos de Aprendizagem**. São Paulo: Projeto NAVE, 2001.

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. **Educação a Distância: Uma Nova Concepção de Aprendizagem e Interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.



- ALVES, S. M. **A ética nas relações entre tutores e alunos em ambientes virtuais de aprendizagem: um olhar bakhtiniano sobre a identidade e a alteridade.** UESPI.
- AMARAL, R. de C. B. de M.; ROSINI, A. M. **Concepções de interatividade e tecnologia no processo de tutoria em programas de educação a distância: novos paradigmas na construção do conhecimento.** Revista Intersaberes, ano 3, n. 6, p.141 - 154.
- ARAÚJO, Luiz H. L., FILHO, Gentil J. Lucena. **Comunidades virtuais de aprendizagem: novas dinâmicas de aprendizagem exigem novas formas de avaliação.** Brasília: 2005.
- ARETIO, Lorenzo Garcia. **A educação a distancia: A teoria e a prática.** Barcelona: Ariel, 2002.
- ASSIS, E. M; DUARTE, E. C V. G; POLAK, Y. N. S. **Construindo o novo conceito da gestão de sistemas de educação à distância.** Atributos para o Aprimoramento da Comunicação Afetiva para Professores que atuam na Educação a Distância”. In *Simpósio Brasileiro de Informática na Educação.*
- AZEVEDO, Wilson. **Panorama atual da Educação a Distância no Brasil.** Revista Educação Net. Agosto, 2000. Tabela copiada do acervo da Biblioteca do ambiente e-proinfo: curso de Tutoria On line_Tutores do Proinfo Integrado II e III, contribuição da aluna Floracy Soares, Turma I, Etapa 1: A Questão da Tutoria.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância.** Campinas: Autores Associados, 2001.
- BORBA, J. M. **Seminário Apresentado no 4º Encontro da ABED.** 2006.
- BRUNO, Adriana Rocha e LEMGRUBER, Márcio Silveira. **Professor e tutor na educação online: novas formas de docência.** Belo Horizonte: 2009.
- CASTELLS, Manuel. **“A Sociedade em Rede”.** São Paulo: Paz e Terra, 9ª. Edição, 2006 apud RICCIO, SILVA, SOUZA, 2007, p. 414.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, Silvane Guimarães Silva. Disponível em: <http://ftp.comprasnet.se.gov.br/sead/licitacoes/Pregoes2011/PE091/Anexos/Eventos_modulo_1/topico_ead/Aula_03.pdf> Acesso em: 30 ago.2015.
- .INEP. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/>> Acesso em: 30 ago.2015.
- INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO - IUB. **História.** Disponível em: <<http://www.institu-touniversal.com.br/historia.asp?IUB>>. Acesso em: 30 ago.2015.
- JAEGER, Fernanda Pires e ACCORSSI, Aline. **Tutoria em educação à distância.** 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/700/2005/11/tutoria_em_educacao_a_distancia_>. Acesso em: 30 ago.2015.
- LÉVY, Pierre. **“Cibercultura”.** Rio de Janeiro: Editora 34, 2ª. Edição, 2000.
- MAIA, Carmem. **Guia Brasileiro de Educação a Distância.** São Paulo: Esfera, 2002



MELO, F. M. **O tutor na educação à distância e as competências necessárias para mediar a aprendizagem do aluno: Um estudo de caso no curso de formação brasileira do proinfo integrado.** PIGEAD, Lante/UFF. 2014

MILL, D. **Educação a distância: desafios contemporâneos.** São Carlos: EdUFSCar. 2008.

MILL, Daniel, et al. **Gestão da educação a distância (EAD):** Noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EAD. 2012

MIRANDA, G. L. (2007). **Limites e possibilidades das TIC na educação.** *Revista de Ciências da Educação*, 3 (3), (41-50). Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=11&id=74>>. Acesso em: 30 ago.2015.

MOORE, Michel G. **Educação a Distância: uma visão integrada.** São Paulo: Cengage Learning, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** Petropolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAES, Marialice de; Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. **A monitoria como serviço de apoio ao aluno na educação a distância.** Florianópolis, 2004. 229f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós -Graduação em Engenharia de Produção.

MORAN, J. M. **O que é Educação a Distância.** 2011, p.132. Disponível em:< <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 30 ago.2015.

OLIVEIRA, Carmen Lúcia de Araújo. **Afetividade, Aprendizagem e Tutoria Online.** In: 32ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG: 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT16-5141--Int.pdf>>. Acesso em: 30 ago.2015.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line.** Porto Alegre: Artmed, 2002 apud ARAÚJO, FILHO, 2005, p. 2.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRETI, O. **A Universidade Aberta do Brasil-uma política de Estado para o ensino superior “a distância”.** NEA/UAB/UFMT- Cuiabá, 2007.

RESENDE. R. L. S. M. de. **Fundamentos Teórico-Pedagógicos para EAD.** 2005. www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/055tcb5.pdf. In: Psicologia da Educação. Porto alegre: Artmed, 1999b. Acesso em: 30 ago.2015.

RICCIO, Nícia Cristina Rocha, SILVA, Patrícia Rosa da, SOUZA, Elmara Pereira de. **Formação de tutores para educação a distância com ênfase na interatividade,** 2007. Disponível em: < <http://www.brie.org/pub/index.php/wie/article/viewFile/946/932>>. Acesso em: 30 ago.2015.

RUAS, Roberto Lima. **A Problemática do Desenvolvimento de Competências e a Con-**



tribuição da Aprendizagem Organizacional. Seminário Internacional Competitividade Baseada no Conhecimento. São Paulo: Agosto, 1999.

RUMBLE, G. **A tecnologia da educação a distância em cenários do terceiro mundo.** In: PRETI, O. (Org.). Educação a distância: construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT; Brasília, DF: Plano, 2000.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; TRACTENBERG, Leonel & PEREIRA, Maira. **Competências para a docência on-line: implicações para formação inicial e continuada de professores-tutores do FGV on-line, 2005.** Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/144tcc5.pdf>. Acesso em: 30 ago.2015.

SCHWEDER, Sergio. Programa de Pós-Graduação *Latu-sensu* em Planejamento, Implementação e Gestão de EaD - PIGEAD, **Competências pedagógicas do tutor ao bom desempenho do estudante na Educação a Distância.** Domingos Martins, 2014.

SEED/ MEC. **Referências de Qualidade para a Educação Superior a Distância.** Brasília. 2007. portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf. Acesso em: 30 ago.2015.

SILVA, Airton de Mesquita, Programa de Pós-Graduação *Latu-sensu* em Planejamento, Implementação e Gestão de EaD - PIGEAD. **Competências na tutoria EaD para mediar o aprendizado dos discentes no processo autoavaliativo.** Sena Madureira, 2014.

SILVA, M. A. C. **Estudo das competências dos tutores do Curso de formação Continuada do Eproinfo - Introdução a Educação Digital.** PIGEAD, Lante/UFF. 2014

SOUZA, C. A. et al. **Tutoria na Educação a Distância.** <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm>. Acesso em: 30 ago.2015.

TECCHIO, Edivandro Luiz, DALMAU, Marcos Baptista Lopes, MORETTO, Simone Machado, NUNES, Thiago Soares, MELO, Pedro Antônio. **Competências fundamentais ao tutor de Ensino a distância, 2008.** Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/5112008102029pm.pdf>>. Acesso em: 30 ago.2015.

TOSTES, Patrícia da Silva Gouvêa. Programa de Pós-Graduação *Latu-sensu* em Planejamento, Implementação e Gestão de EaD - PIGEAD. **Competências e contribuições do tutor e a importância de sua mediação no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos discentes.** Domingos Martins, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.



ACHEI NO MEU QUINTAL: REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO DE BENS CULTURAIS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO INSTITUTO PRETOS NOVOS

*Arlan Hudson Souza e Silva¹
Ana Izabela Bertolo²*

Introdução

O presente trabalho resulta de uma visita empreendida ao Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN) no dia 29 de maio de 2015 durante a disciplina de “Patrimônio Arqueológico: Legislação e Pesquisa” do Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (PEP/IPHAN).

Essa visita partiu da premissa de apresentar aos alunos o Circuito de Celebração da Herança Africana, que é composto por sítios arqueológicos e construções do século XVIII cujo uso pretérito se voltava majoritariamente para o trato e comércio de negros escravizados da costa africana.

As reflexões aqui presentes tomam como ponto de partida os relatos da Sr.^a Maria Merced Guimarães - proprietária do imóvel que hoje compreende ao IPN - sobre seu esforço despendido para que haja contínua preservação, manutenção e promoção do patrimônio sobre o qual se instala sua casa e o referido instituto.

A conversa com a moradora e também presidente do IPN foram realizadas no dia da visita ao local. Na ocasião, a entrevistada contou sobre como a relação com o sítio arqueológico transformou sua vida e como se deu a peleja burocrática para garantir não somente o salvamento daquele bem cultural, mas também para manter o seu direito sobre a propriedade.



A história da coisa

Localizado na Rua Pedro Ernesto, nº 36, Bairro da Gamboa, zona portuária do Rio de Janeiro, o Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos (IPN) é fruto do esforço popular para preservar o legado material e imaterial dos negros levados para a capital carioca em meio ao regime escravagista dos séculos XVII e XIX.

O sítio arqueológico sob o qual se instala o IPN e parte do bairro da Gamboa se trata do Cemitério dos Pretos Novos do Largo de Santa Rita; um sepulcrário de valas coletivas que funcionou entre os anos de 1769 e 1830 para enterrar os escravos mortos ou doentes recém-chegados ao Cais do Valongo - principal porto de desembarque e comércio de escravos daquela cidade.

Segundo Pereira (2008, p.25), durante os séculos XVII e XIX desembarcaram aproximadamente 706 mil escravos africanos na zona portuária do Rio de Janeiro. Desse montante, estima-se que 4% dos viventes traficados da costa africana não resistiam às mazelas da viagem e “morriam logo no primeiro momento, o que inclui o desembarque, a quarentena e exposição no mercado do Valongo” (*op. cit.*). A estas almas que sucumbiam em meio ao traslado do velho para o novo mundo restava somente uma vala comum no Cemitério dos Pretos Novos.

Com a proibição do tráfico negreiro, o cemitério em questão foi fechado, aterrado ainda na primeira metade do século XIX e a memória de sua existência foi apagada e/ou simplesmente se perdeu no decorrer dos anos.

A redescoberta deste sítio arqueológico, porém, ocorreu em 1996 de forma fortuita, durante a reforma de uma residência típica do século XVIII. Em entrevista realizada para a redação deste ensaio, os proprietários daquele imóvel contam que mal os operários iniciaram a escavação de um fosso na sala de sua casa para a instalação de estruturas de ferro e tão logo saltaram da terra ossadas humanas, faianças, cerâmicas elaboradas em argila, conchas, argolas, contas de vidro, entre outros materiais de cunho arqueológico.

Após o achado daquele material, os proprietários deram início a uma peregrinação burocrática junto às Instituições de Patrimônio Cultural para que fosse realizado o resgate daquelas peças arqueológicas e, assim, recebesse autorização para dar continuidade às obras em sua casa.

Segundo contam, as tratativas junto às instituições municipal e federal, naquele momento, não ocorreram de forma amistosa. A procrastinação e falta de tato dos técnicos da área de patrimônio cultural do poder público suscitou no desgaste dos demais moradores da região - que também encontraram material cultural similar em suas propriedades - e na degradação do sítio arqueológico. E em meio a esta celeuma, o calvário burocrático perdurou por uma década.

Frente à morosidade do poder público em gerir aquele bem cultural, no dia 13 de maio de 2005 - data simbólica, pois nela se comemora a abolição da escravatura - os moradores criaram Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos. Desde então, os proprietários daquela residência têm empreendido valioso esforço para promover a produção de conhecimento a respeito das ossadas e pertences repousados abaixo de



seus pés.

Zona de conflito: a apropriação das coisas arqueológicas

Institucionalizado como ponto de cultura em 2009, o IPN parte da premissa de musealizar o achado arqueológico no intuito de fomentar a produção de conhecimento sobre o lugar e divulgar a história dos Pretos Novos junto à sociedade.

A sede do IPN funciona nas casas de nº 32 e nº 34 da Rua Pedro Ernesto, bairro da Gamboa. Ambas as edificações datam do século XIX e mantêm o estilo arquitetônico daquela época; são casas compridas, com teto de vigamento em madeira e, em uma delas, paredes com tijolos aparentes revelam o testemunho das técnicas construtivas empregadas em sua concepção.

Em suas dependências, o IPN desenvolve oficinas, cursos de formação, exposições, visitação ao sítio arqueológico, dentre outras ações. Segundo contou a Sr.^a Maria Merced durante a conversa com a turma de PEP/IPHAN, essas atividades aproximaram a comunidade de entorno e desfizeram as fronteiras entre o espaço físico do Instituto e a localidade circundante.

Valadão (2012) aponta que embora existam outras instituições que trabalham com a memória dos afrodescendentes e afro-brasileiros naquela região, o IPN ainda se mantém como um referencial em relação à preservação de memórias e tem se configurado como um espaço de resistência frente ao processo de requalificação urbana de toda a região portuária do Rio de Janeiro.

Aliando sua definição como “espaço de resistência” feita pela autora supracitada e o discurso da Sr.^a Maria Merced a respeito das ações empreendidas naquele lugar, é possível perceber a importância do IPN para aquela localidade. O Instituto tem se esforçado - desde sua criação e abertura ao público - em dar voz aos mais diversos atores no processo de interpretação tátil e intangível das peças arqueológicas; servindo de palco para atuação acadêmica e comunitária na gestão e compreensão daqueles bens; se configurando, desta maneira, em uma arena de confluência de distintas visões de mundo e de subversão das relações verticalizadas estabelecidas entre pesquisadores e comunidade circunvizinha ao sítio tão comuns no panteão das ações de patrimonialização de bens públicos (SCIFONI, 2014) .

Essa dinâmica dialógica e corajosa com o patrimônio fomentada pelo Instituto Pretos Novos tem propiciado uma forma singular de fruição com o passado através daquilo que Bezerra (2013) chama de apropriação contemporânea da cultura material.

A mesma autora também aponta que essa postura ainda não é muito bem quista no meio acadêmico, onde ainda vigora a ideia de que o “comportamento das comunidades estabelecidas próximos a sítios arqueológicos tende a ser destrutivo, sendo seu interesse e conhecimento acerca destes muito baixo ou, simplesmente, nulo” (FERREIRA & BEZERRA, 2011, p.7).

Esse discurso, segundo o debate feito pelo historiador Lúcio Ferreira (2013), é amplamente utilizado para validar a retórica do Estado no processo de incorporação de novos signos ao universo de elementos que definem a identidade nacional. Para



tanto, utiliza-se das legislações e Instituições Jurídicas de Preservação do Patrimônio Cultural para arregimentar esses bens, quase sempre, desconsiderando os anseios e as deliberações das comunidades locais.

As coisas estão no local. Todos as vêem. As comunidades podem tocá-las. Podem significá-las, associá-las afetivamente à memória da ancestralidade, torná-las marcos do direito à posse da terra e, portanto, da luta pela cidadania. No entanto, mesmo estando no local, essa classe de coisas gravita no global, na categoria difusa do universal, do pertencente à Nação ou a toda a humanidade (FERREIRA, op. ct., p.88).

Acerca dessa relação, temos o que Santos (2007, p. 5) também pondera, considerando que esse discurso surge no meio acadêmico como uma forma de colonizar e monopolizar a verdade absoluta. O autor explica que “o carácter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não científicas de verdade”, que, em certa medida, torna-se um interessante instrumento para os Estados-nacionais em seus jogos de poder para organizar o imaginário social, conforme discute Hall (2001).

Então como deve ser feita a mediação entre atores locais e comunidade acadêmica, sociedade civil e as Instituições Jurídicas de preservação do patrimônio cultural?

As transformações ocorridas no campo da arqueologia, sobretudo com o modelo pós-processualista dessa disciplina, nos possibilita entender a cultura material como pulsante, viva e animada (FERREIRA, 2013). Essa percepção quebra o dualismo sujeito-objeto e abre um leque de possibilidades de interpretação da paisagem e de todos os elementos que a compõem, o que inclui as comunidades e suas formas de atuação junto à essa cultura material.

Por certo, o uso das coisas arqueológicas como alegoria do discurso conservador acadêmico e nacionalista vem sendo discutido e combatido por grupos de arqueólogos que se propõem a repensar os rumos da disciplina e as formas de atuação junto às comunidades locais (BEZERRA, 2013; CABRAL, 2011; FUNARI, & ROBRAHN-GONZÁLEZ, 2008; FERNANDES, 2007).

Arqueologia pública: uma possibilidade de diálogo

A relação entre as entidades públicas e a sociedade é, por muitas vezes, conturbada. Silva (2009, p.4) coloca que ao se tratar de questões referentes ao patrimônio cultural, a preservação “adquire uma dimensão social ao interferir nas identidades locais, nas suas preferências, nos seus valores”, e “nessa encruzilhada de interesses da gestão pública e da coletividade, assoma a ética daqueles que detém o poder legal e/ou poder do conhecimento”.

Entretanto, o trabalho dos arqueólogos junto as comunidades foi remodelado nas últimas décadas, e um dos campos que emergiu deste processo foi a Arqueologia Pública (FERREIRA, 2013, p. 95). No trabalho de Fernandes (2007, p. 31), a Arqueologia



Pública fica compreendida como

(...) um campo de pesquisa, debate e aplicação da Arqueologia, destinado a dialogar com a sociedade sobre questões públicas da disciplina (legislação, gestão, ética e educação), almejando garantir a proteção e preservação do patrimônio arqueológico, bem como, defender os interesses profissionais, científicos e públicos da Arqueologia.

Apesar do contexto em que a Arqueologia Pública se desenvolveu no país “voltado principalmente às pesquisas realizadas no âmbito dos licenciamentos ambientais” Funari e Robrahn-González (2008, p. 22) colocam que “sua discussão e prática estão associadas a um objetivo maior: a definição de instrumentos e estratégias para a sustentabilidade sócio-ambiental num contexto capitalista”.

Não obstante, o resgate dessas culturas permite a transparência da história de grupo não-dominantes, escritas através de seus vestígios materiais, fazendo emergir essas culturas apontadas como inferiores, extenuando a identidade culturalmente elitista do nosso país.

Na busca pelo diálogo que permita transformação entre as partes, na interface Arqueologia e Sociedade, Fernandes (2007, p. 34) aponta que é onde

(...) o campo da Arqueologia Pública associa-se com a Educação, com a Museologia, com a História dentre outras disciplinas para realizar uma reflexão crítica da produção do conhecimento sobre o passado; de sua interação com a sociedade e seus objetivos para com a ciência; com o eu objeto de estudo e por fim com a sociedade e suas contradições.

A discussão da arqueologia com o público e do significado dos sítios arqueológicos possibilita usos voltados à educação, gerando fortalecimento dos vínculos que as comunidades ao qual esse patrimônio histórico e cultural está relacionado possuem, firmando suporte essencial à sua preservação. Nessa conexão estabelecida com o público, Funari e Robrahn-Gonzalez (2008, p. 22) colocam que os arqueólogos assumiram “sua responsabilidade social em relacionar a experiência do passado à do presente, e contribuir na promoção do futuro.”

Assim, ao refletir sobre essas disputas travadas no campo do conhecimento, sobretudo no seio do patrimônio cultural. Percebe-se que o Instituto Pretos Novos tem desempenhado um papel fundamental na aproximação e conexão de tantos atores para a produção de conhecimento entorno de um mesmo bem, seguindo a perspectiva discutida por Scifoni (2005); onde é preciso reconhecer a existência do saber local, assim como garantir a participação social no processo de identificação e proteção do patrimônio.

Considerações finais

Pensar em arqueologia nos dias atuais ainda nos remete a uma ideia anacrônica de ciência cujo foco se concentra majoritariamente no estudo de contextos



culturais desaparecidos, desvelando que vestígios os materiais não possuem qualquer vínculo com o presente.

A negação de práticas de fruição do passado através da apropriação contemporânea dos achados arqueológicos por parte das comunidades locais vem legitimando a imagem da arqueologia enquanto tecnologia de Estado e tem contribuído para “a depreciação das perspectivas nativas sobre a interpretação do registro arqueológico, a gestão e a conservação” (BEZERRA, 2013, p.117).

Neste sentido, é importante perceber a arqueologia não apenas como ciência de estudo de objetos vinculados a contextos perdidos na névoa do tempo, mas também, através da observação e estudo das novas funções e significados que os sítios arqueológicos adquirem no momento em que são reintegrados às sociedades do presente (FUNARI apud FERREIRA & BEZERRA, 2011, p.12).

A reflexão a respeito do direito de usufruto, ressignificação e produção de conhecimento entorno do patrimônio arqueológico nos leva a questionar o tipo de informação que estamos produzindo a respeito desses bens ao cercearmos a participação das comunidades locais na produção dos saberes.

Notas

¹ Geógrafo pela Universidade Federal do Acre (UFAC) e Mestrando em Preservação do Patrimônio Cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (PEP/IPHAN) - huds.ac@gmail.com;

² Arqueóloga pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Mestranda em Preservação do Patrimônio Cultural pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (PEP/IPHAN) - anaizabelabertolo@gmail.com.

Referências

BEZERRA, Marcia. **Os sentidos contemporâneos das coisas do passado: reflexões a partir da Amazônia.** Revista de Arqueologia Pública, n. 7, julho 2013.

CABRAL, Mariana P. **E se todos fossem arqueólogos? Pensando o encontro da Arqueologia e da Simetria na prática.** Apresentado no XV Congresso da Sociedade de Arqueologia Brasileira, Florianópolis, 2011.

FERNANDES, Tatiana Costa. **Vamos criar um sentimento?! Um olhar sobre a Arqueologia pública no Brasil.** 2007.

FERREIRA, Lúcio Menezes. **Essas coisas não lhes pertencem: Relações entre legislação arqueológica, cultura material e comunidades.** Revista de Arqueologia Pública, n. 7. Campinas: LAP/NEPAM/UNICAMP, 2013.

FERREIRA, Luzia G.; BEZERRA, Márcia. **O lugar da exposição: reflexões sobre a gestão comunitária do patrimônio arqueológico na Amazônia - Um estudo de caso na Vila de Joanes, Ilha do Marajó - Pará.** XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais - Diversidades e (Des)Igualdades. Salvador, 2011.

FUNARI, Pedro Paulo A; Robrahn-González, Erika M. **Ética, Capitalismo e Arqueologia Pública no Brasil.** História; volume 27, número 2, pp. 13-30. 2008.



HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PEREIRA, Júlio César Medeiros da S. **Uma reprodução simbólica do universo social: o sepultamento de escravos no cemitério dos Pretos Novos, no Rio de Janeiro dos séculos XVII a XIX**. Sankofa - Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Nº 1, junho, 2008. pp.20-46.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos estud. - CEBRAP [online]. 2007, n.79, pp. 71-94. Disponível em: Acesso em: 10.jun.2015

SCIFONI, Simone. **Para Repensar a Educação Patrimonial**. In: PINHEIRO, Adson R. (org.). **Cadernos de Educação Patrimonial**. 1 ed. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2014. V

SILVA, J. C. **Arqueologia, Memória e Patrimônio Cultural: interfaces da construção da identidade**. In: XXV Simpósio Nacional de História, 2009, Fortaleza-CE. Anais do XXV Simpósio Nacional de História, vol. 1. Fortaleza-CE, 2009.

VALADÃO, Regina Coeli M. **Tradição e Criação, Memória e Patrimônio: A revitalização da Zona Portuária do Rio de Janeiro**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Rio de Janeiro, 2012.



O USO DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO DOS ALUNOS

Arlete Pereira de Oliveira¹
Rosalu Feital²

Introdução

O presente trabalho foi fruto da atividade realizada como exigência para a conclusão do curso de Pedagogia que finalizei no ano de 2008.

A intenção inicial era fazer uma pesquisa de campo em escolas públicas de Ensino Fundamental I em Rio Branco Acre. No entanto, o tempo disponível era insuficiente, haja vista que o início da pesquisa coincidiu com o fim do ano letivo das escolas, o que nos forçou fazer um redirecionamento para a pesquisa. Diante dessa dificuldade, decidimos por realizar a pesquisa da maneira especificamente bibliográfica. A relevância deste trabalho se configura em pesquisar e compreender as práticas educativas no ambiente escolar.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar uso do texto literário na escola e sua contribuição para o letramento dos alunos. Além disso, busca mostrar através de um histórico a inserção da literatura infantil no âmbito escolar; bem como sua escolarização. Como questões de estudos, analisamos como o texto literário pode contribuir para o letramento dos alunos e como esse texto deve ser utilizado na escola segundo os autores estudados. Encontram-se ainda nesta pesquisa a importância social da literatura e a contribuição desse campo de estudo para a formação humana. Precisamente, será tratado aqui, somente parte do trabalho desenvolvido nesta pesquisa.

Para embasar a pesquisa, recorreremos aos autores Cosson (2006), Evangelista



(1999), Rosa (2000), Armarilha (1997), Lajolo (1994), Soares (2004), Zilberman (2003), entre outros.

Optou-se por fazer uma pesquisa exploratória bibliográfica qualitativa descritiva; onde a coleta de dados foi feita através da seleção de textos e referências bibliográficas sobre a temática, numa tentativa de aprofundar conhecimento sobre o ensino da literatura nos anos iniciais, através do estudo sobre as relações entre leitura literária e escolarização e da produção científica sobre letramento literário.

A pergunta inicial que nos motivou a realizar a pesquisa partia do pressuposto de que o texto literário não era trabalhado da forma adequada na escola. Tal especulação exigia uma pesquisa que explicitasse a ênfase dada ao texto literário na escola e como ele foi inserido no currículo da educação brasileira. Assim a segunda proposta da parte do trabalho tentou esclarecer o processo pelo qual passa um leitor em formação, abordando tanto a importância social da leitura quanto o processo da mesma. Feito esse resgate histórico (ainda que de forma sintética), a terceira parte procurou revelar a prossecução de letramento(s) pelos quais passam o indivíduo, buscando expor segundo os autores, a forma e o motivo de se trabalhar os textos literários na sala de aula e qual a contribuição destes no letramento dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir da literatura, percebemos que ao longo dos anos o ensino da literatura na escola não está sendo realizada de forma adequada, pois geralmente os textos literários na escola são retirados do livro didático, fragmentos de narrativas infantis sem a preocupação do resgate de conhecimentos e experiências aprendidos para estudo de novos conteúdos.

O processo da literatura infantil no Brasil

De acordo com Lajolo (1994), no Brasil, sempre se manteve uma relação de dependência mútua entre literatura infantil e a escola; pois a escola garante à literatura infantil um lugar no mercado de vendas, seja como material de leitura obrigatória, como complemento de atividades pedagógicas ou como prêmio para os alunos que mais se destacam no âmbito escolar. Por sua vez, a escola conta com a literatura infantil para a difusão de sentimentos, conceitos e comportamentos expostos por versos ou narrativas aos alunos.

Essa parceria alcançou êxito e resultou nos dias atuais na superação das tiragens dos livros infantis em relação aos livros não infantis, conforme essa autora aponta:

A divulgação dos atraentes e coloridos volumes é eficaz e diretamente dirigida para o professor: a *adesão* do mestre a um ou outro título é essencial, dado que se traduz na adoção que multiplica as vendas. É preciso que os livros sejam adotados, quer essa *adoção* ocorra no *varejo* da leitura daquele livro pelos vinte, trinta, quarenta alunos daquele professor, quer ocorra no *atacado* da inclusão do dito livro nos acervos com os quais órgãos governamentais cumprem sua função de prover bibliotecas escolares. Lajolo (1994)



Nessa direção, é perceptível a influência do professor na divulgação dos livros literários, uma vez que este favorece o alcance de um número maior de leitores a essas obras.

Com o aumento da população escolar, o modo de produção do livro cresceu e favoreceu a profissionalização do escritor voltado para a literatura infantil, estreitando a relação e aliança entre literatura infantil e escola. Porém os fatores que unem a literatura infantil e escola são responsáveis pelo descompasso estético existente entre literatura infantil e não infantil; pois os livros infantis quando tomados por parâmetro à produção literária brasileira, parecem conservadores para reafirmar seu compromisso pedagógico com a escola; como bem esclarece (Zilberman apud Cosson 2006):

O uso da literatura como matéria educativa tem longa história, a qual antecede a existência formal da escola. (...) as tragédias gregas tinham o princípio básico de educar moral e socialmente o povo (...). Essa tradição cristaliza-se no ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo.

Como descrito pelos autores, a literatura tem sua existência mesmo antes da existência da escola e que a mesma tem seu uso em duplo sentido, Pois ao mesmo tempo em que é utilizada para cumprir os objetivos de ensinar o aluno no processo de aquisição de leitura e escrita, é utilizada também, para formar o indivíduo no aspecto cultural para cumprir objetivos sociais.

A produção nacional de textos infantis consolidou-se a partir da Proclamação da República, quando a sociedade brasileira, em processo de urbanização, viu nascer um público que precisava se instruir, pois estava ávido por consumir os produtos culturais dos novos tempos. Como a escola passou a exercer um papel fundamental na transformação da sociedade rural em urbana, houve uma aproximação entre os livros infantis e os livros escolares.

Os estudos e pesquisas acerca da inserção da literatura infantil no Brasil relatam que a grande virada ocorreu com a publicação em 1921, de *A menina do narizinho arrebitado*, por Monteiro Lobato, o qual revelava a preocupação em escrever histórias para a criança numa linguagem compreensível e atraente para ela, objetivo plenamente alcançado pelo autor, cuja obra é um dos pontos mais altos da literatura infantil brasileira.

Após o avanço conquistado especialmente pelos livros de Monteiro Lobato, a literatura para a criança no Brasil, de 1945 até meados da década de 60, viveu um período de retrocesso no que diz respeito à criatividade. As obras infantis do período absorveram os procedimentos massivos da produção cultural para adultos, incrementada a partir da década de 50, com o avanço do processo industrial e com o surgimento da televisão e de todos os demais produtos de largo e indiscriminado consumo.

No final da década de 60, a produção infantil brasileira começou a trilhar um novo caminho, ainda que a renovação só se concretizasse efetivamente na década



seguinte. Os anos 60 iniciaram-se de forma culturalmente promissora, mas a revolução militar acabou reprimindo os segmentos da sociedade que de alguma maneira, criavam produtos culturais que pusessem em risco ou questionassem o regime totalitário implantado.

Durante a pressão inúmeros escritores e especialmente os de livros infantis, recorreram à linguagem figurada como forma de exprimir o que não era permitido. Surgiu daí obras de grande criatividade no uso de metáforas e símbolos. Algumas, no entanto, por caminhos diversos das propostas pedagógicas que povoaram o início da literatura infantil no Brasil, também serviram a um fim que não era o de oferecer um texto literariamente adequado à criança. Foram obras que cumpriram o papel de canal por onde as vozes adultas, tolhidas, expressam os não ditos da sociedade de então.

A partir dos anos 70, com a reforma do ensino, que abriu as portas da escola a todas as camadas da população, eliminando os exames seletivos, o livro passou a ser privilegiado, e a criança, a ser vista como um consumidor em potencial, o que impulsionou as publicações de obras infantis.

Na década de 80, quando a abertura política já estava em andamento, a escolarização espalhou-se pelo país, e a cultura letrada atingiu um público maior, apoiada pelos meios de comunicação. Hoje a quantidade e a qualidade coexistem na literatura infantil, na qual grande produção de textos estereotipados compete com sucesso no mercado de bens culturais.

O ensino da literatura na escola

Segundo Rosa (2000), um dos problemas do ensino da literatura na escola configura-se na falta de discussão teórica sobre o texto e a falta de embasamento e de autonomia do professor, o que dificulta o estabelecimento de uma concepção de literatura e conseqüentemente, uma melhor forma de ensinar os alunos. Às vezes, na busca imediata para os problemas enfrentados em sala de aula, o professor, corre o risco de cair em armadilha do tipo que as propostas para o uso do texto literário em sala de aula são utilizadas como técnicas somadas ao idealismo ingênuo que lidam de forma superficial com a questão- que é a forma adequada de se trabalhar o texto literário na escola; como diz Lajolo (1994):

Técnicas milagrosas para o convívio harmonioso com o texto não existem, e as que assim se proclamam são mistificadoras, pois estabelecem uma harmonia só aparente, mantendo intato -quando já instalado- o desencontro entre leitor e texto.

Na verdade, acreditamos que o professor não está preparado para trabalhar com o texto literário em sua plenitude compreendendo-o como conteúdo capaz de trazer à vida do aluno significados relevantes que lhe possibilite além de aprender o conhecimento estipulado no currículo, também lhe der oportunidades de refletir sobre si e o mundo.

De acordo com os autores que tratam da temática, na dúvida de como agir, o professor acaba por reproduzir o de sempre, buscando resolver somente aquele mo-



mento.

Não é fácil romper com os velhos costumes, fico imaginando o conflito interior que passa o professor que não foi ou não se sente preparado para distinguir a forma correta para trabalhar com a Literatura. Sim, porque como vemos no decorrer deste trabalho, o ensino da mesma tem deixado a desejar. Indagamo-nos neste momento, a meio caminho andado, comparando o nosso pensamento sobre o ensino da literatura antes e depois dessa pesquisa; ao mesmo tempo em que nos ensina, nos dá uma enorme angústia em pensarmos: será que mudamos(remos), será que seremos capazes de trabalhar adequadamente o ensino da literatura? Esperamos sinceramente que sim!

Com respaldo às leituras realizadas durante a pesquisa, a dificuldade em trabalhar com o texto literário está entre outras coisas, como enfatiza Saraiva (2006), na realidade de que grande parte dos professores desconhece a especificidade do mesmo e a função formadora da literatura. E acabam por atribuir a razão da escolha dos textos literários a aspectos exteriores como a ampliação do vocabulário, a assimilação de regras de escrita ou a preparação para exames de mudança de nível de ensino.

A falta de conhecimento que o texto literário proporciona a interação texto-leitor acaba contribuindo para a substituição da leitura como prática significativa por exercícios centrados no reconhecimento de informações, ao invés de conduzir os alunos à descoberta do real poder imagético que o texto literário oferece e da exploração dos recursos da linguagem.

Cosson, em *Letramento literário: teoria e prática* (2006) desenvolve análise sobre o ensino da literatura na escola, enfatizando o mau uso desta, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Deter-nos-emos em expor somente o que diz respeito ao Ensino fundamental, que é o que nos interessa.

De acordo com as análises desse autor, o que se ensina como literatura na escola costuma ter contornos muito diversos. A exemplo disso tem-se a divisão da literatura segundo a faixa etária do leitor; colocando de um lado a literatura infanto-juvenil e, de outro, a literatura sem adjetivo. Essa divisão contribui para o vazio entre os números de publicação de obras da literatura infanto-juvenil e da literatura “adulta”; essa situação acaba por rotular os leitores: *‘... mostrando que os leitores daquela não se transformam em leitores desta, como se, uma vez “formado” o leitor, a literatura já não tivesse razão para fazer parte de sua vida’*. Como se isso não bastasse, há uma dupla compreensão por parte dos professores a respeito da literatura no ensino fundamental, onde a literatura engloba qualquer texto escrito que tenha ligação com poesia ou não-ficção. No entanto, isso não é o mais importante, e sim que tanto a temática quanto a linguagem sejam compatíveis com os interesses da escola, do professor e da criança (principalmente da criança). Note que a seqüência dos interesses se fossem posicionados de forma inversa, dando lugar principal ao interesse da criança, do professor e por último da escola; contribuiria com maior êxito para o bom uso da literatura na sala de aula e para o letramento literário do aluno. Um lembrete importante que Cosson (2006) faz é que os textos precisam ser curtos, contemporâneos e divertidos. Essas características estão presentes na crônica; por isso ela é a mais utilizada na escola.



Segundo esse autor, o texto literário na escola fica restrito às atividades extraclasses ou atividades especiais de leitura; sendo substituído por registro escrito como jornal, por exemplo. Essa substituição do texto literário por jornais e outros registros escritos é defendida com o argumento de que o texto literário é inadequado para trabalhar leitura nem como modelo de escrita de escrita escolar, uma vez que

... a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor, conforme parecer de certos lingüistas. No primeiro caso, a linguagem literária, por ser irregular e criativa, não se prestaria ao ensino da língua portuguesa culta, posto que esta requer um uso padronizado, tal como se pode encontrar nas páginas de jornais e das revistas científicas. No segundo, sob o apanágio do uso pragmático da escrita e da busca de um usuário competente, afirma-se que apenas pelo contato com um grande e diverso número de textos o aluno poderá desenvolver sua capacidade de comunicação. (COSSON, 2006)

Em se tratando de material de leitura, o autor menciona que em sua pesquisa, os professores afirmam que a linguagem literária, por ser irregular, ou seja: não segue os passos da gramática, transgredir as normas oficiais da Língua em nome do efeito expressivo; por estar a serviço da criação artística e da criatividade, não se prestaria ao ensino da língua portuguesa culta, pois esta requer um uso padronizado da língua que só encontra-se em jornais e revistas científicas. E para as formalidades da escrita e da busca do usuário competente, argumenta-se que o impedimento ao uso da literatura é que o aluno só poderá desenvolver sua capacidade de comunicação, pelo contato com um grande e diverso número de textos.

Cabe aqui uma advertência feita por Cosson: que não seja por falta de diversidade que o aluno deixa de desenvolver tais capacidades, pois a literatura consta de um amplo e diversificado tipos de gêneros; porque não utilizar contos, prosa, histórias, fábulas, etc. Acreditamos que a variedade reside na disposição que o professor tem em buscá-la e na organização de como trabalhar na sala de aula.

Entretanto, de acordo com Saraiva (2006), esse tipo de atitude que leva o professor a abrir mão de fazer uso do texto literário na sala de aula provoca a separação entre o ensino da língua e o da literatura. Tais argumentos decorrem da compreensão equivocada de que as manifestações da língua e a literatura se situam em campos distintos, sendo produtos acabados e não um processo de produção de sentido. Aqui, cabe-nos posicionarmos a respeito dessa exclusão feita à literatura. Em defesa, baseadas nas leituras realizadas até então, afirmamos que o desenvolvimento da competência lingüística não deve se embasar somente na linguagem mais corrente, própria dos gêneros coloquiais, em que se incluem os bilhetes, cartas, anúncios publicitários ou textos jornalísticos. Principalmente se pensarmos na primícia de que cabe à escola ser o diferencial na vida do aluno, oferecer-lhe experiências novas, incitá-lo a se aventurar no mundo das ideias. Caso contrário, a escola estará cerceando o aluno no conhecimento ao texto literário, e ao que é pior, na forma diferenciada de ver e conhecer o mundo e a si mesmo; uma vez que, a leitura de textos literários preenche a função de



ativar a percepção do funcionamento da língua além de oportunizar a vivência daquilo que não pode ser cognitivamente apreendido.

A valorização da literatura na prática pedagógica do ensino fundamental não significa a defesa do uso exclusivo dessa modalidade de texto, visto que o processo da aprendizagem da língua deve ser enriquecido pela pluralidade de discursos e de gêneros. Entretanto, o contato com o texto literário deve ocupar lugar privilegiado, porque é por seu intermédio que se constrói uma efetiva competência lingüística e se atinge a dimensão formadora da linguagem, concretizada como uma ação catalisadora, no processo de construção pelo aluno, de uma relação criativa consigo próprio, com o Outro, com o mundo cognoscível e com a própria língua. (Fonseca 2000 apud Saraiva 2006)

Segundo esses autores, o primeiro passo para que essa valorização aconteça, é que a escola repense o destaque dado ao ensino da literatura na organização do currículo até hoje e que, através dessa reflexão passe a compreendê-la como um sistema dinâmico em que as relações ou interações recíprocas, as quais se ampliam para outras formas discursivas. Eis aí mais prova de que o texto literário é um diálogo em execução; já que ele prevê a existência do autor-leitor, que faz as ligações entre textos e discursos, registrando-as no texto que produz e a existência do leitor-autor, que é o responsável por estabelecer as leituras subjacentes e encontrar vários outros textos nas entrelinhas do texto que lê.

As principais características do ensino da Literatura, de acordo com os conteúdos no ensino fundamental agrupam-se da seguinte maneira: interpretações de textos trazidos pelo livro didático; textos incompletos; atividades extraclasses de resumo dos textos; ficha de leitura; debates em sala de aula (reconto) e simples leitura do livro.

As características acima citadas são consideradas por Cosson atitudes que colaboram para a falência da Literatura e que a mesma está sendo ensinada de forma a garantir a função de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza por faltarlhe um objeto próprio de ensino. O professor precisa vencer a noção conteudista do ensino, compreender que a escola pode oferecer ao aluno uma experiência de leitura literária compartilhada exercida sem abandonar o prazer e com o compromisso de conhecimento exigido no currículo. O autor reforça ainda que:

Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (Cosson, 2006, p.23)



Como o próprio Cosson diz, “ninguém nasce sabendo ler literatura”; e esse aprendizado vai refletir diretamente na formação do leitor, o que, é mais um motivo para a escola se preocupar no modo de ensinar os seus alunos lerem obras literárias, explorar com os alunos as potencialidades do texto propiciando ao indivíduo o encontro com a literatura de forma plena e com sentido.

A leitura literária deverá, segundo os autores consultados, ser realizada na escola cumprindo sua função que é ajudar o indivíduo a ler melhor, não só porque possibilita o hábito de leitura e por ser prazerosa, mas por fornecer os instrumentos pertinentes para conhecer e articular o mundo da linguagem. O texto literário lido em sua profundidade se mostra ao leitor como se fosse um espelho que, ao se refletir nele, o leitor reescreve-o com sua leitura e ler o mundo com a mensagem que captou para si. É como se a partir de algo irreal, o aluno fosse capaz, por meio de uma leitura efetiva, de transportar a fantasia para o seu mundo real, reconhecendo-se como um outro. A leitura literária quando se detém apenas em oferecer ao aluno conhecimento de dados históricos e bibliográficos, tira do aluno a oportunidade de alcançar as competências acima mencionadas. Pautada no meio termo, de não ser feita somente pelo prazer e nem com o único cunho de informação, a leitura literária deve obedecer desde os objetivos a que o professor quer alcançar até a satisfação do leitor.

Considerações finais

A pergunta inicial que nos motivou a realizar a pesquisa partia do pressuposto de que o texto literário não era trabalhado da forma adequada na escola. Tal especulação exigia uma pesquisa que explicitasse a ênfase dada ao texto literário na escola e como ele foi inserido no currículo da educação brasileira. Assim a segunda proposta parte do trabalho tentou esclarecer o processo pelo qual passa um leitor em formação, abordando tanto a importância social da leitura quanto o processo da mesma. Feito esse resgate histórico (ainda que de forma sintética), a terceira parte procurou revelar a prossecução de letramento(s) pelos quais passam o indivíduo, buscando expor segundo os autores, a forma e o motivo de se trabalhar os textos literários na sala de aula e qual a contribuição destes no letramento dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

Analisando as obras, detectamos que ao longo dos anos o ensino da literatura na escola não está sendo de forma adequada, pois geralmente os textos literários na escola são retirados do livro didático, fragmentos de narrativas infantis sem a preocupação do resgate de conhecimentos e experiências aprendidos para estudo de novos conteúdos. Estes textos seguem uma sequência de trabalho com poucas alterações: texto, vocabulário, interpretação, gramática e proposta de redação; e que a desvalorização desta como disciplina começa desde a sua inclusão no currículo quando os horários e a carga horária são sempre os menores. Se formos comparar e refletir sobre a distribuição das disciplinas na grade curricular, veremos que disciplinas voltadas para o ensino de artes, educação religiosa e literatura são muito resumidas e muitas vezes descartadas pelo professor por serem consideradas de importância inferior nas práticas e eventos sociais dos alunos que as demais como matemática e português, por exemplo. Isso acarreta o cerceamento do aluno ao conhecimento, direito seu, mas que de



uma forma ou de outra, o cotidiano escolar acaba por banir. Referimo-nos a uma realidade local em se tratando de artes e religião; mas o que abordamos durante a pesquisa a cerca da literatura é que esta está sendo desvinculada do seu cunho formativo e mal trabalhada, e não banida-que fique claro.

Tais atitudes pelo uso inadequado da literatura foram mencionadas durante toda a pesquisa; que vão desde a falta de preparação do professor durante sua formação até a concepção conteudista que alguns professores insistem em manter.

Não podemos deixar de ressaltar que o maior prejudicado, infelizmente, é o aluno; que tem um direito garantido por lei de ter acesso ao conteúdo e não é respeitado. Essa situação nos leva a constatar que por mais que se tenham programas de formação continuada e que o professor tenha acesso a materiais que o ajude a reger uma boa aula, de nada adiantará se ele não mudar sua concepção de educação ou não se dispuser a vencer os obstáculos.

Diante de tudo o que foi lido e escrito, não podemos mais considerar a literatura como uma arte fechada em si mesma e que deve ser compreendida por uma meia dúzia de pessoas. Ela deve ser estimulada, valorizada e acima de tudo, ensinada; e interpretada pelo leitor de modo que se construa o diálogo entre obra e leitor para que este último se sinta seduzido pela literatura.

Temos consciência que nosso trabalho não esgota o tema tratado e que o mesmo poderá ser retomado futuramente para aprofundamento.

Notas

¹Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/Ac; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre; arleteoliveira31@yahoo.com.br

²Especialista em Gestão de Pessoas nas Organizações; Licenciada em História pela Universidade Federal do Acre; rosalufeit@gmail.com

Referências bibliográficas

AGUIAR, Vera Texeira de (coord). **Era uma vez... Na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Petrópoles, RJ: Vozes, 1997.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura/o jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BAMBERGER, RICHARD. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 1991.

COLOMER, Teresa/ tradução: SANDRONI, Laura. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa**. 3Ed. Campinas, SP: Alínea, 2003.



LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.

ROSA, Luciana Lhullier. **O professor de séries iniciais: a literatura levada a sério**. Passo Fundo: UPF, 2000.

SARAIVA, Juracy Assmann; MÜGGE, Ernani (et al). **Literatura na escola: proposta para o ensino fundamental**. Porto alegre: Artmed, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed., 8 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. 1 ed. São Paulo: DCL, 2004.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. 2 ed. São Paulo: FTD, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11 ed rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.



FORMAÇÃO ÀS MARGENS: ATRAVESSAMENTOS DE UM DEVIR FORMADOR

*Bianca Santos Chisté¹
Maria de Fátima Oliveira²*

Para início de conversa

Mas me diga: aonde é que você quer chegar? [...] Nem por sonhos vamos servir de modelo para você! (CALVINO, 2013, p. 51)

Pensar, falar e escrever sobre formação de professores é também ser dominado pela inquietante pergunta “aonde se quer chegar?”. É também indagar-se “há um lugar seguro a chegar e então lançar a âncora e aportar em águas, supostamente, tranquilas?” Quando algo nos parece extremamente seguro e generalizável, quando seu significado nos parece evidente, deixamos de fazer perguntas em detrimento das respostas certas. Um caminho é sempre um caminho até que os rastros deixados suavizem com o vento, até que seja atingido pelas marcas da textura da borracha do pneu do carro, até que o cheiro de terra molhada revivido volte nosso olhar para a chuva que desponta lentamente. Ele é um caminho para quem o percorre a partir de um olhar generalizado, mas é diferente de qualquer outro caminho, inclusive para si mesmo, para quem o vivencia, para quem o experimenta.

Um formador de professor é sempre um formador? Um professor é sempre um professor? Nos espaços de formação, muitas vezes, as mesmas certezas pelos caminhos a serem seguidos, são depositadas sobre os profissionais que neles atuam. O reconhecimento de um professor/formador se dá pelo espaço ocupado, pelos conhecimentos sobre a prática pedagógica, ou mesmo, pela possibilidade de propor situações didáticas diante dos inúmeros conteúdos escolares e de resolver conflitos de maneira



determinada e determinante.

Entretanto, o “ser professor/formador” em muitos momentos é tomado, por turbilhões de incertezas, por vezes dolorosas, nos fazendo nutrir uma espécie de náusea. Entre as certezas e incertezas eclodem diferenças. Na vida, na escola, em todo lugar nem todas as coisas funcionam como planejado e isso faz com que nos desestabilizemos, tirando-nos do lugar comum, previsto e seguro. Mas como olhamos a formação docente, os acadêmicos e mesmo os já professores? Com que lente? Um olhar de perspectivas e posições específicas? Um olhar quase sempre de falta, de ausência? Esse olhar modula práticas, atitudes e posturas que sempre tentam propor um modelo de educação, uma ideia sobre o que lhes parece ser o modo correto de pensar, de ensinar as crianças, de ser professor. Colocamos o sujeito em formação em uma condição inferiorizada, como aponta Leite (2011), a do que tem que ser cuidado, tutelado geralmente por alguém que sabe, que orienta, que pensa.

Assim, este trabalho objetiva deslocar o olhar para o processo formativo de acadêmicas inseridas no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, no curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Rolim de Moura, a partir dos estudos de Deleuze e Guattari (1997) e Deleuze e Parnet (1998) sobre devir, procurando distanciar-se das certezas firmadas em torno da ideia de formação e de ser professor. Os registros produzidos pelas acadêmicas em 2015, bem como os nossos registros das reuniões de formação serão o *locus* para a análise. Este estudo é uma tentativa de deslocamento dos modos de olhar a formação de quem se inicia à docência, procurando pensar no agenciamento de práticas desmistificadas que façam com que se viva a iniciação à docência com os corpos desvencilhados das amarras dos papéis ocupados dentro das universidades e das escolas.

Atravessamentos inventivos de um professor-formador

Como inventar novas maneiras de agir sabendo que, independente de qualquer coisa, temos a certeza de que nosso “papel” é o de ser professor-formador quando dentro desse sistema? Inventar novos modos de existir professor-formador não significa abandonar o que sabemos para encontrar saberes mais adequados. Muito menos significa adquirir uma visão melhor, mais crítica ou mesmo mais emancipada. Mas sim, como propõe Masschelein (2008), deslocarmos o olhar dos lugares fixos e estabelecidos, nos tornando atentos, caminhando pela fronteira, no entre, procurando o que está além de visões e perspectivas. Para Masschelein (2008, p. 37)

[...] um deslocamento do olhar que propicia a experiência, não apenas como vivência passiva (de ser comandada), mas também como uma espécie de trilha na passagem pela estrada. [...]. Caminhar significa colocar essa posição em jogo, significa ex-posição, estar fora-de-posição.

Se pensarmos esse deslocamento dos lugares enraizados, das certezas instituídas a partir do conceito de devir (DELEUZE e GUATTARI, 1997) podemos considerar a formação como movimento indefinível, momentâneo e inesperado, pois um devir não se relaciona a um curso histórico, linear, cronológico, não se materializa considerando



o passado e o futuro, nem como uma passagem de uma forma a outra, mas sim, como movimento que confronta as formas, pois um devir é processo que nos arrasta do ser. Ele está sempre no meio, entre, na fronteira, pois devir se faz pela fuga das formas, dos modelos, através de alianças, por isso ele produz uma zona de vizinhança, ou de indiferenciação. Ele tem mais a ver com as linhas que nos atravessam, com os afetos, com a maneira que somos afetados e produzimos afetos, com os encontros, com os acontecimentos. De acordo com Deleuze e Guattari (1997, p. 18)

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos.

Entrar no campo do devir é estar sempre compondo algo de inusitado, de inesperado a partir do encontro com o outro, embarcando sempre em movimentos de escape, em linhas de fuga dos territórios que nos enraízam. Fuga aqui não tem a ver com esconder-se, desaparecer ou livrar-se de algo, ao contrário, fugir, escapar, encontrar linhas de fugas é produzir algo real, encontrar uma arma, criar vida, inventar modos de existência por entre as formas que teimam em cristalizar nossas práticas educativas.

Esses deslocamentos, essa invenção de modos de existência, nos possibilita romper com as formas binárias em que o professor, formador, iniciante, experiente, inexperiente... é colocado; desmanchar, desfazer uma trama discursiva sobre a ideia de uma perspectiva binária que mata a diferença enquanto diferença e captura-nos pelo padrão identitário do que é ser um professor, não permitindo outras e novas maneiras moventes de ser professor. Para Deleuze e Parnet (1998, p. 29)

[...] Há sempre uma máquina binária que preside a distribuição dos papéis e que faz com que todas as respostas devam passar por questões pré-formadas, já que as questões são calculadas sobre as supostas respostas prováveis segundo as significações dominantes. Assim se constitui uma tal trama que tudo o que não passa pela trama não pode, materialmente, ser ouvido.

Como sair dessa relação binária em que teimam em nos enredar? Como inventar existências professor permitindo a abertura de devires? Pensar essas inquietações não é estabelecer maneiras de torna-se professor, traçar caminhos determinantes a serem percorridos para a docência, pelo contrário, é pensar que o processo formativo docente é um acontecimento, no qual não podemos antecipar, controlar, medir e verificar os afectos, as mobilizações, os atravessamentos, ou mesmo as aprendizagens disparadas. Não é da ordem do que se adquire com o que se passa conosco, mas o que se vive, o que se experiencia na passagem do acontecimento. De acordo com Deleuze e Parnet (1998, p. 55) “[...] é um acontecimento com corpos heterogêneos, um acontecimento como tal que cruza estruturas diversas e conjuntos específicos. Já não é uma estrutura que enquadra domínios isomorfos, é um acontecimento que atravessa



domínios irreduzíveis”.

Não se trata de ignorar os conhecimentos adquiridos, ou mesmo de desconsiderar, de desprezar as formas, os conteúdos, os procedimentos didáticos, as metodologias, mas produzir, como indica Clareto (2011, p. 58) “um movimento constante de involução, de dissolução das formas criadas em prol de formas inventivas: mais abertas, mais porosas”, mais desmitificadas, que escapem a um controle imposto por regimes de verdades absolutas e inquestionáveis.

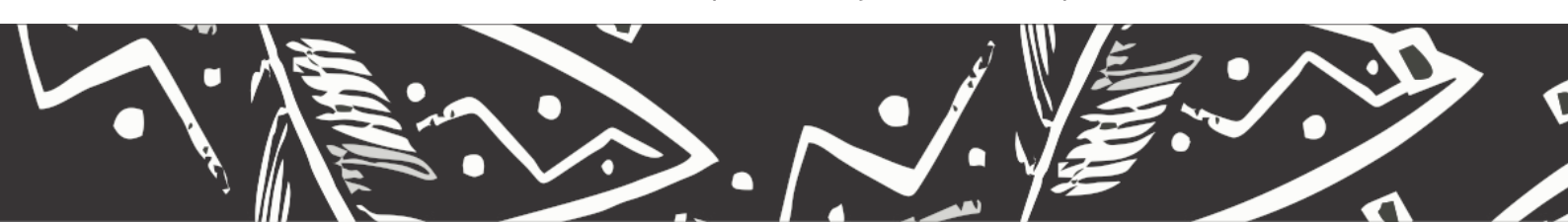
À iniciação à docência às margens

Como podemos inventar possibilidades de “ser professor”, de “ser formador” de professor e de quem se inicia à docência sem que isso se torne identidades fixas e que as “verdades” que circulam nesses encontros não se tornem dogmas e nem reprodução das mesmidades e imitações? Deixando-se levar por experiências que não direcionam a conceitos pré-concebidos, nem traçando caminhos que levem o outro a supostamente pensar o que pensamos, muito menos levando o outro a fazer de nossa fala, a sua fala, mas adotar nesses espaços de formação o esquecimento para se que entre no movimento de nascimentos sem origem, ou seja, produzindo nas dobras, desdobramentos de invenção, pura invenção.

Acreditando em tais possibilidades, buscamos, na formação de acadêmicas que participam do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, do curso de Pedagogia, pela Universidade Federal de Rondônia, *Campus* de Rolim de Moura, encontrar viés para pensar além do lugar de “ser professor” e das verdades constituídas na educação. Nessa prática nos propomos, acadêmicas e professoras-formadoras, a distanciar-se dos significados, que muitas vezes nos impedem de perceber o cotidiano como ele se apresenta a nós no instante vivido e também nos impossibilitam de afectar-se pelas forças que atravessam, que ressoam e que turbilhonam a vida na escola, dando-nos a impressão de vivermos e revermos a mesma cena, no mesmo lugar. Uma busca por tornar visível o não visível em espaços onde se tende a ignorar os detalhes, as coisas pequenas, talvez invisíveis, que tornam as experiências diferentes e novas a cada instante.

Nessa prática movente de formação a escrita tem sido um espaço para, como diz Larrosa e Kohan (2014, p. 05), transformar o que sabemos, e “liberta-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.” Aqui a escrita não tem a ver com o que sabemos, ou opinamos, ou mesmo refletimos, nem é uma aplicação à prática ou na prática, mas tem, mais a ver com o pensar, como nos diz Deleuze, (1988, p. 243) “pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar, “pensar” no pensamento”, inventar, fazer o novo, fazer saltar o impensável, o ainda não-pensado.

[...] Tão pouco tenho a receita para a questão, mas ao menos para mim enquanto bolsista momento como esse parece ser uma camisa de força para os alunos, bem como para mim que vivo alguns conflitos diante do que aprendi a ser, pois fui ensinada a pensar que esse é o jeito certo de agir, versus um novo modo de enxergar determinadas coisas. O que torna a sala de aula enriquecedora é justamente essa pluralidade de atos não



intencionados advindos das crianças, os quais têm me possibilitado pensamentos diversos dos habituais, ou seja, pensar o que eu não pensava antes.

Desse modo, pus-me a refletir, o que tem de “errado” para duas crianças de cinco anos que os dois jogadores ganhem a brincadeira? Além dos objetivos do planejamento, temos que lhes ensinar que na vida nem sempre ganhamos? Mas será que essa condição em que todos nós devemos nos comportar “bem”, sempre iguais, previsíveis, sem surpresas, obedientes ao comando do dever, todas as coisas nos seus lugares, ou que faça algo inesperado, é precisamente correta? Posso afirmar que para mim é exaustivo agir sempre controlando, ou melhor, tentando controlar e buscar fazer as coisas como o planejado em minha mente. (Registro Bolsista EFE, 09/06/2015)

Assim, um professor em devir, uma formação em devir, um iniciante a docente em devir, não pensa tudo, não sabe tudo, não determina, não estabelece limites, pois o próprio limite é não ter limites para pensar o mundo, por isso, ele permite a experiência de pensamento, a invenção de si e do mundo. Kastrup (1999, p. 23) nos diz que

A invenção não opera sob o signo da iluminação súbita, da instantaneidade. A invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. Ela é prática de tateio, de experimentação, e nessa experimentação que se dá o choque, mais ou menos inesperado, com a matéria. [...] O resultado é necessariamente imprevisível. A invenção implica tempo. [...] Não é reserva particular de um sujeito nem se confunde com o mundo dos objetos.

Desse modo, a experiência de pensamento não traça percursos, mas funciona como um modo de viagem do pensamento, que se posiciona na escuta atenta do outro, no choque com o encontro a outro pensamento, que está aberta a pensar aquilo que não sabe, aberta a pensar o ainda não pensado, a esperar o inesperável, como nos diz Deleuze e Parnet (1998, p. 36) “[...] Pensar, nas coisas, entre as coisas é justamente criar rizomas e não raízes, traçar *a linha e não fazer o balanço.*”

Li seu relatório...primeiro gostaria de dizer é bom partilhar de suas inquietações e pensamentos não pensados. Segundo fiquei aqui pensando como são as coisas.... nos esforçamos para ensinar as crianças a jogarem, a usar de “esperteza”, pois, como você mesma disse, achamos que elas precisam aprender a ganhar e perder... então as crianças crescem... tornam-se adultos... tornam-se “espertas”. Fiquei me perguntando aqui até um pouco impactada... o que ensinamos as crianças?? O que pode as falas das crianças, seu modo de se relacionar com as coisas nos colocar a pensar sobre educação e sobre o que pretensiosamente ensinamos a elas? O que pode essas narrativas



nos colocar a pensar sobre esse modo infantil de ver o mundo, que me parece ainda distante desse modo dual, limitado e engessado de ver a vida: ou ganha-se ou perde-se, ou é esperto ou não é, ou sabe ou não sabe, ou é inteligente ou não, ou.....Não seria esse modo dual o caminho que nos leva a não aceitar o que não nos cabe como verdade? (Escrita, professora Coordenadora EME, 10/06/2015)

É num encontro, de pensamentos, de corpos, de todos os tipos, humanos, animais, animados e inanimados que somos forçados a pensar. Encontros inesperados, aventureiros, sem um plano previamente estabelecido, uma rota previamente traçada, um encontro que atravessa os corpos como flecha e é sacudido por afetações e sensações que, para Deleuze e Guattari (1992, p. 213) “transbordam a força daqueles que são atravessados por eles”.

A escrita como um pensamento de vida percorre e desliza nas conversas de formação, procuramos desterritorizar a própria escrita, as imagens constituídas, e liberta-se da forma, das determinações, das explicações, da sucessão temporal, das representações. Nesse movimento escrever pode ser pensado como uma composição, um ajuntamento de pensamentos, ideias, desejos, afetos, anseios. Parece que compor tem essa intencionalidade, a reunião de elementos isolados que, quando unidos, resultam em um todo destacado por pedaços. Mas, compor não é algo tão simples, como sua definição nos leva a entender. Compor uma composição exige do compositor: criatividade, inventividade, alguns delírios, desvarios, insônias, renúncias e deslocamentos. Uma composição vai sendo escrita a partir das coisas que afetam, incomodam, tocam na pele, tocam no corpo. A composição é movida por afetações e sensações, em um movimento de experimentação; é dessa forma que a partitura vai se constituindo.

A escrita-composição abre possibilidades de ser montada, bricolada; não existe uma única maneira, existem maneiras inumeráveis, por isso, ela pode ser tentativas, provas, ensaios, experiências de montagem, de bricolagem. É dessa forma que essa escrita também se apresenta: um ensaio. Um texto, uma composição que se ensaia trata de ensaiar um pensamento, de “experimentar seus limites e de inventar suas possibilidades” (LARROSA, 2010, p. 11). É como se fosse impulsionada por um segundo, a aventurar-se em uma viagem, uma viagem aberta, sem planejamento, sem rota traçada, sem destino previsto e seguro, ou como diz, Larrosa (2010, p. 52-53) “Uma aventura, é justamente, uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe onde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar.” Assim, mergulhada na desproporção da experiência, ela pode ser a todo o momento interrompida, ou seja, a composição só pode ser curso interrompido. Assim, como propõe Corazza (2006, p. 30), “Escrever é criar, aligeirar e descarregar a vida, inventar novas possibilidades de vida, fazer nascer o que ainda não existe, ao invés de representar o que já está dado e admitido.”

Como somos afetados, quais sensações cortam-nos, quais caminhos às margens da formação formal percorremos é impossível saber, prever de antemão, espe-



cialmente quando deslocamos nosso olhar dos sentidos dados, deslocamos dos lugares habitados e protegidos na segurança dos conhecimentos “profissionais”. O que nos interessa é muito mais as invenções, as criações, do que as representações, as reproduções, o que interessa não é o que ocorreu conforme o planejado, as respostas dadas pelas crianças conforme o esperado.

O que interessa é o que escapa a isso, é o que acontece quando o planejado não acontece, são as conversas paralelas, são as experimentações indeterminadas e incondicionadas, são os povoamentos das crianças, são as maneiras inventivas que as crianças encontram e principalmente como o pensamento das crianças parecem se organizar de um modo outro, não linear, não evolutivo, não compartimentado, não do geral para o específico, do simples para o complexo, como toda nossa sociedade é organizada, nosso currículo e nossa escola, pois como diz Deleuze e Parnet (1998, p. 53 e 61) “Uma fuga é uma espécie de delírio. Delirar é exatamente sair dos eixos como “pirar” etc. [...] sobre as linhas de fuga, só pode haver uma coisa, a experimentação-vida.” Buscamos então, praticar e inventar os espaços e, a nós mesmos, a cada experiência vivida.

Devir, devém, devires

Entre margens e invenções acreditamos que pensar o processo formativo do professor e de quem se inicia a docência implica em pensar em possibilidades, ainda que provisórias, nas quais a docência possa de constituir entre acasos, encontros, nascimentos e agenciamentos. A formação às margens que tentamos praticar se manifesta e é impulsionada pelo fato das “coisas nunca se passarem lá onde se acredita, nem por caminhos que se acredita”, como afirma Deleuze e Parnet (1998, p.4), além de que aprendemos o que outro nem sonha em ensinar.

O que vemos para além das formas e dos sujeitos, do dado, do acabado e do determinado na coexistência do outro conosco? Será que o que designamos como “ver” não é apenas o efeito de nossos sentidos aproximativos e grosseiros? E se a formação do professor e do iniciante a docência funcionasse como pintura modernista, não permitindo nenhuma totalização, nem reintegração, nem regeneração? Mas a composição de elementos díspares e divergentes, de partes heterogêneas, onde, como as mulheres de Picasso, (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 53) “não há nenhum ângulo privilegiado, nenhum ponto de vista focal.”

Poderíamos pensar a formação como possibilidade de devir. De uma experimentação das potências no infantil. Na abertura de fendas, de fissuras dos saberes institucionalizados. Compor sempre o inusitado a partir do encontro com outros corpos, navegando incessantemente em novas maneiras de profanar os lugares, os territórios, os tempos, os espaços. Neste ponto só resta, como fez Palomar, apagar da mente os modelos e os modelos de modelos. (Calvino, 2010, p. 99)

Maybe o Eros das tartarugas siga leis espirituais absolutas, enquanto nós estamos prisioneiros de um mecanismo que não sabemos como funciona, sujeito a obstruções e a entaves, a se desencadear em automatismos sem controle... (CALVINO, 2010, p. 22)



Notas

¹ Profa. Dra. em Educação Matemática e Coordenadora de Área do PIBID - UNIR/Campus de Rolim de Moura, Subprojeto Pedagogia. Email: bia_chiste@yahoo.com.br

² Profa. Esp. em Alfabetização e Coordenadora de Área do PIBID - UNIR/Campus de Rolim de Moura, Subprojeto Pedagogia. Email: maridefatimaro@gmail.com

Referências bibliográficas

CALVINO, Italo. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CLARETO, Sônia Clara. Como alguém aprende a ser professor? Políticas cognitivas, aprendizagem e formação do professor. In **Formação de Professores, Culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões/** Helena Amaral da Fontoura e Marco Silva (orgs.). Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. p. 50-56.

CORAZZA, Sandra Mara e TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Artistagens: Filosofia da diferença e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **O que é filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia**. Vol 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas-SP: Papyrus, 1999.

LARROSA, Jorge e KOHAN, Walter. Apresentação. In: LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação e Realidade**. v. 33, n. 1, jan/jun. 2008.



PRECONCEITO NO ÂMBITO ESCOLAR: UM SENTIMENTO MOLDADO PELA IDEOLOGIA DE UMA SOCIEDADE PERFEITA

*Carla Fernanda Teixeira Santana¹
Catiane Monteiro Pacheco Souza²*

Introdução

O preconceito incide na discriminação do ser humano, baseando nas características físicas de cada um. Afirmando de uma maneira desinteligente que um indivíduo é superior ao outro, tanto no porte físico, condição social, nacionalidade e outros. Não à comprovação científica que explique a discriminação racial, de acordo com Silva (2008, p. 65) pode-se afirmar que *“a idéia de raças humanas e as bases sociais do racismo foram historicamente criadas e difundidas, com objetivos políticos bem determinados, mas carecem de fundamentos científicos”*.

Tem-se então um ideário de perfeição no modelo brasileiro de se pensar no preconceito como um padrão determinado implicitamente e explicitamente no qual o segmento está isento. A manifestação do preconceito de forma implícita é mais comum por se dar de maneira velada e imperceptível, que ocorre em lugares que não se tem a supervisão de um adulto que possa interferir no acontecimento ou não se tem uma preparação adequada para atravessar os indivíduos envolvidos em tais fatos. O preconceito explícito, já não é tão recorrente por ter-se-á uma legislação que de alguma maneira inibe esse tipo de crime, mas, quando ele ocorre acontece de forma verbal ou em ações discriminatórias onde não se respeita as diferenças do outro enquanto ser humano.



A escola como uma instituição social também se depara com situações e atitudes racistas, e o que está na pauta das discussões, se tem trabalhado a questão do étnico racial na escola e quais as medidas que vem sendo adotado para a erradicação do mesmo.

Educação fora dos moldes ideológicos de uma sociedade perfeita

A partir das aplicações das atividades como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na escola E.E.E.F.M. Maria do Carmo de O. Rabelo na turma CBA-III “A”, sobre supervisão da professora Juliana Matias, surgiu a inquietação em trazer o tema preconceito para discussão, como uma forma de tentar coibir ao invés de reforça-lo. Com esse trabalho buscar uma maneira de mostrar que o preconceito está internalizado na sociedade como uma ideologia de que o ser humano tem que ser perfeito dentro de um padrão de beleza que busca formas que chega ao extremo.

Muitas vezes esse preconceito é transmitido pelas mídias tais como televisão e internet e outros. HORKHEIMER e ADORNO (1956, p. 177) em uma de suas obras afirmam que: *“alguns traços caracterológicos fundamentais, que tem sua raiz na esfera pessoal, parece determinantes para a boa parte da receptividade à propaganda do ódio [...]”*. As mídias geralmente tende a fixar essa ideologia de perfeição na mentes das pessoas. Tomamos por exemplo uma carta escrita para o presidente da república por uma adolescente que se auto intitulava “preta e feia” ela menciona em sua escrita que gostaria de ser paqueta da Xuxa, mas já sabia que não tinha um padrão de beleza exigido pelo programa, e por sua ingenuidade acreditava que o presidente era capaz de solucionar um dos maiores defeitos sociais do país.

[...] o racismo, a concepção ingênua do poder; e, ao mesmo tempo, o poder da televisão na difusão de um imaginário que faz com que uma adolescente negra se veja e se considere feia porque não é loira, de olhos azuis porque não é a imagem que circula autonomamente, desconectada dos seres humanos de carne e osso (MARTINS 2008, p.37).

SARTRE (1999, p. 453) em uma de suas obras descreve *“que é o outro que, mais do que eu, sabe quem sou e que o outro sempre leva vantagem sobre o eu”*. Esse fragmento coloca-nos a pensar que quando outra pessoa nos olha ela já tem uma ideia predefinida de quem somos através da aparência exterior. Segundo o dicionário AURÉLIO preconceito significa: *“Ideia preconcebida. Suspeita, intolerância, aversão a outras raças, credos, religiões”*. A partir dessa descrição começa-se a refletir sobre como as crianças passam a ter essa ideia preconcebida de outra pessoa a partir apenas de uma diferença da cor de pele.

O preconceito é um assunto que vem sendo discutido nas escolas e por meio da mídia com intuito de coibi. E o que se observa é que com essas discussões tende a reforça-lo, por não haver um pensamento crítico relacionado a origens do preconceito. As mídias através dessas propagandas nos induz a sensação de liberdade racial no país com intuito de fechar os olhos para as lutas dos direitos garantidos por lei.



A diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças, etc., presentes na vida da escola e pensar (e repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa. A construção de práticas democráticas e não preconceituosas implica o reconhecimento do direito à diferença, e isso inclui as diferenças raciais (GOMES, 2001, p. 87).

Essas diferenças são visíveis na sala onde aplicamos as atividades relacionadas ao PIBID, observa-se que a professora efetiva da turma e também supervisora do programa, conversa todo tempo com as crianças induzindo-as a terem um pensamento crítico sobre o tema. Partindo do pressuposto de que o sujeito não nasce racista, mas torna-se, surge então à importância de inculca-los desde os primeiros anos na escola para que não se torne adultos preconceituosos.

Em relação à formação dos discentes negros e não negros percebe-se uma influência negativa na maneira que são retratados nos textos escolares e nas literaturas infantis que na maioria das vezes os negros são colocados como empregados e marginais raramente retratados como personagens principais. Isso pode refletir de forma contrária ao desejado acarretando em problemas psicológicos como depressão, insegurança, dificuldade de aprendizagem e conseqüentemente os tornando adultos frustrados e complexados.

[...] imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem mental padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valorização positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a idéia de universalidade da cidadania (ROCHA, 2011, p. 36).

Com essas análises o que se observa que toda criança tem suas peculiaridade e sua individualidade que deve ser respeitada independente da sua cor de pele, cabelo, classe social e outros adjetivos, porque antes de ter esse título que é dado por um ser do senso comum, ele é um ser humano de carne e osso que pensa e tem sentimentos tanto quanto as pessoas que são consideradas “perfeitas”.

A intolerância não é simplesmente um ato isolado do sujeito em si, mas sim uma coisa que esta arraigada na sociedade que exclui de maneira automática desde o nascer.

E a diversidade? Não vai mais além de uma constatação. Não capta o passo da originalidade que pretende ser substancial e que se acredita essencial à diferença, por meio das provas que esperam tudo aquilo que provém da natureza. A palavra “diversidade” se acomoda a qualquer coisa: [...] (LEFEBVRE, 1972, p. 45).

Quando se observa o preconceito nota-se que de forma implícita se apresen-



ta na sociedade que muitas vezes fecham-se os olhos para tal realidade que de uma forma velada reforça-se o preconceito quando se estabelece cotas em universidades e em concursos públicos entre outros. De certa maneira afirmando a incapacidade de concorrer com as outras pessoas de igual para igual. Quem projeta as leis não tem essa consciência ou nem mesmo se perguntam se isso é arbitrário ou se é justo, mas alegam que é uma forma de reparar um acontecimento que deixou marcas irreversíveis no país.

Todos os educadores são confrontados com a diferença dos seus educandos, tanto no comportamento quanto diferença física como a cor, os cabelos, porte físico e outros. Mas a maneira como esse educador conversa com seus alunos faz uma diferença enorme. Em entrevista com a professora Juliana, ela descreve já ter se deparado com o preconceito entre os alunos na sala de aula onde aplicamos as atividades referentes ao PIBID, e tal ato se deu de uma forma explícita “*Com relação ao aspecto do cabelo e cor da pele*”, ao ser questionada ela relata em seu depoimento como foi a reação da turma e sua atitude diante de tal ato:

[...]tiveram o riso como reação, mas a maioria se mostrou indignado com o comentário, outros surpresos. No momento indaguei a criança sobre seu comentário (Por que você acha o cabelo dela feio? O fato de você achar o cabelo dela feio, não significa que ele seja feio, este é apenas o seu ponto de vista, o que não significa que seja verdade ou que outras pessoas pensem igual a você) mesmo sendo apenas uma criança de sete anos, foi perceptível sua reflexão imediata. Trouxe também leituras de alguns gêneros textuais que proporcionaram reflexões sobre diversidade e diferentes pontos de vista. (Extraído da entrevista com uma professora supervisora)

Também a ela foi questionado a maneira com que esse fato a atravessou, fazendo com que ela refletisse a respeito de tal ato preconceituoso:

Pensei em como as famílias, muitas vezes, carregam o preconceito racial em seus hábitos diários de expressões e falas, o que justifica a ação da criança, que aprende a ser preconceituosa, uma vez que ela não nasce com este sentimento. Sendo assim, suas ações são reflexões de suas vivências. (Extraído da entrevista com uma professora supervisora)

Se as crianças não possuem essa orientação em casa sobre o preconceito que muitas vezes são inculcadas no próprio ambiente familiar, quando ela passa a conviver com as outras crianças na escola ela tende a ter grande dificuldade de aceitar as diferenças existentes, e ela passa a humilhar, fazer brincadeiras de mal gosto com os colegas, por achar que a diferença de pele define o que uma pessoa realmente é. E o sistema escolar também tende para contribuir para que o preconceito se perpetue de uma maneira implícita tampando os olhos, para que a população não lute por seus direitos.

Um sistema de ensino como este só pode funcionar perfeita-



mente enquanto se limite a recrutar e a selecionar os educandos capazes de satisfazerem às exigências que lhes impõem, objetivamente, ou seja, enquanto se dirija a indivíduos dotados de capital cultural (e da aptidão para frutificar esse capital) que ele pressupõe e consagra, sem exigí-lo explicitamente e sem transmiti-lo metodicamente (BOURDIEU, 1998, p. 57).

As consequências que esse preconceito causa nas crianças são enormes, podendo ocasionar problemas como defasagem no aprendizado, insegurança, baixa autoestima, negação da própria imagem, depressões em alguns casos mais graves até mesmo leva as vítimas á suicido.

O resultado [...] é que a experiência vivenciada, registrada com forte carga emocional, afetará profundamente a memória, prejudicando a mente na construção da sua história intrapsíquica, no desenvolvimento da sua inteligência, na sua capacidade de autoexpressão e na sua atitude de primar por cidadania e qualidade de vida em decorrência dos traumas sofridos. (FANTE, 2011, p.12)

As pessoas devem ter consciência que qualquer forma de preconceito é crime e as vítimas são defendidas por lei. A Lei n° 9.459 protegem os negros da discriminação racial, e a Lei n° 10.639/03 determina que as etapas do ensino desde os anos iniciais trabalhem com as questões raciais, tendo a necessidade de valorizar, a cultura afro. *“Lei 10.639/03 pode constituir-se como uma ferramenta importante para o combate ao racismo, e conseqüentemente, para a superação do quadro de desigualdades raciais e sociais presentes na sociedade brasileira”* (ROCHA, 2011, p.37). Cabe ao sistema apoiar os professores através de formações contínuas sobre as questões relacionadas ao preconceito, dando suporte com materiais e brincadeiras pedagógicas voltadas para a questões das diferenças, fazendo com que as crianças desde pequenas conheçam e aceitem a diversidade existente no país.

No consenso, temos governabilidade, temos polícia. E não temos igualdade, de fato, porque ela se limita ao direito à igualdade - a igualdade fica reduzida ao conceito, à representação. Por outro lado, uma política de fato, calcada no dissenso, num equilíbrio dinâmico que emana das correlações de força, para além de qualquer humanismo, é que pode construir, nas diferenças, uma sociedade que se coloque como meta a igualdade. (GALLO, 2010, p.13)

Não cabe somente a escola conscientizar as crianças de que o preconceito é uma atitude que não deve ser aceita de maneira alguma, se no ambiente familiar eles reforçam o preconceito, as mídias também reforça esse ato, para lucrar em determinados produtos, fazendo as pessoas acreditarem que existe um padrão de beleza e que todos devem seguir tal padrão. E muitos ao tentarem seguir esse padrão acabam perdendo a noção do que elas realmente são e qual a importância que tem para a sociedade.



Considerações finais

Quando se trabalha com as questões de diferenças na sala de aula desde a educação infantil, os saberes das crianças crescem e elas passam a ter consciência em relação ao preconceito, como foi citado no artigo o sujeito não nasce racista, mas torna-se, e os motivos podem estar diretamente ligados aos familiares e a sociedade que impõe um padrão de beleza.

Quando o preconceito não é trabalhado na escola, as crianças tendem a crescer pessoas preconceituosas, ajudando a solidificar o preconceito que de uma forma implícita ou até mesmo explícita, maltratam, machucam as pessoas não só fisicamente mais também psicologicamente que é uma das piores maneiras de torturar o ser humano.

Pode se trabalhar na escola a questão das diferenças de uma forma simples como, trabalhar com figuras e personagens negros durante uma contação de histórias, trazendo literaturas onde as crianças possam conhecer a biografia, a cultura afro que foi e que ainda é de um grande valor para o crescimento do nosso país. Faz-se oportuno ressaltar que a escola não tem condições de agir sozinha, cabe ao sistema proporcionar subsídios para tal trabalho, na orientação de como desenvolver atividades relacionadas as diferenças, respeitando as especificidades de seus educandos, e a tarefa não é somente da escola compete as famílias se conscientizarem que todos são seres humanos independente da sua cor, raça ou porte físico e merecem ser respeitados.

É imprescindível que se trabalhe as questões éticas raciais nas escolas, visando o combate ao racismo e à discriminação. Com as crianças sendo colocadas a pensarem a esse respeito de uma maneira crítica teremos cidadãos que respeitarão as leis e ao seu próximo. Com isso ter-se-á a valorização das culturas, dos povos e das nações e terão plena consciência que todos podem usufruir e ter acesso aos bens que a sociedade oferece.

Notas

¹ Acadêmica da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) campus Rolim de Moura, 2º período de Pedagogia, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Email: carlapedagogia.unir@gmail.com

² Acadêmica da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) campus Rolim de Moura, 2º período de Pedagogia, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Email: catianemonteiropacheco@gmail.com

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1998, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n° 1/92 a 67/2010, pelo decreto n° 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais da Revisão n° 1 a 6/94. - Brasília: Senado Federal, Subsecretária de Edições Técnicas, 2011.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A questão racial na escola: um estudo sobre as representações dos agentes da escola sobre os conteúdos étnico-culturais**. Ed. UNA-



MO, Belém, 2010.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz.** Campinas, SP: Ed. Verus, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa/ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação de edição, Margarida dos Anjos, Maria Baird Ferreira; lixicografia, Margarida dos Anjos... [et al.].** ed. Ver. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença.** Diálogos Cotidianos. 1 ed. Petrópolis : DP et alii, 2010, v.1, p. 231-246.

GOMES, Nilma Lino. Educação do Cidadã,, etnia e raça: o tratado pedagógico da diversidade. In: CARAVLLEIRO, e. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação.** Ed. Selo negro, São Paulo. 2011.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Temas Básicos da Sociologia.** São Paulo: Ed. Cultrix, 1956.

LEFEBVRE, Henri. **Manifesto diferencialista.** México (DF): Siglo XXI, 1972.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala.** 3°. Ed. Contexto, São Paulo 2013.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão. Política Educacional e a Lei 10.639/03: uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismo ideológico legitimadores do quando de desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira. In: COSTA, H.: Silva, Paulo Vinicius Baptista (Org.) **Notas de história e cultura afro-brasileira.** Ed, UEPG, Ponta Grossa, 2011.

SARTRE, Jean-Paul Charles Aymard. **O ser e o nada.** 7° ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: Mentres perigosas nas escolas.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, César Augusto. da. **Direitos Humanos e Refugiados.** Dourados: Ed. UFGD, 2012.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. **Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa.** Belo Horizonte. Ed. Autentica, 2008.

_____. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura.** In: NOUGUEIRA, M. A, CATANI, A. (Org.) Pierre Bourdieu: escritos da educação. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p.39-63.



ESCRITAS DE OUVIDO: O MANEJO “SUSTENTADO” DE MADEIRA EM XAPURI/AC

Carlos Estevão Ferreira Castelo¹

Introdução

No Estado do Acre, apesar das discussões sobre as questões “ambientais” acontecerem desde os anos de 1970, elas apareceram com maior força no início da década de 1990. Inclusive, no ano de 1999, com a chegada ao governo acreano de um grupo político que se autointitulou “Governo da Floresta”(ou “da Florestania”), esse debate se intensificou.

Porfirio da Silva (2009) observa que quando a “florestania” assumiu, este possuía sérias restrições de financiamento interno. Então, talvez em busca dos recursos necessários para realizar o que havia sido prometido em campanha, aproveitou a situação favorável do momento. A estratégia foi a de assimilar um discurso construído no exterior que adjetivava o desenvolvimento (“desenvolvimento sustentável”). Portanto, não teria sido por acaso que a maioria das inversões realizadas na região acreana, a partir dos anos de 2000, tenham sido financiadas por organizações internacionais de crédito (e também nacionais). Tudo realizado com o expressivo apoio de organizações não governamentais ambientalistas (ONG’s).

Isto posto, nesse texto a proposta é analisar a problemática do “manejo sustentado de madeira” em Xapuri/AC (atividade econômica privilegiada pelo “desenvolvimento sustentável” da “florestania” nos seus primeiros anos). Para realizar as argumentações, utilizou-se parte de histórias de vida consedidas por seringueiros que vivem em duas áreas “protegidas” (Projeto de Assentamento Agroextrativista Chico Mendes e Reserva Extrativista Chico Mendes)² no município acreano que se tornou símbolo do “ambientalismo”.



Um contexto importante: o Programa Piloto para Proteção das Florestas Tropicais do Brasil (PPG-7)

Desde o Governo de Geraldo Mesquita (1975-1979), sucessor imediato de Wanderley Dantas (governador que propagandeou as terras acreanas “férteis e baratas”, no centro sul, na década de 1970), a questão dos desmatamentos e dos problemas ao ambiente daí decorrentes já mereciam importância. Isso é apontado por Palza Silva (2012) que destacou a existência dessas preocupações desde esse período. Entretanto, para essa autora, essas preocupações (e receios) não conseguiam se transformar em “políticas de governo”.

Na gestão do Governador Flaviano Melo (PMDB), iniciada em 1987, a problemática ambiental começou a aparecer no dia a dia dos acreanos de forma frequente, principalmente por conta da liberação de recursos para o asfaltamento da BR-364, no trecho Porto Velho (RO) - Rio Branco (AC). Entretanto, deve-se marcar que isso ocorreu devido à atuação do líder seringueiro Chico Mendes que, nesse período, junto com seus companheiros, também seringueiros, participava de “empates” e denunciava fortemente os desmatamentos provocados pela expansão da frente agropecuária na Amazônia. Nessa luta, a proposta das reservas extrativistas (considerada por muitos como a “reforma agrária dos seringueiros”) era costumeiramente apontada como uma alternativa diferente para o desenvolvimento da região.

Após o assassinato de Chico Mendes, em 1988, uma intensificação da chamada “onda verde” passou a acontecer nas terras acreanas. Intensificação fortemente relacionada com a atuação das agências e organizações não governamentais que, inclusive, no caso do Acre, passaram a exercer fortes influências e também pautar os movimentos sociais (referência, principalmente, ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri - STTR e ao Conselho Nacional dos Seringueiros - CNS). Nesse processo merece destaque a atuação do Banco Mundial, que atuou de forma forte e decisiva como uma espécie de núcleo estruturante de uma nova forma de disciplinamento do território. Não só no Acre, como em toda a Amazônia Brasileira. Exatamente a mesma instituição que se tornaria, a partir de 1999, um dos principais financiadores do “Governo da Floresta”.

O Banco Mundial já havia efetivado intervenções importantes na Amazônia, através do Programa de Desenvolvimento da Região Noroeste (POLONOROESTE) e do Programa Grande Carajás - PGC (DE ANTONI, 2010), entretanto, havia se retirado temporariamente (referência à suspensão de alguns financiamentos motivados por críticas de “ambientalistas”). Mas, no início década de 1990, o banco volta novamente suas atenções para a região (e com eles todos seus parceiros ocidentais). Agora, com um discurso que (re)considerava a importância do ambiente e das população locais na implementação das políticas que recomendava. Nesse mesmo tempo a ideologia da globalização começava a dominar fortemente a cena internacional.

Em 1990 lança-se a iniciativa denominada Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil (PPG-7). Um programa concebido na cúpula do G-7, em Huston, cujos formuladores buscavam demonstrar certa determinação dos ditos “industrializados” na eliminação da destruição das florestas tropicais, respeitando a soberania nacional dos países “em desenvolvimento” que possuíssem grande biodiver-



sidade. Esse suposto forte compromisso em favor das florestas, na visão de De Antoni (2010, p. 304), “[...] era inspirado e projetado dentro do quadro político-econômico dominante”. Ou seja, a saída apresentada baseava-se na “economia de mercado”. Saída que constituir-se-ia, segundo o que se anunciava, na melhor solução para o problema da destruição do ambiente e, também, para sua conservação. Na verdade, uma proposta que apenas tentava dar outra “coloração” para um conjunto de ações que na Amazônia (e no Acre), desde o pós-segunda guerra, marcaram profundamente o modo de vida constituído.

Nas recomendações do G7 não se considerava (ou se considerava apenas no discurso), que a preservação e/ou conservação da biodiversidade poderiam também ser possível através de formas alternativas ao quadro político-econômico dominante. Formas alternativas e com uma verdadeira valorização dos conhecimentos dos camponeses, seringueiros e indígenas.

O PPG-7 iniciou sua operacionalização no Brasil em 1994. Teve uma primeira fase concluída em 1999, mas continuou atuando até 2009 (DE ANTONI, 2010). No bojo das diversas propostas apresentadas por esse programa é possível encontrar iniciativas como a disponibilização de financiamentos dirigidos para a região Amazônica. Exatamente para aproveitar essas “ofertas de liquidez”, como já anunciado, foi que o “Governo da Floresta” harmonizou sua política com a dos organismos internacionais. Assim, o Banco Mundial, o BID (e conseqüentemente o G-7) passaram a conduzir e a disciplinar, de forma mais intensa, as maneiras de exploração e uso do território acreano através da influência e dos financiamentos das políticas públicas estaduais. Tudo regido pela “batuta” da economia de mercado.

Conforme salientou Teixeira da Silva (2011, p. 228), “[...] o Brasil configura-se (e ainda configura-se) como uma das maiores potências ambientais do planeta, concentrando um banco genético estratégico pela sua biodiversidade, notadamente pelas suas extensas florestas tropicais localizadas na Amazônia”. Dessa forma, seria até ingenuidade acreditar que iniciativas como a do PPG-7 trataram-se, apenas, de um gesto altruísta dos “desenvolvidos” em favor dos “em desenvolvimento”.

No caso do Acre, portanto, é possível afirmar, concordando com Paula (2003), que intensificou-se a partir dos anos 2000 o processo de “mercantilização da natureza”.

A chegada do manejo “sustentado” de madeira em Xapuri/AC

A extração madeireira em áreas protegidas e com presença de seringueiros sempre foi problemática desde as primeiras experiências no caso do Estado do Acre. Nesse campo, os projetos iniciais (ditos experimentais e utilizando técnicas de baixo impacto ou impacto reduzido - EIR) ocorreram no PAE Porto Dias e no PAE São Luiz do Remanso, sob a supervisão do Centro de Trabalhadores da Amazônia (CTA). Mesmo sofrendo críticas, as experiências de manejo madeireiro ou do “Manejo Familiar Comunitário - MFC”, chegaram à região de Xapuri no ano de 1999 na lógica discursiva do “use-o ou perca-o”, inicialmente no PAE Cachoeira (SCHMINK et. al. 2007).

Vale destacar que nos anos que se seguiram à morte de Chico Mendes (de 1988 até os anos finais da década de 1990) os preços dos produtos extrativistas na região



de Xapuri/AC apresentavam significativas desvalorizações. Uma conjuntura que havia levado muitos seringueiros a migrarem para as cidades. Desse modo, chegando ao poder, o “Governo da Floresta” rapidamente começou a massificar a ideia de que seria o “continuador dos ideais de Chico Mendes”. E com o apoio de ONG’s, passa a apresentar o manejo “sustentado” de madeira como a alternativa que resolveria os problemas.

Observa-se que o discurso governamental passou a apresentar, de forma intensa, o manejo madeireiro como sendo uma possibilidade concreta de preservar a floresta obtendo renda dela. Ou seja, exatamente o que os formuladores do discurso do “desenvolvimento sustentável” apregoavam. Mas não somente ONG’s apoiaram essa ideia. No processo inicial de convencimento dos seringueiros de Xapuri, foi decisiva a colaboração de antigas lideranças do próprio “movimento de resistência³”, lideranças que haviam sido transformadas em funcionários do Governo⁴. Hoje, vastas evidências indicam que esse processo contribuiu de maneira decisiva para uma tremenda perda de protagonismo dessas populações. Iniciava-se um tempo “estranho”, onde quem falava pelo Acre sobre as florestas, e sobre a vida nas florestas, eram as ONG’s e os políticos. Sendo que pouco, ou quase nada, se ouvia da voz do líder indígena ou do líder seringueiro. Para muitos seringueiros, mesmo com desconfianças, foi difícil resistir ao manejo. Nesse processo a imagem de Chico Mendes foi “usada e abusada” (sobre isso ver mais em Dossiê Acre, 2012).

O governo também inventou esse manejo florestal para melhorar a renda da gente, com a madeira. Pois a gente não pode criar muito gado aqui, só 10 cabeças, se for gado leiteiro. A gente não pode criar mais. Até um roçadinho, segundo a regra, a gente não pode mais colocar. Eu estou impedido de colocar um roçadinho pequeno mesmo. Não pode mais derrubar, segundo a regra. Dizem que já tem muito desmate aqui dentro (Recorte do relato do seringueiro Adelcir Ferreira da Silva, morador do PAE Cachoeira).

A proposta de “Manejo Familiar Comunitário - MFC” começou a caminhar de forma apressada em Xapuri nos anos finais da primeira gestão (1997-2000) do então Prefeito Júlio Barbosa de Aquino (PT). Exatamente no momento em que se articulou a implantação de um “Polo Moveleiro” na cidade. Articulação promovida por esse Prefeito, por um Deputado Estadual e, ainda, com a colaboração de um padre católico italiano. A ideia era aparentemente simples: a Prefeitura cederia o terreno; a Superintendência da Zona Franca de Manaus - SUFRAMA financiaria as instalações; o “Governo da Floresta” providenciaria outros apoios necessários, e a cidade italiana de “Como” capacitaria os profissionais e doaria os equipamentos.

Criar-se-ia o “polo”, e a madeira, principal matéria prima que as movelarias utilizariam, deveria ser proveniente de áreas (manejadas) da Reserva Extrativista Chico Mendes. Dessa forma, pensavam os idealizadores que empregos seriam criados e alguma renda monetária poderia ser obtida pelos seringueiros que aceitassem vender as árvores de suas “colocações”. Entretanto, os moradores da Reserva Extrativista Chico Mendes rejeitaram a proposta e os articuladores redirecionaram a iniciativa para o



Projeto de Assentamento Agroextrativista Cachoeira- PAE Cachoeira.

Observa-se que o PAE Cachoeira, ou PAE Chico Mendes, do ponto de vista locacional, era bem mais próximo da cidade e possuía certa infraestrutura de acesso. Fatores que poderiam facilitar o processo de extração da madeira “manejada”. Além disso, possuía moradores seringueiros fortemente vinculados aos políticos idealizadores da proposta de MFC e também ao PT. Outro aspecto a considerar era que neste PAE moravam (ainda moram) muitos familiares de Chico Mendes, fator que também poderia facilitar a inserção da atividade na região devido a forte ligação de alguns deles com os idealizadores da proposta (observa-se que Júlio Barbosa, na época Prefeito de Xapuri, foi amigo de Chico Mendes e havia participado das lutas no período dos “empates”). Portanto, pode-se concluir que não foi por acaso que o discurso governamental passou a relacionar o manejo madeireiro com as ideias defendidas por Chico Mendes. Diziam as vozes oficiais da “Florestania” que Chico, se vivo fosse, defenderia com certeza o manejo. Segundo SCHMINK et. al. (2007, p.15), o MFC foi implantado no PAE Cachoeira após:

[...] realizadas três ou quatro reuniões em Xapuri e na reserva a fim de que a associação de Cachoeira (Ampgae-CM) votasse a execução do inventário ecológico das parcelas florestais. Representantes do STTR de Xapuri, a ONG CTA e um engenheiro florestal, que servia como coordenador científico participaram dessas reuniões com os políticos. No final, dez famílias de Cachoeira, todas com acesso à estrada principal da reserva, ofereceram-se como as primeiras voluntárias. Essas famílias e a Ampgae-CM determinaram que a decisão de implantar o projeto de MFC, de fato seria tomada somente após a execução dos inventários e a sua discussão detalhada.

Escritas de ouvido: o que falaram os seringueiros

A experiência do MFC no PAE Cachoeira passa a apresentar seus primeiros resultados. E, rapidamente, o discurso oficial começa utilizá-los para destacar a atividade como “uma experiência exitosa da nova forma de desenvolvimento” em curso. Inclusive, os residentes nas “colocações” onde a madeira era retirada passam a receber uma “nova” denominação: agora eram chamados de “produtores”. Nesse aspecto, vale enfatizar que na sua fase neoliberal o capitalismo está implementando, como nunca na sua história, a mercantilização das coisas (dos espaços sociais, da natureza, etc.).

Como a maioria dos seringueiros ainda apresentavam desconfianças e resistências, com o objetivo de continuar promovendo a atividade duas estratégias passaram a ser destacadas. Uma relacionava-se com os possíveis aumentos nos rendimentos obtidos por aqueles que haviam aceitado participar da atividade e, outra (que era aplicada desde o início do processo), procurava mostrar a existência de uma espécie de sintonia da atividade com o que Chico Mendes defendia.

Maria Mendes do Nascimento, José Eduino, José Barbosa de Lima e Aldecir Ferreira, falaram sobre suas experiências com a atividade:



O morador daqui era o Demétrio, ele tinha aí um projeto de manejo, mas andou queimando um mato por aí e suspenderam ele do manejo. Já vieram aqui e já conversaram comigo, **mas eu disse que não vou mexer não, pois dá problema para a seringa, derrubam muitas castanheiras, vira tudo esperaizal**[griffo meu]. E, por enquanto, eu não vou mexer não, depois que eu andar no chão direito, conhecer os extremos bem, aí eu até posso vender essa madeira, pois de qualquer maneira nós não podemos cerrar para levar para outro canto, até para beneficiar para a própria pessoa, para fazer uma casa, dá problema (José Eduino, do PAE Cachoeira)

Vendi madeira de manejo, **mas não quero mais não, estraga a mata, faz muito pisseiro** (estrago) **na mata** [griffo meu]. Eu vendia para uma cooperativa de Rio Branco. Parei, não quero mais isso não [...] (José Barbosa de Lima, do PAE Cachoeira)

Quando entra o verão, o IMAC libera para a gente tirar um pouquinho de madeira manejada. Vamos dizer assim, de cada três tipos de árvores tira um. Eles falam pai, mãe e filho. Se tiverem três cedros, tira um, três cerejeira, tira, um, três cumaru ferro, tira um. **Mas isso daí dá um pouquinho, nessa nossa área aqui que tem muita gente agregado que come com a gente. Daí fica difícil** [griffo meu]. Aí quando chega o final do ano a gente já tá por aqui (pareceu mostrar sentimento de raiva), a renda acaba e a gente não sabe mais como sobreviver. A renda fica pouquinha. Também têm muito ramais para o Governo cuidar, tem muitos lugares. Aí quando chegar o inverno a gente fica com essa dificuldade de ramal. Fica tudo esburacado devido às máquinas que passa (referia-se aos caminhões da empresa que compra a madeira dos seringueiros, máquinas/tratores). Não tem condições de arrumar. Aí a gente fica com dificuldade [...] (Adelcir Ferreira da Silva, do PAE Cachoeira).

As palavras proferidas (destacadas acima) são significativas porque expõem dimensões de um cenário diferente do que anunciava (e ainda anuncia) o discurso oficial. Nas vozes, o que se constata é um quadro de preocupações, expectativas e mesmo de arrependimentos (por parte de alguns). Quadro bastante semelhante ao encontrado nos relatos de outros moradores deste PAE como o da seringueira Maria Luciana. Na voz de Maria Luciana, inclusive, pode-se perceber mais que uma posição contrária à atividade de extração de madeira, em sua voz é possível encontrar evidências que reforçam a ideia de que desde 1999 (principalmente) existe um “movimento” que procura transformar os seringueiros acreanos em produtores para o mercado.

O pessoal aqui também faz manejo. Manejo florestal. **Mas no meu caso o manejo não era para existir** [griffo meu]. Não é porque não tenho colocação, mais não era para existir. O manejo é bom porque as pessoas vendem a madeira e pegam no di-



nheiro, mas derrubam as árvores. E para mim isso não era para existir. E quando for daqui uns tempos (pausa longa). Os filhos dos filhos vão viver de que? No manejo todo ano pode tirar 10 árvores, e se for tirando todos os anos 10 árvores, como vai ficar no futuro? Vai indo, vai indo (silêncio) e se acaba a floresta. Mas para os produtores [grifo meu] eles acham bom, porque é um dinheiro fácil.

De acordo com a fala dessa colaboradora é também possível sugerir que no curto prazo a atividade madeireira realmente propiciou (e ainda propicia) aumentos nos rendimentos dos seringueiros (mesmo não sendo significativos). Entretanto, Maria Luciana deixa claro que sua posição contrária ao manejo de madeira relaciona-se não com dinheiro, mas com o futuro da floresta. Sua preocupação atrela-se à sobrevivência de sua família em um tempo mais distante. Para ela, com o manejo de madeira retira-se a floresta, e sem a floresta não existirão seringueiros (“os filhos dos filhos vão viver de que?”).

Da mesma forma parece pensar outra Maria, moradora da reserva Chico Mendes (“por isso que eu falei que o manejo madeireiro não tem como a gente trabalhar, pois vai prejudicar nós depois. Não eu, que já estou com certa idade e conheci muitas coisas. Mas meus netos e meus bisnetos?” - fragmento do relato de Maria Mendes do Nascimento).

As vozes também evidenciaram outra questão importante, ou seja, que a relação dos seringueiros com a floresta é bem diferente da relação do agricultor com a terra. Pode-se apreender que, para o agricultor a floresta apresenta-se, na maioria das vezes, como um empecilho. Daí a necessidade de desmatar para desenvolver o que os mesmos sabem fazer. Já para os seringueiros, a relação é outra. Assim falou o seringueiro José Eduino: “essa colocação não me interessa muito sem a floresta, sem a mata a terra não tem muito valor”. Portanto, o que nos parece é que o importante para um seringueiro é o que está sobre a terra. A terra é o sustentáculo da floresta. Talvez nessa relação resida a preocupação que muitos apresentaram quanto ao futuro da floresta e seus próprios futuros, a partir da exploração da mesma através da extração madeireira.

Dessa maneira, se considerarmos como relevantes vozes como as de Maria Luciana, de Maria Mendes do Nascimento, bem como de outros seringueiros entrevistados, poder-se-ia afirmar que o discurso de que Chico Mendes se vivo fosse apoiaria a extração madeireira em Reservas e Projetos de Assentamento Extrativistas, como ainda quer fazer crer o Governo Estadual, não se sustenta.

Como reforço desse argumento, apresenta-se abaixo um recorte da própria voz de Chico Mendes:

Veja bem: até 1984, a gente realizava os empates, mas não tínhamos muita clareza do que queríamos. Sabíamos que o desmatamento era o nosso fim e de todos os seres vivos existentes na selva. Mas a coisa terminava aí. As pessoas falavam: “Vocês querem impedir o desmatamento e transformar a Amazônia



em santuário? Intocável?”. Estava aí o impasse. A resposta veio através da Reserva Extrativista. Vamos utilizar a selva de forma racional, sem destruí-la. Os seringueiros, os índios, os ribeirinhos há mais de 100 anos ocupam a floresta. Nunca a ameaçaram. Quem a ameaça são os projetos agropecuários, os grandes madeireiros e as hidrelétricas com suas inundações criminosas. **Nas reservas extrativistas, nós vamos comercializar e industrializar os produtos que a floresta generosamente os concede. Temos na floresta o abacaba, o patoá, o açaí, o buriti, a pupunha, o babaçu, o tucumã, a copaíba, o mel de abelha, que nem os cientistas conhecem. E tudo isso pode ser exportado, comercializado [grifo meu].** A universidade precisa vir acompanhar a Reserva Extrativista. Estamos abertos a ela. A Reserva Extrativista é a única saída para a Amazônia não desaparecer. E mais: essa reserva não terá proprietários. Ele vai ser um bem comum da comunidade. Teremos o usufruto, não a propriedade. (Fonte: Quero ficar vivo para salvar a Amazônia. Jornal do Brasil, 25/12/1988)

Além da destruição da floresta e dos ramais pelas máquinas e caminhões da cooperativa/empresa que explora a atividade madeireira na região do PAE Cachoeira (“vira tudo esperaizal” - “estraga a mata, faz muito pisseiro, aí quando chegar o inverno a gente fica com essa dificuldade de ramal. Fica tudo esburacado devido às máquinas que passa”) os seringueiros que apresentaram considerações a respeito da atividade destacaram outra preocupação: o “afastamento da caça”. Prática que ainda representa, muitas vezes, o viver ou o morrer (de fome).

[...] A gente vive de criação. Todos os anos a gente mata um boinho para tirar à castanha, porque a caça já está difícil. Fugiu muito já, porque teve muita exploração ao redor do Cachoeira. **As caças saíram muito da área [grifos meu].** Mas a gente cria. Cria uma galinha, cria um pato, compra carne de boi dos amigos. Aqui no seringal todo mundo cria um pouco. Assim a gente vive (Marlene Teixeira de Oliveira, seringueira do PAE Cachoeira)

[...] **A caça aqui é difícil [grifo meu],** a gente para arrumar um rancho cria muito né, cria galinha, cria pato, cria porco, cria gado. A gente come mais é carne de boi. Aqui caça não tem mais mesmo [...] (Francisco Teixeira Mendes, seringueiro do PAE Cachoeira)

[...] A alimentação aqui (pausa), caça não pode exagerar. **Mas aqui quase não tem caça. Só essas caças pequenas, que chamam de embiara. Não tem caça grande, veado capoeiro aqui é difícil. [grifo meu].** Só tem caça no fundo da reserva (Fragmento do relato de Adelcir Ferreira da Silva, morador do PAE Cachoeira).



É importante destacar que o MCF realizado no PAE Cachoeira propiciou, e ainda propicia, aumentos nos rendimentos daqueles que se envolveram com a atividade, como alguns relatos sinalizaram. Aumentos, principalmente, no curto prazo. Entretanto, esse aumento, de acordo com as experiências durante a pesquisa de campo parece não ser significativo. Analisando os relatos concedidos pode-se concluir que no início o ganho é interessante, mas em um tempo maior, não.

Sobre os ganhos obtidos totais deve-se assinalar que aqueles que se envolveram com a exploração madeireira pouco falaram nos relatos gravados. Entretanto, em conversas informais com os próprios colaboradores e/ou seus familiares⁵, também em conversas realizadas com funcionários da empresa que compra a madeira, e ainda consultando diagnósticos avaliativos disponíveis na internet (DE AZEVEDO & ASSREUY, 2012), constatou-se que, em média, o ganho com a venda do metro cúbico de madeira “manejada” pelos seringueiros de Xapuri variava entre R\$ 50,00 a R\$ 90,00. Comparando esse preço com os praticados na cidade de Rio Branco pela única empresa que comprava a madeira proveniente do PAE Cachoeira no período da pesquisa pode-se, facilmente, concluir quem verdadeiramente ganha com a atividade. Conforme o DÔSSIE ACRE (2012), em média, esses preços chegavam a R\$ 1.200,00/m³.

As famílias são, em realidade, subjugadas ao domínio monopolista na medida em que só podem vender a madeira para uma única empresa, através da intermediação de uma outra, travestida de Cooperativa. Segundo a Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri - STTR (Dercy Teles) que também colaborou na pesquisa, a cooperativa intermediadora das compras chama-se “Cooperfloresta”. Na sua visão, “é uma cooperativa que não está a serviço dos trabalhadores”. Em seu relato, inclusive, chegou a afirmar que “[...]de cooperativa só tem nome”.

Esta situação de dominação monopolista é também percebida por muitos seringueiros, como é o caso de Maria Mendes do Nascimento:

[...] eu tenho certeza que Chico Mendes seria contra esse manejo madeireiro [grifo meu]. Porque ele era um pessoa que pensava muito pelo lado da gente. E a gente ver que isso não tem futuro para o seringueiro. Pois a gente vai vender pelo preço que eles quiserem. Nós, que não entende de madeira vamos vender pelo preço que eles quiserem. E eles vão vender lá por um preço bem maior. E nos vamos ficar sem a madeira e sem a floresta. E sem dinheiro [grifo meu]. Porque agora temos como trabalhar com a borracha e a castanha e não precisamos de manejo.

Os ganhos não tão significativos por parte das famílias seringueiras envolvidas com a exploração de madeira em Xapuri pode também ser evidenciados quando se constata que a maioria dos que vivem atualmente no Projeto de Assentamento Extrativista Chico Mendes (onde a atividade é praticada) são cadastrados no programa “Bolsa Família”, do Governo Federal, mesmo praticando o manejo comunitário de madeira há quase uma década. Portanto, o resultado do MFC na região, na verdade, ao invés de gerar renda e melhorar a vida dos seringueiros pode estar se traduzindo no aumento



da degradação ambiental, da concentração de rendas, e no agravamento da pobreza.

Baseados nas experiências do PAE Cachoeira, muitos moradores da Reserva Chico Mendes também relataram seus temores, ou seja, “que o barulho do trator *skid* espanta o de comer” e que “provoca destruição nos ramais”. E, ainda, que “o *skiddes* troi a própria floresta, quando arrasta as árvores derrubadas”. Entretanto, o conjunto dos relatos coletados na Reserva não permitem afirmar, categoricamente, que a maioria dos moradores teria uma posição contrária ou favorável ao manejo. Mesmo assim, pode-se sugerir, com base na opinião daqueles que se manifestaram, que a ideia possui fortes resistências. Como bem resumiram os seringueiros Jorge Monteiro da Silva e Raimundo Souza Nascimento.

Aqui veio o manejo, veio o pessoal e colocaram as propostas para a gente. Mas eu não quis isso, nem eu nem meus vizinhos. Eu não quis porque destrói a mata. Vamos supor: onde essas máquinas entram destroem a mata toda, elas acabam com nosso alimento porque espantam a caça. Uma mata dessa que o senhor está vendo aí, uma mata boa de andar por dentro. Então, se entrar uma máquina dessas aí, um skide, um trator, então esculhamba tudo. Se uma máquina dessas passa por cima de uma vertente, aí entope tudo de pau. Esculhamba tudo. Aí nos vamos ficar sem a nossa água, que é muito importante para nós aqui. E aí esculhamba tudo, por isso nós não aceitamos. Devido isso. Acabam com nossas matas. Então, se depois a gente precisar de uma madeira boa para fazer uma casa ou outra coisa não vai ter mais, porque a gente terá vendido tudo, aí não vai ter. E o dinheiro não é bom. O dinheiro que nos pagam pela venda da madeira não dá quase nada, como dizem por aí. Quem vendeu inclusive não recebeu. Então, porque vou me meter numa coisa dessas, sabendo que não é coisa boa (Jorge Monteiro da Silva, morador da Resex Chico Mendes em Xapuri/AC).

Aqui não entrou aquele negócio de plano de manejo não (manejo madeireiro). Eles falam que tem um projeto para as bandas de cá. Mas ainda não chegou até aqui não. Eles falam que virá. Mas eu sou contra. Eu acho uma coisa muito errada. **Como eles querem proibir da gente derrubar para plantar um pouquinho, para nossa sobrevivência, e vão permiti derrubar a mata para vender a madeira [grifo meu].** Alí para o Seringal Cachoeira, onde já fizeram plano de manejo, o pessoal diz que a mata virou só quiçaça (terra árida, chão ruim, cuja característica dominante é uma vegetação de mato baixo e espinhoso, espécie de capoeira). Aí eu acho muito errado. A caça vai embora, se muda dali, porque vai entrar o trator skide para puxar essa madeira, vai entrar caminhão. Só arranca madeira maior. Porque no roçado não, o cara coloca seu roçado e tira o legume com um dois anos e a mata fica lá. Ela volta da mesma forma, com quatro anos a mata já está da mesma forma para você trabalhar com ela de novo. O sistema aqui é esse, a gente planta



um ano, dois anos e isola ela, com quatro anos já está boa de novo para plantar. Dessa forma não mexemos na mata virgem. Só no capoeirão para o roçado. Mata virgem não mexemos, fica só naqueles quatro hectares trabalhando (Raimundo Souza Nascimento, morador da Reserva Extrativista Chico Mendes).

As vozes dos seringueiros permitiram inferir que nos locais (“colocações”) onde o manejo “sustentado” de madeira ocorreu houve aumentos do poder aquisitivo de alguns seringueiros no curto prazo, mas também provocou diminuição da caça, destruição de ramais e preocupações acerca do futuro. Nas regiões onde ela ainda não aconteceu, há uma espécie de esperança potencializada pelo “discurso oficial” de que poderia trazer uma vida melhor. Mas existe também muita desconfiança, ou simplesmente desinteresse de quem prefere retirar seu sustento da floresta em pé. Em outros termos, o manejo “sustentado” de madeira parece envolver um conjunto de entendimentos distintos.

Outro aspecto a ser considerado é que naquelas áreas onde o manejo madeireiro foi implantado em Xapuri (notadamente no PAE Cachoeira), as vias de acesso (ramais) melhoraram significativamente (para permitir a entrada dos caminhões). Também são as áreas onde grande parte das famílias possuem energia elétrica (“Luz para Todos”), e a infraestrutura de saúde/educação são mais satisfatórias. O que demonstra, de fato, que aconteceu uma priorização dos investimentos públicos em serviços de infraestrutura, a fim de garantir o bom andamento da atividade na região. “Modernidades” que provocaram muitas mudanças na vida dos seringueiros, umas boas, outras nem tanto.

Considerações finais

Como visto, no bojo das ações do “Governo da Floresta”, pelo menos nos primeiros oito anos (1999-2007), o manejo “sustentado” de madeira tornou-se uma atividade econômica priorizada. De acordo com as argumentações apresentadas, isso ocorreu como resultado do atrelamento do discurso “florestânico” com o das grandes instituições multilaterais de crédito. Inclusive, nesse discurso, a atividade madeireira passou a ser amplamente anunciada como a saída para o Acre se desenvolver “com sabedoria”. A partir desse tempo, nossa crença é que a ideologia do “desenvolvimento sustentável” se efetivou para valer nas terras do “Aquiry”.

No caso de Xapuri/AC, o manejo “sustentado” de madeira foi implantado pelo Governo estadual com expressivo apoio de ONG’s “ambientalistas”. Entretanto, como também destacado, parte significativa dos seringueiros não aceitaram e apresentaram suas resistências à “nova” atividade. Visando minimizar os problemas, a “florestania” passou a “usar e abusar” da imagem do revolucionário Chico Mendes, que foi transformado em “ambientalista” e herói. Nesse processo, os seringueiros também se transformaram (ou foram transformados): as lideranças viraram funcionários públicos, e os que aceitaram implantar a atividade madeireira em suas “colocações” foram transformados em “produtores”.

É o que se pode dizer, por enquanto.



Notas

¹ Doutor em História Social. Professor da UFAC/CCJSA. xapuriense@uol.com.br

² No total foram coletados 27 relatos de seringueiros nos dois locais pesquisados. Para tanto, utilizou-se as estratégias de História Oral propostas por Bom Meihy (1996). Todos os relatos foram “trascridos” e retornaram aos colaboradores seringueiros para assinatura do termo de autorização de uso.

³ Movimento criado pelos seringueiros nos anos de 1970 e 1980 contra o processo de expropriação de seus territórios pela “frente pioneira agropecuária”.

⁴ Alguns autores falam sobre um processo de “cooptação das lideranças” para a máquina pública. Processo que enfraqueceu a capacidade de mobilização dos seringueiros, como também de todo o movimento social acreano. Sobre isso ver mais em Dossiê Acre (2012).

⁵ Por ocasião da entrevista com Marlene Teixeira de Oliveira, por exemplo, em conversa com seu filho, que, segundo ela, ele trabalha “[...] ali na madeira certificada e ganha um dinheirinho.”

Referências bibliográficas

BOM MEIHY, Jose Carlos Sebe. **Manual de História Oral**. São Paulo. Edições Loyola, São Paulo, 1996.

DE ANTONI, Giorgio. **O Programa Piloto para Proteção das Florestas Tropicais do Brasil (PPG-7) e a Globalização da Amazônia**. Ambiente e Sociedade. Campinas. v. XIII, n. 2. p. 299-313. jul-dez 2010.

DE AZEVEDO, Geiza Gonçalves & ASSREUY, Vitor Borba. **Manejo sustentável da madeira no Município de Xapuri- Ac**. FGV-EAESP e EG-FJP. São Paulo, setembro de 2012.

DOSSIÊ ACRE. **Documento especial para a Cúpula dos Povos - Rio de Janeiro, 2012. O Acre que os mercadores da natureza escondem**. Conselho Indigenista Missionário. Rio Branco, Regional Acre, 2012.

PAULA, Elder Andrade de. **Estado e desenvolvimento insustentável na Amazônia Ocidental: dos missionários do progresso aos mercadores da natureza**. Rio de Janeiro: UFRRJ/CPDA, 2003.

PALZA SILVA, Sheila Maria. **Políticas Públicas e Ambientalismo no Agroamazônico: um estudo de caso do Acre (1999-2010)**. Tese (Doutorado em Ciências). Rio de Janeiro: UFRRJ, 2012.

PORFIRIO DA SILVA, J. (Coord.). **Arranjos Produtivos Locais no estado do Acre: mapeamento, metodologia de identificação e critérios de seleção para política de apoio**. Projeto: Análise do Mapeamento e das Políticas para Arranjos Produtivos Locais no Norte, Nordeste e Mato Grosso e dos Impactos dos Grandes Projetos Federais no Nordeste. Nota Técnica 02. Rio de Janeiro: BNDES: RedeSist, 2009.

SCHMIDLEHNER, Michael F. “Os desdobramentos do capitalismo de desastre no Acre - a adicionalidade do medo”. In: **Contra Corrente: territorios de disputa**. Rede Brasil, número 5, outubro de 2012.

SCHMINK, M *et. al.* **Acompanhamento para o Manejo Florestal Comunitário no Projeto Cachoeira, Acre, Amazônia, Brasil**. CIFOR & AMAZON, 2007.

TEIXEIRA DA SILVA, Alberto. **Governança global na Amazônia: O programa Piloto para**



a **Proteção das Florestas Tropicais do Brasil**. Novos Cadernos NAEA, v.14, n.2, p-219-236, 2011.

Quero ficar vivo para salvar a Amazônia. **Jornal do Brasil**, 25/12/1988.



REGISTRO REFLEXIVO: UM PERCURSO PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA ADQUIRIDAS NO PROGRAMA PIBID COM BOLSISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

*Claudiane Gomes de Almeida¹
Franciele Jasmine Dapper de Oliveira²*

Introdução

A maneira de documentar os procedimentos de práticas pedagógicas em ambientes educacionais vem trazendo possibilidades de ter o uso frequente do registro, sendo usado como forma de reflexão sobre a prática do professor dentro de sala de aula. Partindo dessa ideia, estamos desenvolvendo uma pesquisa de cunho qualitativa tendo ênfase por meio dos registros reflexivos de caráter descritivo produzidos no Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) da Universidade Federal de Rondônia. A mesma está sendo desenvolvida na escola estadual Maria do Carmo Rabelo no município de Rolim de Moura/RO, em uma turma de 2º Ano do Ensino Fundamental. A partir da análise documental dos registros das bolsistas participantes diante da prática pedagógica executada no próprio ambiente escolar pretendemos verificar os impactos gerados no programa e as reflexões diante da formação dos futuros professores perante as experiências no programa PIBID no curso de Pedagogia.

Deste modo, o programa propõe a produção de registros reflexivos de todas as atividades realizadas durante a duração na escola, os quais são discutidos nos momentos de estudo com as professoras supervisoras e coordenador geral, as quais fornecem devolutivas ao serem lidos, tanto em relação às reflexões trazidas, quanto à melhoria da escrita. Portanto, esse artigo vai tratar como foram realizadas essas práticas do



registro escrito dentro do Programa Institucional de iniciação a Docência (PIBID).

Esse texto será discutido e organizado em três partes: primeiramente vem trazendo o referencial teórico sobre a importância do registro escrito no contexto da educação, em seguida apontamos os procedimentos utilizados no decorrer das práticas de registros produzidos como bolsista ao longo do primeiro e primeiro semestre de 2015.

Registro: um norteador do professor para prática docente

O registro é um instrumento dentro do programa do PIBID considerado uma ferramenta de suma importância para revisão e reflexão da prática. Sendo considerada uma reflexão, podendo resultar em novas ações como um replanejamento em algumas atividades que não alcançaram os objetivos. Deste modo, conclui-se que sem o registro não se pode avaliar os dados obtidos individualmente ou coletivamente.

Devido à importância citada é que se faz necessário a anotação de momentos julgados mais importantes pelo bolsista, como afirma Madalena Freire:

O aprendizado do registro é o mais poderoso instrumento na construção da consciência pedagógica e política do educador, pois quando registramos, tentamos guardar, prender fragmentos do tempo vivido que nos é significativo, para mantê-lo vivo. (FREIRE, 2008, p. 56).

Nesses registros é importante a bolsista atentar para a maneira como a professora age e como são encaminhadas as atividades, as intervenções, o comportamento dos alunos, entre outras coisas que acontecem e que pode ser considerado importante.

Quando o professor faz o registro da atividade da sua prática, de observações a respeito do desempenho dos alunos e compartilha seus registros com o grupo, cria-se o que Freire chama de experiência dialógica, pois o autor considera a leitura em grupo como possibilidade de diálogo:

[...] Em que a discussão do texto realizada por sujeitos leitores esclarece, ilumina e cria a compreensão grupal do lido. No fundo, a leitura em grupo faz emergir diferentes pontos de vista que expondo um aos outros enriquecem a produção da inteligência do texto. (2009, p. 47).

Ao registrar o professor está sozinho, olhando para sua prática a partir do distanciamento que toma dela. Mas quando compartilha seus registros com o grupo, abre-se a possibilidade de trocas, de reflexão e de mudanças na prática. O registro como instrumento de reflexão, distanciamento da prática e tomada de consciência desta é o pressuposto teórico.

Descrições analíticas sobre as experiências como bolsistas

Diante das reflexões destacadas acima, podemos perceber que a aplicabilidade de atividades no PIBID, reside na importância da retomada do registro para obter um olhar minucioso e pensante sobre as ações no processo de ensino e aprendizagem



dos alunos envolvidos, agregadas às reflexões obtidas no dia-a-dia da instituição. Entre as dificuldades encontradas no ensejo do registro permeia-se a estrutura e os equívocos em relacionar as teorias obtidas na academia com a prática de sala de aula, entre o planejar e o replanejar, e pensar o porquê a atividade não deu certo, sendo que também ajudar no desenvolvimento da escrita como bolsistas iniciantes e as que estão um tempo mais elevado no programa. Isso ocorreu, sobretudo, no processo dos registros iniciais a exemplo do fragmento abaixo que a bolsista relata que:

O registro eu considero muito importante no programa até porque no meu caso eu tenho muita dificuldade na escrita é uma forma que estou encontrando pra tentar sanar essa dificuldade e toda semana saber observar porque você não tem como escrever uma coisa sem observar a partir desse registro que a toda semana você já fica mais atento sobre os acontecimentos da sala, como as crianças e posteriormente estar escrevendo esses registros é de suma importância. (Extraído da entrevista com uma bolsista).

Nesta descrição, a bolsista relata a importância do registro para ela como iniciante do programa e na graduação. Sabendo, que são relatados das dificuldades que encontra com a escrita, sendo que podem está sanando esse entrave no processo de escrita fluente como nos registros, onde podem ter um domínio mais aprimorado na reflexão levando desenvolver habilidades na escrita.

Nesse sentido, Andrade (2009, p.75) pontua que “já ao elaborar registro ou anotações depois da aula, é possível se questionar sobre o que aconteceu em classe e identificar as conquistas da turma e os conteúdos que ainda precisam ser mais trabalhados”.

O registro ele possibilita que o professor acompanhe o percurso de alguns alunos de forma sistematizada, podendo reavaliar suas concepções como ocorreu e podendo aplicar seguindo a mesma maneira, ou podendo ser modificado no planejamento para sobrepôr em prática diferenciada em sala de aula que ajude no desenvolvimento dos alunos na sua compreensão.

Assim, a leituras dos registros permite rever situações que o educador poderá modificar a proposta inicialmente elaborada. Nessa descrição, Andrade aborda (2009, p.74), quando comenta que [...] escrever sobre as práticas faz pensar e refletir sobre cada decisão que foi ou será tomada, permitindo aprimorar o trabalho diário e adequá-lo com frequência as necessidades dos alunos.

Sendo assim, podemos evidenciar outra entrevista com a bolsista que refere como ela tem trazido as reflexões para dentro do registro, assim passou de descritivo para reflexão de sua prática.

Bom eu também passei por essa dificuldade no início de apenas registrar o que aconteceu, a professora coordenadora ficava me chamando a atenção por estar fazendo registros muito descritivos, e sempre pedia para que colocasse minhas reflexões sobre



a minha prática, então o registro é essa contribuição e no início eu pensava que era muito forçoso e não entendia o porquê fazer registro aonde aquilo iria nos levar, foi quando chegou o primeiro artigo que tínhamos que relatar nossas experiências e vi a importância do registrar. E assim, foi uma grande evolução porque eu escrevia pouco e com o tempo ele dobrou de tamanho e posso dizer que ele é de suma importância na vida de um professor. (Extraído da entrevista com uma bolsista).

A escrita é maneira de colocar a nossa mente para refletir, ou seja, deixar permeiar as nossas ideias fluir o pensamento de nossas práticas. Pois, como bem sabemos o registro é essencial para prática de um educador, assim aperfeiçoar o nosso trabalho como docente.

O registro tem apresentado uma forma de refletir sobre o que foi aplicado e melhoramento da escrita como acadêmica. O programa PIBID proporciona essa reflexão onde cada bolsista tem a oportunidade de vivenciar a prática e depois colocar seus escritos em forma de reflexão, onde seus escritos sobre a exercício faz pensa refletir sobre cada momento que foi vivenciado, ou cada decisão que foi ou será tomada, para sim aperfeiçoar com assiduidades as precisões dos alunos. Segundo Weffort (1996, p. 44).

O resgate da reflexão do educador sobre sua prática pedagógica é o embrião de sua teoria que desemboca na necessidade de confronto e aprofundamento com outros teóricos. É nessa tarefa de reflexão que o educador formaliza, dá forma, comunica o que praticou, para assim pensar, refletir, rever o que sabe e o que ainda não conhece o que necessita aprender, aprofundar em seu estudo teórico.

De acordo com ideia da autora, ela faz um breve apanhado, pois escreve pelo registro o educador passa ter o espelho e sua prática sendo transformada em escrito. Se o professor tiver o desempenho de escrever todos os dias de sua prática ele se tem uma autonomia gigantesca em relação as suas ideias reflexiva, pois o educador precisa escrever com autoria e autonomia para assim formar crianças autoras e com autonomia na habilidade de escritos.

Com essas atribuições podemos ter um breve apanhado sobre o relato de outra bolsista que aborda da importância sobre o registro, pois suas experiências com o registro deixou ter uma visão mais ampla do seu trabalho aplicado e passou a ser uma fonte de reflexão, deixando o registro descritivos se transformarem em ideias concretas que podem levar para desempenho imenso para os alunos.

Olha, a questão do registro eu acredito ele de suma importância na prática do docente. Porque assim, quando eu entrei no PIBID nossa meu registro era muito descritivo, mas mesmo sendo descritivo ele não deixa de ser importante aos poucos fui me aperfeiçoando e posso dizer que está bem melhor de quando eu comecei neste programa. Eu vejo que quando o pro-



professor registra ele ganha tempo na aprendizagem, ele cresce profissionalmente, ganha tempo com os alunos visualização às dificuldades perceber que cada aluno aprende no seu tempo, tem suas estratégias de aprendizagens, inclusive o tanto que eu achei importante a prática do registrar que já escrevi um artigo com essa ação. (Extraído da entrevista com uma bolsista).

Com esse relato, podemos perceber que a bolsista ela não descartou a ideia do registro descritivo, pois através dele que ela começou a se desenvolver suas reflexões. Deste modo, a iniciação no programa Pibid tem serie de conflitos, pois atuar como bolsistas no princípio surgem dificuldade de se expressar de forma reflexiva de uma aula aplicada. Portanto, isso é começo de uma aprendizagem, ou melhor, o início de bons conflitos de ideias onde o docente começa a ver a prática como ela realmente está.

Entretanto, o registro se transforma em boas escritas, podendo assim fazer comparações com o primeiro registro que foram descritivos e depois fazer uma análise com os registros mais velhos, esse ponto é muito importante, pois vemos um grande avanço fazendo esse diagnóstico.

Sabendo, que as reflexões surgem com um tempo dentro de sala de aula, onde tem o contanto mais íntimo com os alunos, os alunos e professor também deve passar essa confiança, o professor precisa conhecer a escrita de cada aluno, nível que encontra seus anseios, dificuldades. Desta forma, podemos surgir ótimos registros e reflexões, sabendo que a reflexão vem com conhecimento do que vivenciamos na prática.

Os registros criado em aulas o educador tem uma nova visão em novos planejamentos os quais surgem novos projetos, artigo científico e muitos outros que resulta em ótimo trabalho como educador. Sabendo, que essa prática não é comum ver nas escolas com os professores, isso tem dificultado o trabalho do mesmo, pois leva ao fracasso dos alunos, o professor que não faz o registro ele não consegue planejar de uma forma verídica.

Assim, para se tornar bons professores que fazem grandes reflexões precisamos ter os suportes teóricos. Com o ingresso das bolsistas ao programa almeja uma visão mais ampliada entre a teoria e prática, uma vez ambos andam juntas.

No momento que paramos para colocar as nossas ideias em prática corre o risco de não conseguir refletir sobre a própria prática. Sabendo disso, as nossas reflexões vão aprendendo aos pouco, quando lembramos o que foi lido, escutado na universidade isso acarreta para bom registro, onde pode esta tendo referencia, citações.

Podemos abordar atividade profissional solicita consecutivamente a meditação por parte dos educadores. Os educadores têm colocar em prática constante de revisar o foi feito e sim trazer os ajustes que falta que eles sejam permanentes.

Portanto, fazer uma análise do que foi vivenciado dentro de sala de aula não é nada fácil. O educador tem a consciência dos benefícios que vão trazer para o aluno no momento do registro, sendo que esse escrito é suporte que encontra no momento



do planejamento, onde ele pode está vendo o que deu certo em uma aula e não deu certo, para assim, fazer outro planejamento replanejando o mesmo conteúdo, mas mudando a forma de ser aplicado.

Considerações finais

Este trabalho pretendeu evidenciar o quanto a experiência dentro do programa sobre os fatos vivenciados no ambiente escolar tem sido muito enriquecedora, para exercer a função de professor.

O registro tem sido um documento de provação para os supervisores do Subprojeto que ao ter contato com esse material pode ter uma visão clara a esse respeito da maneira pela qual as bolsistas estão desenvolvendo as atividades, quais reflexões poderão obter, e o puderam ter de melhora através desses resultados, quais as dúvidas que permeiem quais as intervenções que obterão e a ajuda que as mesmas favoreceram.

Portanto, o registro pode se considerar um elemento indispensável para o professor, pois será através dele que crescermos como profissional e teremos um melhor desempenho no campo profissional, desde que elas sejam compartilhadas assim como as reuniões com coordenadores juntamente com a professora supervisora onde alargaremos o projeto, promovendo o diálogo e formulando idéias e propostas sobre o ensino aprendido dos alunos envolvidos e ainda sancionar as dificuldades enfrentadas em um trabalho coletivo.

Nessas relações vislumbramos o alargamento de todo projeto, vem promovendo o diálogo, formulando ideias, novas propostas sobre o ensino aprendido dos alunos envolvidos e ainda viver e solucionar as dificuldades enfrentadas em um trabalho coletivo.

Desta forma, o registro tem se tornado uma ferramenta que permite que o professor inicie uma reflexão na ação. Sendo assim, os educadores podem está fazendo uma analogia constante em sala de aula com seus alunos, onde podem está observando os avanços no próprio âmbito escolar.

Afinal, a reflexões do registro tem trazido grandes aprendizados para os professores, são aonde eles refletem na sua própria formação. A reflexão do registro faz o educador criticar sobre a sua própria prática escolar aplicada e fazer as devidas correções sobre as aprendizagens dos alunos.

Notas

¹ Acadêmica da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) campus Rolim de Moura, 8° período de Pedagogia, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Email: claudiane.pedagoga@gmail.com

² Acadêmica da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) campus Rolim de Moura, 8° período de Pedagogia, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Email: francielejasmine@gmail.com



Referências bibliográficas

ANDRADE, LEONARDO. *Escrita profissional: a importância dos registros*. Revista Nova Escola. Ano XXIV, n. 219, jan/ fev. 2009. P. 74-79.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 1. ed. - São Paulo: Olho d'Água, 2009.

FREIRE, Madalena. *O Educador educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

WEFFORT, Madalena Freire (Org.). *Observação, registro, reflexão*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.



AS MUDANÇAS NAS CORRENTES GEOGRÁFICAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA UTILIZAÇÃO DA CARTOGRAFIA GEOGRÁFICA PELO MÉTODO DA EDUCAÇÃO COMPARADA

Cleilton Sampaio de Farias¹

Introdução

Neste início de século XXI temos presenciado a consolidação de vários ramos da educação gerados e gestados há pelo menos dois séculos atrás. Mesmo com toda a sofisticação da época, esses ramos são hoje muito diferentes do que fora proposto e sistematizado em seu início. Com conceitos mais aprofundados, objetos bem situados e justificados e com métodos sistematicamente organizados, parece estarmos em um tempo de consolidação.

Consolidação essa que, sem pretensão de acreditar em uma fase atual superior ou inferior, mas, diferente, deve se afirmar nas diferenças com o passado através de comparações em seus vários aspectos.

Como qualquer fato histórico, os sistemas educacionais, fatos educacionais, problemas ou processos educativos são situados nas dimensões temporal e espacial de certa sociedade, que por sua vez, possui características indissociáveis de outras, sendo, portanto, única. Por isso, qualquer proposta de comparação deve ter uma ligação responsável com o contexto socioeconômico e cultural da sociedade na época proposta.

Considerando as dimensões elencadas acima e compreendendo que alguns dos problemas educacionais estão intimamente ligados aos acontecimentos socioeconômicos e culturais que por consequência geraram mudanças nesses mesmos siste-



mas, criando em alguns casos novas tendências educacionais, propomos analisar como exemplo, algumas das mudanças que a ciência geográfica passou em meados do século XX e início do século XXI. Tendo em vista que, seus reflexos influenciaram nas suas correntes de pensamentos que, por sua vez, refletiram o cenário socioeconômico e cultural da época. Isso pode ser notado na análise comparativa dos próprios temas tratados na geografia nos dois períodos apontados acima nos auspícios da Geografia Tradicional e Geografia Crítica.

Para comprovar como as concepções históricas mudaram com o decorrer dos tempos e se diferenciam, em específico na geografia, pegaremos como estudo de caso o problema relacionado a utilização da cartografia e do mapa nas apresentações em eventos e publicações em periódicos em duas correntes científicas diferentes: a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica. Como hipótese analisaremos a afirmação de Girardi (2008) de que houve negligência do uso do mapa ou da cartografia geográfica nos trabalhos da Geografia Crítica.

Os critérios para pesquisa foram definidos da seguinte forma: como trabalhos de cartografia pegou-se aqueles que possuíam o nome cartografia no título e somente contabilizamos como mapas aqueles que apresentavam as convenções cartográficas e os temas geográficos com rigor nos elementos externos necessários ao entendimento dos mapas, sendo excluído, portanto, croquis e desenhos similares mas que não podem ser classificados como mapa.

Para tanto, tomaremos a educação comparada como método, buscando com seu caminho cumprir três propósitos neste trabalho: 1) o histórico funcional para a compreensão das causas de determinados problemas, 2) o inventário descritivo com informações sobre os sistemas escolares e, 3) o aprimoramento para o aperfeiçoamento dos sistemas ou daquilo que se estuda (KAZAMIAS, 1972, apud, BONITATIBUS, 1989). Além disso, utilizaremos como procedimentos a análise bibliográfica e documental para o levantamento quantitativo dos dados.

Com essa comparação, espera-se obter um estudo que permita compreender e reforçar as diferenças na geografia e a importância da educação comparada como método para isso. Mas o que vem a ser a educação comparada? Quais os seus objetos? Quais as suas teorias? Quais os seus métodos? Para alcançar o nosso objetivo discutiremos primeiramente essas questões, como veremos a seguir.

A educação comparada: objetos, teoria e método

Indícios na Antiguidade permitem interpretar que Tucídides, Heródoto e Xenofonte fizeram comparações para distinguir o modo educativo ateniense do espartano e a educação grega da egípcia e da persa, no entanto, o estudo sistemático da educação comparada nasceria no século XIX, amparada na confluência do racionalismo e do nacionalismo (FERREIRA, 2008).

Acredita-se que seu criador tenha sido o francês Marc-Antoine Jullien através da sua obra “Esquisse et vues préliminaires d’un ouvrage sur l’éducation comparée, entrepris d’abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse, et pour quelques parties de l’Allemagne et de l’Italie, et qui doit comprendre successivement, d’après le même



plan, tous les Etats de l'Europe (1817)". Isso por que, a obra introduziu a comparação na abordagem da educação e pela primeira vez utilizou o termo "educação comparada", se preocupando em traçar as linhas em que devia assentar um estudo conducente à elaboração de uma "obra sobre a educação comparada" (FERREIRA, 2008).

A educação comparada ou, o exercício de examinar dois ou mais elementos ao mesmo tempo, a fim de buscar semelhanças e diferenças, é uma área interdisciplinar que se propõe a investigar sistemas educacionais - no todo ou em parte - de diferentes países ou regiões, abarcando uma dimensão intra ou internacional, um tempo histórico fixo ou em movimento e uma perspectiva, sempre e necessariamente comparativa.

Além dos sistemas educacionais ou sistemas educativos também são objetos de estudo da educação comparada os problemas educacionais, os fatos pedagógicos, os fatos educacionais e a análise intercultural ou societal das inter-relações entre educação e sociedade (BONITATIBUS, 1989).

Os estudos em educação comparada iniciaram de forma bem ampla, mas, passaram as especificidades recentemente. Partiam de uma perspectiva globalizante, da apreensão do sistema educacional através das forças externas a escola que configuraram a sociedade para e, mais recente, inspirados na perspectiva funcionalista e marxista, procuram visualizar o sistema educacional de forma mais restrito, ou melhor delimitados, ou seja, no estudo da pré-escola, investigando em diversos países, ou no estudo do ensino médio, na educação superior, educação de jovens e adultos etc.

Pode dizer, que atualmente, nos novos estudos a Educação Comparada tem se caracterizado como componente pluridisciplinar das Ciências da Educação, que deve debruçar-se comparativamente sobre dinâmicas do processo educativo considerando contextos diversos definidos em função do tempo e/ou do espaço, de modo a obter conhecimentos que não seriam possíveis alcançar a partir da análise de uma só situação. Além disso, as transformações no mundo pós-moderno, caracterizado pela integração mundial por meio da globalização econômica, têm implicações importantes no campo da educação, pois, está criando uma nova ordem que altera e torna obsoletos os sistemas educativos concebidos num quadro estritamente nacional (CANÁRIO, 2006).

Para Bonitatitus (1989) a educação, de forma geral, é efetivamente um subsistema do sistema social mais amplo e, nessa medida, a apreensão isolada do sistema educacional é vazia de significado. Assim, é mais do que estudar os sistemas educacionais ou procurar examinar os problemas educacionais no seio da sociedade no qual está inserido. Isso por que, segundo Ferreira (2008) a simples comparação dos sistemas educativos é insuficiente para explicar as suas especificidades sendo, necessário compreender os sistemas educativos de cada país e explicar as especificidades de cada um levando em consideração o contexto social que os envolvia.

Assim, os estudos devem compreender pelo menos duas dimensões: análise intraeducativa que consiste no estudo dos dados eminentemente educativo e a análise societal-educativa que estabelece interrelações entre as características educativas e as variáveis sociais, políticas econômicas e etc. (ANDERSON, 1961, APUD, BONITATIBUS, 1989).



Tomando com referência as características mencionadas anteriormente, procuraremos analisar as modificações em uma área da ciência, em um período de tempo específico através da comparação do conteúdo e do método. Acreditamos que o histórico funcional a seguir possa fornecer subsídios importantes para a compreensão das causas da negligência da cartografia e do uso do mapa, ou seja, pode nos mostrar como as influências socioeconômicas e culturais de uma época podem influenciar nos sistemas educativos, em especial, na parte do estudo geográfico.

O histórico funcional das mudanças nas correntes geográficas para a compreensão da negligência da cartografia e do uso do mapa

A ciência geográfica passou em meados do século XX e início do século XXI, por mudanças epistemológicas que refletiram, sobretudo, nas suas correntes de pensamentos que, por sua vez, estavam amparadas nos cenários socioeconômicos e culturais de cada época específica. Entender essas mudanças e suas características intrínsecas não é nenhuma tarefa fácil, mas o seu exercício pode ser muito rico e, inclusive, poderá fornecer subsídios capazes de demonstrar os fundamentos das atuais perspectivas da própria geografia e os caminhos que a cartografia e o mapa passaram por todo esse percurso.

Tendo declarado auspicioso objetivo, não resta dúvida que o método da educação comparada nos fornece o caminho para se chegar a resultados que nos ajude a compreender as diferenças. Então, tomaremos como estudo de caso a disciplina de cartografia temática. Espera-se obter um estudo comparado que permita compreender e reforçar a importância da educação comparada na evolução do pensamento da geografia.

O termo Cartografia Geográfica ou Temática é empregado para designar a Cartografia que se preocupa com a elaboração dos mapas que representam elementos além do terreno (JOLY, 2004, p.76-77). Segundo Martinelli (2001, p. 16) é na cartografia temática que os mapas avançam para além da localização de fenômenos, ou dimensão X e Y, latitude ou longitude. Nela, os mapas dizem mais sobre cada lugar ou conjuntos espaciais, caracterizando-os para mobilizar a terceira dimensão no mapa, a dimensão visual. Essa mobilização só é possível com a exploração de variações visuais sensíveis com propriedade perceptivas compatíveis. Girardi (2008) opta por utilizar o termo Cartografia Geográfica ao invés de Cartografia temática por acreditar que é mais significativo para designar a especialidade da Geografia que se preocupa mais especificamente com o processo de mapeamento.

A cartografia temática ou cartografia geográfica, como objeto de apropriação das correntes geográficas, passou por diversas modificações de acordo com as concepções de cada época. Para Girardi (2008) a “Geografia brasileira contemporânea, pela grande influência da Geografia Crítica, negligencia o mapa como instrumento da análise geográfica e como parte do discurso geográfico”. Isso por acreditar que o mapa era um dos principais instrumentos da corrente geográfica tradicional - predominante do século XIX a meados do século XX - que possui fundamentação filosófica no positivismo e fortemente pautada na observação.



A Geografia Tradicional teve grande influência das ideias apresentadas pelos geógrafos alemães e franceses. Destacam-se entre esses o alemão Alfred Hettner que considerava como objetivo da geografia o estudo da diferenciação regional da superfície da terra e o francês Paul Vidal de La Blache. Uma das características dessa corrente eram as contradições dicotômicas apresentadas em seus estudos. Entre essas dicotomias, duas merecem destaque: 1) entre a Geografia Física e a Geografia Humana e, 2) entre a Geografia Geral e a Geografia Regional (CHRISTOFOLETTI, 1982).

Além disso, uma questão paralela incidia sobre os procedimentos metodológicos do estudo geográfico: considerava-se que cada categoria de fenômeno era objeto de determinada ciência e à geografia cabia a totalidade, ou seja, o trabalho de síntese, reunindo e coordenando todas as informações a fim de salientar a visão global e totalizadora da região. “Em virtude dessa concepção ampla, todos os eventos da superfície terrestre acabam pertencendo ao âmbito geográfico” (CHRISTOFOLETTI, 1982).

As principais referências bibliográficas da corrente Tradicional em forma de traduções de artigos básicos elaborados por geógrafos de diversas nacionalidades, encontravam-se publicadas no periódico Boletim Geográfico, publicado regularmente desde 1943, pelo Conselho Nacional de Geografia e depois pela Fundação IBGE (CHRISTOFOLETTI, 1982).

As profundas mudanças provocadas pela Segunda Guerra Mundial nos aspectos científico, tecnológico, social e econômico influenciaram, também, para o surgimento de novas perspectivas de abordagens que suplantará a Geografia Tradicional. Com isso surgiu um conjunto de ideias voltadas para a revolução teórica e quantitativa dando início a Nova Geografia. Corrente responsável pela superação das dicotomias e dos procedimentos metodológicos da Geografia Tradicional baseada na análise regional (CHRISTOFOLETTI, 1982).

A partir de 1966, baseando-se na filosofia do positivismo lógico, a Nova Geografia procurou incentivar e buscar um enquadramento maior da Geografia no contexto científico global com as seguintes metas: a) maior rigor na aplicação da metodologia científica; b) desenvolvimento de teorias; c) o uso de técnicas estatísticas e matemáticas, e; d) a abordagem sistêmica (CHRISTOFOLETTI, 1982).

Também na década de 1960, baseando-se no materialismo histórico-dialético, ainda no processo de renovação da Geografia, tal qual a Nova Geografia, com fortes críticas à corrente Tradicional e Nova Geografia surgiu a Geografia Crítica. Vários adjetivos são mencionados para caracterizá-la, tais como geografia crítica, de relevância social, marxista e radical. Christofolletti (1982) considera ser a denominação Geografia Radical mais abrangente para designar tudo que seja de tendência esquerdista e a postura contestatória de seus praticantes. No entanto, tomaremos como melhor designação a de Geografia Crítica.

Pela breve explanação das características das correntes geográficas, já é possível iniciar as diferenciações. Infere-se que a Geografia Crítica tinha da dialética o método de compreensão da realidade já a Geografia Tradicional e a Nova Geografia tinham no uso de técnicas e de modelos matemáticos e estatísticos o seu principal meio



de análise e compreensão da realidade. Além disso, a Nova Geografia baseava-se nos procedimentos da metodologia científica, enquanto que a Geografia Crítica nos procedimentos metodológicos do materialismo dialético (CHRISTOFOLETTI, 1982).

Como a Geografia Crítica surgiu buscando combater o método das outras correntes, para Girardi (2008) isso acarretou a negligência do uso do mapa e de técnicas estatísticas em seus estudos. Infere-se que, na mudança da Geografia Tradicional para a Geografia Crítica o uso do mapa ou da cartografia geográfica teria sido negligenciado na produção científica da própria geografia. Girardi (2008) executou uma pesquisa bibliográfica sobre as produções acadêmicas da Geografia Crítica apresentadas em eventos e publicadas em revistas importantes que, em sua interpretação, comprova essa negligência.

No entanto, percebe-se que a pesquisa apontada se restringe a apresentar os dados referentes à produção acadêmica da corrente crítica. Mas como afirmar que houve negligência se não há um estudo semelhante para analisar os mesmos fatores durante a hegemonia da corrente tradicional? Nesse caso, não acho válida a afirmação amparada somente em uma corrente, pois, não fornece os mesmos elementos para a outra e, portanto, inviabiliza a comparação. Para superar essa deficiência e, enfim, verificar se houve ou não a negligência do uso do mapa e da cartografia durante a Geografia Crítica, tentaremos complementar a pesquisa de Girardi (2008), partindo exatamente de onde o autor parou e de seus critérios, como veremos a seguir.

Inventário descritivo com informações sobre a negligência da cartografia e do mapa nas correntes geográficas: subsídios para a comparação

Para afirmar a utilização da cartografia e a negligência do mapa durante a Geografia Crítica, Girardi (2008) analisou anais de três eventos importantes da Geografia e oito exemplares da revista Terra Livre que, segundo ele, era o mais importante periódico de geografia da época e refletiam a produção científica da corrente crítica.

Os primeiros trabalhos analisados foram os seguintes eventos científicos: XIII Encontro Nacional de Geógrafos, realizado em 2002; VI Congresso Brasileiro de Geógrafos e; VI Encontro Nacional da ANPEGE. As informações levantadas sobre a produção dos mesmos em relação à cartografia seguem na tabela 01 abaixo.

TABELA 1: Produção da Geografia Crítica em eventos nacionais

	Evento	Quantidade de trabalhos	Quantidade de trabalhos sobre cartografia	Quantidade de trabalhos sobre cartografia (%)
1	XIII Encontro Nacional de Geógrafos	1.324	32	2,4
2	VI Congresso Brasileiro de Geógrafos	1.335	19	1,4
3	VI Encontro Nacional da ANPEGE	453	11	2,4
	Total	3.112	62	-

FONTE: Girardi (2008) organizado pelo autor.



Uma observação importante sobre os dados acima, além dos já evidenciados, é que o autor não levantou informações sobre a utilização de mapas nesses eventos o que impede qualquer interpretação antecipada e dificulta comparações sobre esse aspecto.

Em relação à produção da corrente Crítica em periódicos científicos, Girardi (2008) definiu a revista Terra Livre como objeto de análise e, para isso, tomou como amostra oito números (14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21) publicados entre os anos de 1999 e 2003. Esses exemplares continham 85 artigos publicados sobre as diversas temáticas da ciência geográfica, no entanto, não encontrou nenhum referente à Cartografia. Quanto à utilização de mapas nos artigos, em todo o período analisado foram encontrados 39 mapas, os quais, estão concentrados nas edições 20 (9 mapas) e 21 (23 mapas). Outro fato que deve ser ressaltado é que os mapas da edição número 21 estão concentrados em apenas três dos 16 artigos publicados nessa edição da revista (GIRARDI, 2008).

Levando em consideração a análise das publicações nos três eventos e nos oito números do periódico citado, Girardi (2008) conclui a ausência de utilização da cartografia e a negligência do mapa durante a Geografia Crítica da seguinte forma:

[...] ilustram bem a marginalização do uso do mapa na Geografia brasileira e a ausência de um debate em torno das questões teóricas e metodológicas desta especialidade da Geografia. Como vimos, o quadro precário do uso do mapa e da Cartografia Geográfica no Brasil se deve principalmente à visão do mapa estabelecida pela Geografia Crítica, corrente amplamente difundida na Geografia brasileira [...].

Mas voltamos a perguntar: como afirmar que houve negligência se não há um estudo semelhante para analisar os mesmos fatores durante a hegemonia da Geografia Tradicional? Para superar essa deficiência examinou-se de forma semelhante a produção científica em eventos e periódicos da época da Geografia Tradicional. Antes de tudo devemos informar que esta tarefa não é algo fácil tendo em vista que não tinham na época as facilidades informacionais e digitais que se tem atualmente, facilitando sobremaneira a pesquisa bibliográfica e documental.

Nesse sentido, como não foi possível localizar algum evento nacional da geografia que se referisse à época da Geografia Tradicional através da rede mundial de computadores, sobretudo, por que essa corrente precedeu ao desenvolvimento da informática, tivemos que nos deslocarmos à Biblioteca do IBGE na cidade do Rio de Janeiro para pesquisar nos documentos originais impressos.

Em virtude da distância temporal entre a Geografia Tradicional e as tendências críticas atuais, e do próprio caráter que a história tem de não se repetir, não localizamos muitos documentos sobre os eventos da corrente tradicional para fazer uma comparação com os mesmos padrões de Girardi (2008). No entanto, pegamos os eventos da década de 1940 e os periódicos da década de 1950 e 1960, para tentar fazer



uma comparação com os critérios mais semelhantes. Assim, acreditamos que os dados encontrados fazem parte, fidedignamente, do arcabouço epistemológico da Geografia Tradicional e são possíveis de comparação com a Geografia Crítica.

O que há de comum nessas publicações que confirma ser da corrente tradicional é que ambas eram organizadas, editadas e executadas pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - que era o órgão estratégico do governo federal responsável para tratar das informações sobre o território, por isso, era liderado pelos militares de alta patente.

Assim, analisamos os anais do IX Congresso Brasileiro de Geografia, realizado na cidade de Florianópolis, no período de 7 a 16 de 1940 e o X Congresso Brasileiro de Geografia, realizado na cidade do Rio de Janeiro, no período de 7 a 16 de setembro de 1944. O primeiro evento contou com 2.160 participantes e o segundo com 2.496 participantes. A produção dos mesmos pode ser resumida conforme tabela 02 abaixo.

TABELA 2: Produção da Geografia Tradicional em eventos nacionais

	Evento	Quantidade de trabalhos ¹	Quantidade de trabalhos sobre cartografia ¹	Quantidade de trabalhos sobre cartografia (%)	Quantidade de mapas nos trabalhos
1	IX Congresso Brasileiro de Geografia	401	31	7,7	69
2	X Congresso Brasileiro de Geografia	105	7	6,6	34
	Total	506	38	-	103

¹Nesta categoria entram teses resumidas, conferências e trabalhos apresentados.

FONTE: Congresso Brasileiro de Geografia (1941, 1949) organizado pelo autor.

Analisando os anais do X Congresso Brasileiro de Geografia percebemos que a cartografia tinha um espaço privilegiado nos estudos geográficos da época. Havia, inclusive, uma exposição de cartografia, didática de geografia e cartografia e oceanografia que era bastante prestigiada.

A citada exposição foi organizada em quatro subdivisões com as respectivas quantidades de materiais expostos: livros didáticos (138); mapas, atlas e cartas geográficas (38); instrumentos e modelos geográficos (35) e, trabalhos realizados por alunos (37). O objetivo da exposição foi de apresentar aos professores de geografia os elementos necessários à realização dos diversos cursos da referida matéria, assim como, mostrar também exemplares de mapas, cartas e livros de utilidade para o magistério.

Em relação às publicações em periódicos da Geografia Tradicional, analisamos oito exemplares da Revista Brasileira de Geografia - RGB, no período de 1959 à 1966. A RGB era editada pelo IBGE e foi por muitos anos o principal periódico da área. Observe as informações na tabela 03 abaixo.



TABELA 3: Produção da Geografia Tradicional em periódico

Periódico	Quantidade de trabalhos ¹	Quantidade de trabalhos sobre cartografia ¹	Quantidade de trabalhos sobre cartografia (%)	Quantidade mapas nos trabalhos
1 RBG, Ano XXI, 1959	16	0	0	10
2 RBG, Ano XXII, 1960	15	3	20	17
3 RBG, Ano XXIII, 1961	13	1	7,7	7
4 RBG, Ano XXIV, 1962	11	1	10	10
5 RBG, Ano XXV, 1963	13	1	7,7	3
6 RBG, Ano XXVI, 1964	20	0	0,0	5
7 RBG, Ano XXVII, 1965	11	1	9,0	9
8 RBG, Ano XXVIII, 1966	11	1	9,0	6
Total	110	8	-	67

¹ Nesta categoria entram artigos, comentários, tipos e aspectos do Brasil e noticiários.

FONTE: Revista Brasileira de Geografia - RBG (1959, 1960, 1961, 1962, 1963, 1964, 1965, 1966) organizado pelo autor.

A RBG em todas as edições publicava artigos, comentários, tipos e aspectos do Brasil e noticiários sobre a ciência geográfica. Os trabalhos publicados eram os mais diversos, baseando-se nas diferentes disciplinas e olhares da ciência geográfica, tais com: Geografia Médica, Geografia Matemática, Geografia Econômica, Geografia Física, Geomorfologia, Geodesia, Fotogrametria, Fotointerpretação e, em quase todas as edições a Cartografia aparecia com pelo menos um trabalho.

Em vista das informações levantadas das produções científicas das correntes Geografia Tradicional e Geografia crítica elaboramos os gráficos a seguir com a síntese dessas informações. Com isso, pretendemos visualizar e relacionar os dados para facilitar a comparação, a fim de, compreender a importância e utilização da cartografia e do mapa nas devidas correntes. Iniciaremos com a comparação da produção científica sobre cartografia apresentada em eventos e publicada em periódicos em dados relativos.

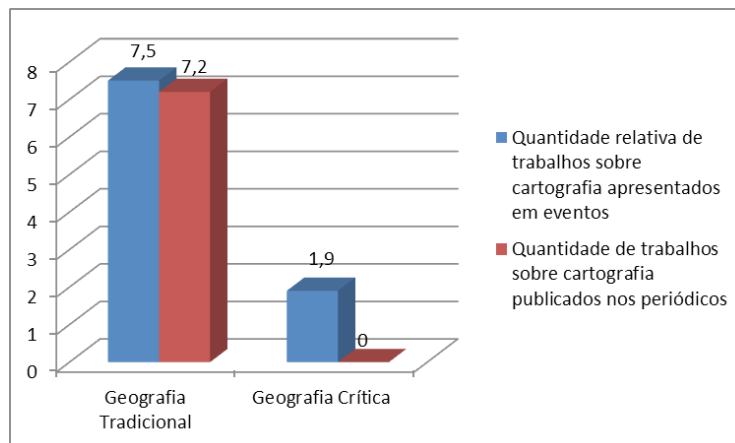


GRÁFICO 1: Produção científica sobre cartografia apresentada em eventos e publicada em periódicos (%).

FONTE: Girardi (2008), Congresso Brasileiro de Geografia (1941, 1949) e Revista Brasileira de Geografia (1959, 1960, 1961, 1962, 1963, 1964, 1965, 1966).

Infere-se, das informações do gráfico acima que, a Geografia Tradicional superou a Geografia Crítica em 394,7% na quantidade relativa de trabalhos sobre cartografia apresentados em eventos científicos. Além disso, dos trabalhos publicados em periódicos da Geografia Tradicional 7,2% eram sobre cartografia, no entanto, nos trabalhos da Geografia Crítica nenhum era relacionado à cartografia.

A seguir apresentaremos a comparação da produção científica sobre a presença de mapas nos trabalhos apresentados em eventos e publicados em periódicos em dados absolutos.

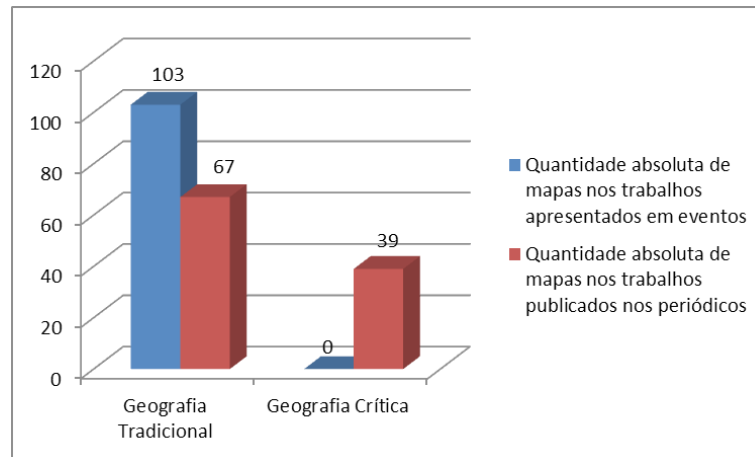


GRÁFICO 2: Quantidade de mapas nos trabalhos apresentados em eventos e publicados em periódicos.

FONTE: Girardi (2008), Congresso Brasileiro de Geografia (1941, 1949) e Revista Brasileira de Geografia (1959, 1960, 1961, 1962, 1963, 1964, 1965, 1966).

Assim como a análise dos dados sobre cartografia demonstrou uma superioridade da Geografia Tradicional em relação a Geografia Crítica, na análise da presença de mapas nessas produções também parece apresentar a mesma tendência. Em relação à quantidade absoluta de mapas nos trabalhos apresentados em eventos a Geografia Tradicional aparece com 103 mapas, entretanto, Girardi (2008) não apresenta dados sobre isso em relacionados à Geografia Crítica. Já em relação à quantidade absoluta de mapas nos trabalhos publicados nos periódicos a Geografia Tradicional supera a Geografia Crítica em 171,7%.

Portanto, por mais que a produção da cartografia esteja mais presente em uma ou outra corrente geográfica, o mapa não deve ser desprezado, pois é essencial para a compreensão do discurso dos atores na formação espacial/territorial e da ação delas proveniente. Além disso, o mapa é um instrumento poderoso para reflexão crítica dos fenômenos e para a visualização das desigualdades sociais, presentes em todo o globo, pelo olhar da Geografia Crítica contemporânea.

Considerações para o aprimoramento da discussão geográfica

Em vista de tudo, tendo analisado as correntes de pensamento da Geografia Tradicional e da Geografia Crítica, situando a compreensão das diferenças a partir da dos critérios elencados por Girardi (2008) para afirmar - com base em dados somente da Geografia Crítica - que se tornou insignificante a utilização da cartografia nas

produções de eventos e periódicos negligenciando, também, o uso do mapa durante a Geografia Crítica, concluímos que existiu uma forte ligação da cartografia e do mapa com na Geografia Tradicional.

Comprovando essa ligação, pode-se dizer que como a Geografia Tradicional se amparava no positivismo e não tinha a intenção de mostrar as desigualdades sociais através da cartografia e dos mapas, com o surgimento da Geografia Crítica que objetivava, sobretudo, a discussão das desigualdades sociais na perspectiva do materialismo histórico dialético, as discussões passaram a se distanciar da cartografia e a negligenciar o mapa como objeto de visualização de seus fenômenos, diminuído significativamente a produção nessa área.

Como a última fase do método da Educação Comparada preceitua que o estudo deve indicar diretrizes para o aprimoramento e aperfeiçoamento dos sistemas ou daquilo que se estuda, e compreendendo que a cartografia e o mapa não são objetos ou metodologias isoladas de nenhuma corrente específica da geografia, sugere-se a desconstrução do discurso positivista do mapa em favor da teoria crítica do mapa. Isso pode ser alcançado com a adoção da Cartografia Geográfica Crítica (GIRARDI, 2008) que tem como base a leitura desconstrucionista do mapa e considera a semiologia gráfica, a visualização cartográfica e a modelização gráfica abordagens cartográficas intercomplementares.

Notas

¹ Professor de Geografia do IFAC, campus Rio Branco. Doutorando em Ensino de Biociências e Saúde - IOC/FIOCRUZ/Rio de Janeiro. Líder do grupo de pesquisa “Relações Sociais e Educação - RESOE”. cleilton.farias@ifac.edu.br

Referências

ANDERSON, C. Arnold. Methodology of comparative education. In: **Internacional review of education**. Vol. 07, nº 1, 1961. Instituto da UNESCO para a Educação, Hamburgo.

BARBOSA, Rodolfo Pinto. A carta do Brasil ao milionésimo. **Revista Brasileira de Geografia**. IBGE. 1960.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação comparada: Conceito, Evolução e Métodos**. São Paulo: EPU, 1989. p. 1-85. (impresso)

CANÁRIO, Rui. A escola e a educação comparada. Novas realidades e novos olhares. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação. 2006. p. 27-36. Disponível em: <http://pt.sli-deshare.net/nfraga/a-escola-e-a-abordagem-comparada-novas-realidades-e-novos-olhares>

CHRISTOFOLETTI, Antonio. As perspectivas dos estudos geográficos. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio. (Org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

FERREIRA, António Gomes. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre uma construção de uma identidade. **Educação**. Porto Alegre. 2008. 31(2): 124-138. Disponível em:



<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2764/2111>

GIRARDI, Eduardo Paulon. **Proposição Teórico- Metodológica de uma Cartografia Geográfica Crítica e sua aplicação no desenvolvimento do atlas da questão agrária brasileira**. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Tese de Doutorado, 2008.

JOLY, F. **A Cartografia**. Campinas: Papirus, 2004. 6.ed.

KAZAMIAS, Andreas M. Angunos enfoques antiguos e recientes de la metodologia em educaci3n comparada. In: DIEGO MARQUEZ, angel. **Educaci3n comparada: Teor3a e metodologia**. Editorial El Ateneo, Buenos aires, 1972.

MARTINELLI, M. A cartografia escolar na abordagem tem3tica da geografia. **Boletim de Geografia**. 19 (2). 7 - 42, 2001.

REVISTA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA - RBG. **Ano XXI. Outubro - dezembro de 1959, n3 04**. Acesso em 09/09/2014. Dispon3vel em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/>

REVISTA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA - RBG. **Ano XXII. Janeiro - mar3o de 1960, n3 01**. Acesso em 09/09/2014. Dispon3vel em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/>

REVISTA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA - RBG. **Ano XXIII. Julho - setembro de 1961, n3 03**. Acesso em 09/09/2014. Dispon3vel em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/>

REVISTA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA - RBG. **Ano XXIV. Outubro - dezembro de 1962, n3 04**. Acesso em 09/09/2014. Dispon3vel em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/>

REVISTA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA - RBG. **Ano XXV. Julho - setembro de 1963, n3 03**. Acesso em 09/09/2014. Dispon3vel em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/>

REVISTA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA - RBG. **Ano XXVI. Abril - junho de 1964, n3 02**. Acesso em 09/09/2014. Dispon3vel em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/>

REVISTA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA - RBG. **Ano XXVII. Outubro - dezembro de 1965, n3 04**. Acesso em 09/09/2014. Dispon3vel em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/>

REVISTA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA - RBG. **Ano XXVIII. Abril - junho de 1966, n3 02**. Acesso em 09/09/2014. Dispon3vel em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/>

IX CONGRESSO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA - CBG. **Anais**. Florian3polis, 7 a 16 de setembro de 1940.

X CONGRESSO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA. **Anais**. Rio de Janeiro, 7 a 16 de setembro de 1944. 1949.



SIGNIFICADO E UTILIZAÇÃO DOS SÍMBOLOS MATEMÁTICOS

*Cristiano de Souza Silva¹
Janaína Alves do Nascimento²*

Introdução

É bastante comum se perceber em alunos a curiosidade destes em quererem saber o significado de determinado símbolo matemático, quando, para muitos, este só serve para designar um, e somente um, conceito. Por isso, questionamentos, como o seguinte, são bastante corriqueiros: “Os parênteses servem para designar conjunto aberto ou par ordenado?”. Indagações, como essa, nos levaram a investigar a utilização da simbologia matemática em diferentes contextos.

O presente trabalho objetiva, por conseguinte, disponibilizar para leitores, alunos em processo de formação e professores de Matemática um material didático o qual possa ser consultado em situações emergentes em sala de aula relacionadas à simbologia matemática.

No processo de evolução, a linguagem matemática tem-se desenvolvido de forma facilitadora nos procedimentos de cálculos e de compreensão de conceitos relacionados às suas diversas áreas. A introdução da simbologia matemática no sistema epistemológico, por meio da Matemática, deu-se devido à maneira evolutiva da forma de pensar e raciocinar do homem, assim como também do surgimento de cálculos complexos, da aplicação nas diversas ciências em que a Matemática contribui para a fundamentação de situações práticas. Nesse contexto, o invento e a utilização de símbolos deixam essa ciência cada vez mais dinâmica, contribuindo, de muitas maneiras, para a sua aplicabilidade no nosso cotidiano. Portanto, o estudo desse assunto torna-se importante para a formação inicial de professores, principalmente por meio



da investigação do processo de surgimento dessa simbologia e de suas significações quando utilizadas em diferentes contextos.

O desenvolvimento do trabalho consistiu em um levantamento dos diversos símbolos utilizados atualmente na linguagem matemática, presentes em diversos livros. Isso possibilitou um conjunto de informações relevantes para uma análise das várias formas pelas quais vários símbolos, pertinentes à linguagem matemática, estão sendo utilizados nos diversos campos dessa ciência, evidenciando que, para um mesmo símbolo, pode-se atribuir mais de um significado, dependendo de cada contexto e do uso do qual faz cada autor.

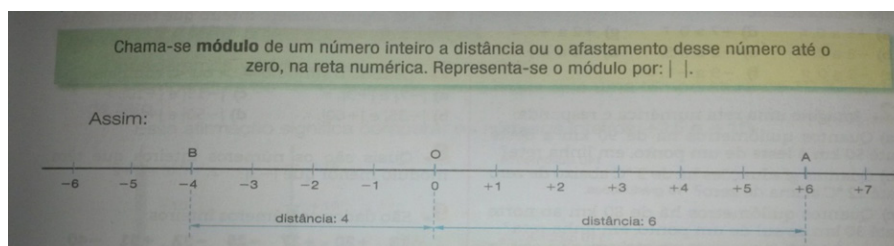
Evidenciamos ainda que, comumente nas salas de aula, sejam da Educação Básica ou do Ensino Superior, há certa relutância por parte dos estudantes em aceitarem que um mesmo símbolo seja utilizado com significados distintos; dependendo do contexto no qual se apresente, querem sempre um novo para representar novos conceitos; esta rejeição, por sua vez, pode dificultar a assimilação e o aprendizado dos conteúdos.

Símbolos e significados em alguns contextos

Realizaremos uma análise de alguns símbolos utilizados na linguagem matemática à luz de algumas referências bibliográficas. O que segue são transcrições ou figuras retiradas de livros, nas quais são omitidas, sem prejuízo ao estudo, partes do texto original e, por vezes, adicionadas informações consideradas pertinentes para melhor compreensão do propósito do presente texto.

O símbolo $| |$

Essas duas barras verticais têm várias utilidades na Matemática, dependendo do contexto em que possam se apresentar. Quando começamos nossa vida acadêmica, a primeira vez que nos deparamos com esse símbolo é no Ensino Fundamental. Nesse nível de ensino, essa simbologia significa módulo ou valor absoluto de um número inteiro, como pode ser visto no livro *A Conquista da Matemática de Giovanni* (2009: 39).



Exemplo:

- O módulo de 0 é 0, e indica-se: $|0| = 0$.
- O módulo de +6 é 6, e indica-se: $|+6| = 6$.
- O módulo de -4 é 4, e indica-se: $|-4| = 4$.

O módulo de qualquer número inteiro, diferente de zero, é sempre positivo.

No Ensino Médio, esse mesmo símbolo possui outro significado, podendo representar o determinante de uma matriz quadrada, de acordo com Dante no livro *Matemática, Volume Único* (2005, p.254)

Dada a matriz $A = \begin{bmatrix} a_{11} & a_{12} \\ a_{21} & a_{22} \end{bmatrix}$, indicamos seu determinante assim:

$$\det A = a_{11} \cdot a_{22} - a_{12} \cdot a_{21} \text{ ou } \begin{vmatrix} a_{11} & a_{12} \\ a_{21} & a_{22} \end{vmatrix} = a_{11} \cdot a_{22} - a_{12} \cdot a_{21}$$

Exemplo:

Por exemplo, o determinante da matriz A ($\det A$), sendo $A = \begin{pmatrix} 6 & 3 \\ 2 & -4 \end{pmatrix}$, é dado por:

$$\det A = \begin{vmatrix} 6 & 3 \\ 2 & -4 \end{vmatrix} = 6 \cdot (-4) - 3 \cdot 2 = -24 - 6 = -30$$

Podem acontecer confusões (e existem relatos que isto já aconteceu!), tais como:

Se $A = \begin{bmatrix} 6 & 3 \\ 2 & -4 \end{bmatrix}$, então $|A| = \begin{bmatrix} |6| & |3| \\ |2| & |-4| \end{bmatrix} \Rightarrow |A| = \begin{bmatrix} 6 & 3 \\ 2 & 4 \end{bmatrix}$

Ou seja, pode-se pensar que $|A|$ é a matriz em que as entradas correspondem aos respectivos valores absolutos das entradas de A .

Outro erro comum é escrever:

$$\begin{bmatrix} 6 & 3 \\ 2 & -4 \end{bmatrix} = -30, \text{ pois não é a matriz, e sim seu determinante, que é } -30.$$

O correto é $\det A = -30$ ou $|A| = \begin{vmatrix} 6 & 3 \\ 2 & -4 \end{vmatrix} = -30$.

Em cursos universitários, o símbolo, em questão, pode significar comprimento de vetor, usualmente visto nas disciplinas de Geometria Analítica e Álgebra Linear, podendo ser vista a sua utilização por autores como Steinbruch e Winterle no livro *Geometria Analítica* (1987, p. 40) com essa finalidade.

3.2 Módulo de um Vetor

Módulo de um vetor $\vec{v} = (x, y, z)$, representado por $|\vec{v}|$, é o número real não negativo

$$|\vec{v}| = \sqrt{\vec{v} \cdot \vec{v}}$$

ou, em coordenadas,

$$|\vec{v}| = \sqrt{(x, y, z) \cdot (x, y, z)}$$

ou

$$|\vec{v}| = \sqrt{x^2 + y^2 + z^2}$$

Exemplo:

$$\text{Se } \vec{v} = (2, 1, -2), \text{ então}$$

$$|\vec{v}| = \sqrt{(2)^2 + (1)^2 + (-2)^2} = \sqrt{4 + 1 + 4} = \sqrt{9} = 3$$

No entanto, Scheinerman, no livro *Matemática Discreta: Uma Introdução* (2003, p. 50), emprega um novo uso para essas barras, que é a utilização em conjuntos onde se representará a cardinalidade ou tamanho do conjunto, isto é, número de elementos do conjunto.

Veja,

As barras de valor absoluto em torno de um conjunto representam a *cardinalidade* ou *tamanho* do conjunto (isto é, o número de elementos do conjunto).

O número de elementos em um conjunto A se denota por $|A|$. A *cardinalidade* de A nada mais é do que o número de objetos no conjunto. A cardinalidade do conjunto $\{2, 3, \frac{1}{2}\}$ é 3. A cardinalidade de \mathbb{Z} é infinita. Dizemos também que $|A|$ é o *tamanho* do conjunto A .

O símbolo (a, b)

A princípio, nas séries iniciais, esse símbolo nos é apresentado como par ordenado para a representação de um ponto no plano cartesiano, como pode ser visto no livro *A Conquista da Matemática* (2009, p. 151), de Giovanni.

Assim, todo ponto do plano fica definido a partir de dois valores: um no eixo x e outro no eixo y , ou seja, todo ponto pode ser representado por um **par ordenado** (x, y) . Esses valores são as **coordenadas do ponto**.

Mais à frente, no Ensino Médio, esse símbolo adquire um novo significado ao estudarmos a reta real, quando nos é apresentado para denotar intervalos abertos. Dante (2005, p. 21) é um dos autores que o utiliza com essa finalidade.

Certos subconjuntos de \mathbb{R} , determinados por desigualdades, têm grande importância na Matemática: são os *intervalos*. Assim, dados dois números reais a e b , com $a < b$, tem-se:

a) Intervalo aberto



$$(a, b) = \{x \in \mathbb{R} \mid a < x < b\}$$

(A bolinha vazia (o) indica que os extremos a e b não pertencem ao intervalo.)

Ainda há autores, como Santos, por exemplo, que comumente utilizam essa simbologia para representar o máximo divisor comum, como pode ser visto no livro *Introdução à Teoria dos Números* (2006, p. 5).

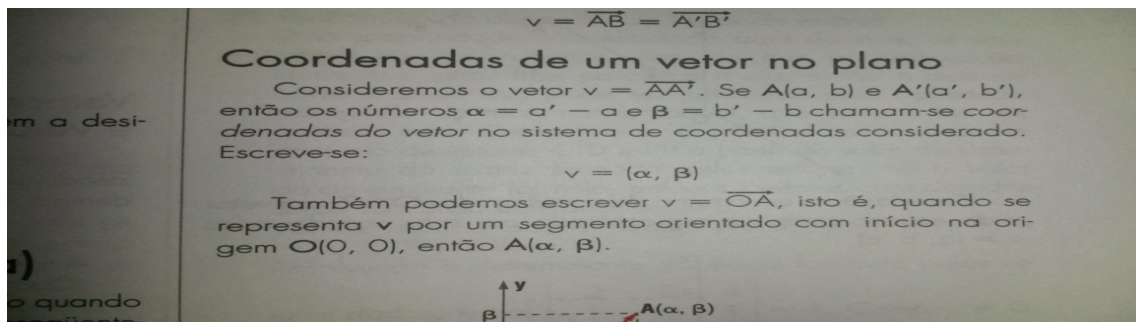
O máximo divisor comum de dois inteiros a e b (a ou b diferente de zero), denotado por (a, b) , é o maior inteiro que divide a e b .

Autores, como Anton e Rorres em seu livro *Álgebra Linear com Aplicações* (2001, p. 334), ensinam-nos que todo número complexo pode ser representado como um par ordenado no plano.

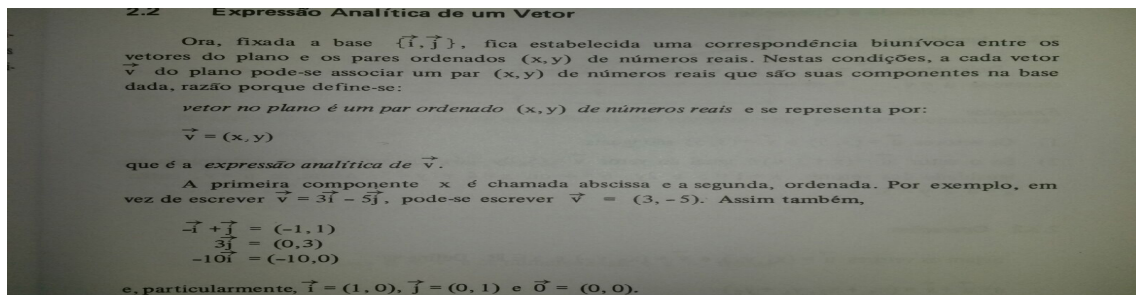
Definição

Um número complexo é um par ordenado de números reais, denotado tanto por (a, b) quanto por $a + bi$, onde $i^2 = -1$.

Dante, em seu livro *Matemática*, Volume Único (2005, p. 261), utiliza esse mesmo símbolo para representar as coordenadas de um vetor no plano.

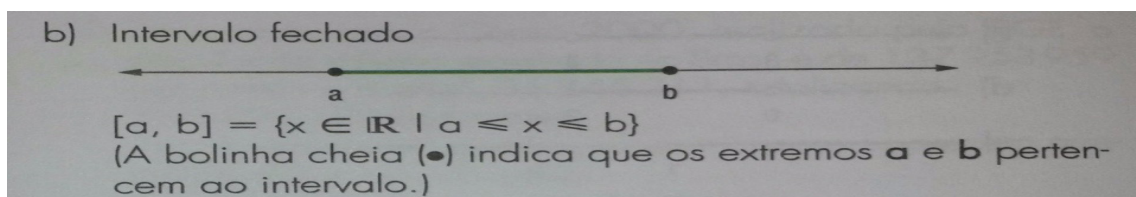


Essa notação pode ser ainda encontrada no livro de *Geometria Analítica* (1987, p. 19), dos autores Steinbruch e Winterle. Veja na figura abaixo:



O símbolo $[x, y]$

No Ensino Médio, ao estudarmos a reta real, esse símbolo é comumente utilizado para representar intervalo fechado. Dante costuma utilizá-lo com esse propósito, como podemos verificar na figura abaixo:



Há, também, autores, como Santos (2006, p. 13), que o utilizam com outro propósito, o de representar o mínimo múltiplo comum.

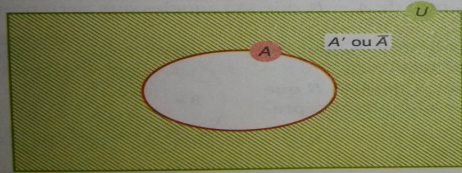
Definição 1.4 O *Mínimo múltiplo comum* de dois inteiros positivos a e b é o menor inteiro positivo que é divisível por a e b . Vamos denotá-lo por $[a, b]$.

O símbolo \bar{X}

Esse é um símbolo que, no decorrer da nossa vida acadêmica, tem, cada vez mais, adquirido novos significados, como poderá ser observado a partir de agora. Paiva (2009, p. 18) utiliza \bar{X} o símbolo para indicar o complementar de um conjunto. Veja:

► **Complementar de um conjunto A em relação a um universo U**

Quando tivermos um conjunto universo U , previamente fixado, indicaremos o complementar de A em relação a U simplesmente por A' ou por \bar{A} , em vez de $\complement_U A$.



Toda a região hachurada representa $\complement_U A$, que será indicada por A' ou \bar{A} .

Introdução à linguagem dos conjuntos

O autor Boldrini, no seu livro de *Álgebra Linear* (1980, p. 72), ao trabalhar com matrizes, apresenta esse símbolo como a matriz dos cofatores.

3.5 MATRIZ ADJUNTA – MATRIZ INVERSA

Dada uma matriz A , lembramos que o cofator Δ_{ij} do elemento a_{ij} da matriz é $(-1)^{i+j} \det A_{ij}$, onde A_{ij} é a submatriz de A , obtida extraíndo-se a i -ésima linha e j -ésima coluna. Com estes cofatores podemos formar uma nova matriz \bar{A} , denominada *matriz dos cofatores* de A .

$$\bar{A} = [\Delta_{ij}]$$

Exemplo:

$$A = \begin{bmatrix} 2 & 1 & 0 \\ -3 & 1 & 4 \\ 1 & 6 & 5 \end{bmatrix}$$

$$\Delta_{11} = (-1)^{1+1} \begin{vmatrix} 1 & 4 \\ 6 & 5 \end{vmatrix} = -19$$

Exemplo:

$$\text{Então, } A = \begin{bmatrix} 2 & 1 & 0 \\ -3 & 1 & 4 \\ 1 & 6 & 5 \end{bmatrix} \text{ Então, } \bar{A} = \begin{bmatrix} -19 & 19 & -19 \\ -5 & 10 & -11 \\ 4 & -8 & 5 \end{bmatrix}$$

Um fato interessante a ser ressaltado ainda no mesmo livro, na página 237, é o emprego por esse autor do mesmo símbolo para denotar valor médio ou valor espe-

rado. Ato que, se empregado de forma inadequada, poderá gerar conflitos no entendimento do conteúdo.

Dado um espaço amostral $S = \{S_1, \dots, S_n\}$, o vetor de probabilidades $\mathbf{p} = (p_1, \dots, p_n)$ e uma variável aleatória $\mathbf{X} = (X_1, \dots, X_n)$, denominamos de *valor médio* de \mathbf{X} (ou *valor esperado*) ao número

$$\bar{X} = p_1 X_1 + p_2 X_2 + \dots + p_n X_n$$

No Ensino Médio, ao estudarmos os números complexos, encontramos essa mesma simbologia; mas nessa faixa etária de ensino, ela denotará o conjugado de um número complexo. Dante é um dos autores que o utilizam desta forma:

Para isso precisamos definir o que vem a ser o *conjugado* de um número complexo.

O conjugado de um número complexo $z = (a, b) = a + bi$ é o número complexo $\bar{z} = (a, -b) = a - bi$. Assim:

1º) Se $z = 2 + 3i$, então $\bar{z} = 2 - 3i$.

2º) Se $z = -3 - 4i$, então $\bar{z} = -3 + 4i$.

O autor Martinez, no livro de *teoria dos números* (2013, p. 40), apresenta-nos esse símbolo como classe de equivalência, como pode ser visto abaixo:

Dar uma relação de equivalência em X é o mesmo que dar uma *partição* $X = \bigsqcup_{\lambda \in \Lambda} X_\lambda$ de X , i.e., uma coleção de subconjuntos $X_\lambda \neq \emptyset$, dois a dois disjuntos, cuja união é X . De fato, dada a partição acima, podemos definir uma relação de equivalência \sim declarando que $x \sim y$ se, e somente se, x e y pertencem a um mesmo X_λ . Reciprocamente, se \sim é uma relação de equivalência, dado um elemento $x \in X$ podemos definir a *classe de equivalência* \bar{x} de x como o conjunto de todos os elementos equivalentes a x :

$$\bar{x} = \{y \in X \mid y \sim x\}.$$

Hefez, no livro *Curso de álgebra* (1993, p. 116), assim como Boldrini, também utiliza essa simbologia para mais de uma representação à classe residual, como podemos observar abaixo:

Seja dado um inteiro $m > 1$. Define-se a *classe residual módulo m* do elemento a de \mathbb{Z} como sendo o conjunto

$$\bar{a} = \{x \in \mathbb{Z} \mid x \equiv a \pmod{m}\}$$

Exemplos

1. Se $m = 2$, então $\bar{0} = \{x \in \mathbb{Z} \mid x \equiv 0 \pmod{2}\} = \{x \in \mathbb{Z} \mid x \text{ é par}\}$ e $\bar{1} = \{x \in \mathbb{Z} \mid x \equiv 1 \pmod{2}\} = \{x \in \mathbb{Z} \mid x \text{ é ímpar}\}$. Temos também que $\bar{a} = \bar{0}$, se a é par e $\bar{a} = \bar{1}$, se a é ímpar.

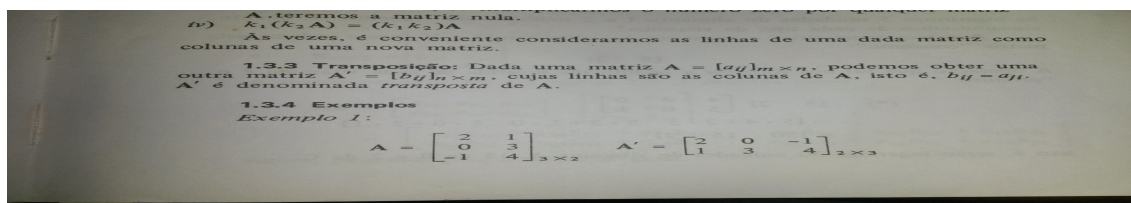
Na página 184 do referido livro, seu autor também a utiliza para representar o conjugado de um número complexo.

Em cursos de Matemática do Ensino Superior, na disciplina de Análise Real, essa simbologia aparece com o intuito de representar o fecho de um conjunto. O autor Lima, no livro *Análise Real* (2014, p. 50), utiliza esse fecho com este propósito, como veremos a seguir:

Chama-se *fecho* de um conjunto X ao conjunto \bar{X} formado por todos os pontos aderentes a X . Tem-se $X \subset \bar{X}$. Se $X \subset Y$ então $\bar{X} \subset \bar{Y}$. Um conjunto X diz-se *fechado* quando $X = \bar{X}$, isto é, quando todo ponto

O símbolo X'

No estudo de matrizes, o autor Boldrini, no livro de Álgebra Linear (1980, p.7), emprega esse símbolo para denotar a transposta de uma matriz.



Exemplo;

$$A = \begin{bmatrix} 2 & 1 \\ 0 & 3 \\ -1 & 4 \end{bmatrix}_{3 \times 2} \quad A' = \begin{bmatrix} 2 & 0 & -1 \\ 1 & 3 & 4 \end{bmatrix}_{2 \times 3}$$

No Ensino Superior, em livros de Cálculo, deparamo-nos com essa notação para denotar derivada de uma função. Fleming, no livro *Cálculo A* (2014, p. 53), utiliza esse símbolo com o seguinte propósito, veja:

4.3 A DERIVADA DE UMA FUNÇÃO

A derivada de uma função $y = f(x)$ é a função denotada por $f'(x)$, (lê-se *f* linha de x), tal que, seu valor em qualquer $x \in D(f)$ é dado por

$$f'(x) = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{f(x + \Delta x) - f(x)}{\Delta x}, \text{ se este limite existir.}$$

Dizemos que uma função é derivável quando existe a derivada em todos os pontos de seu domínio.

Outras notações podem ser usadas no lugar de $y' = f'(x)$:

(i) $D_x f(x)$ (lê-se derivada de $f(x)$ em relação a x).

(ii) $D_x y$ (lê-se derivada de y em relação a x).

Há ainda autores, como Lima no livro de *Análise Real* (2014, p. 53), que utilizam esta simbologia com outro significado, denotando o conjunto dos pontos de acumulação.

Indica-se com X' o conjunto dos pontos de acumulação de X .

Considerações finais

Após a exposição de alguns símbolos e seus significados, realizada no desenvolvimento do presente trabalho, e uma análise reflexiva, mediadas pela literatura, concluímos que a simbologia matemática deve ser apresentada de forma contextualizada para que não paire dúvidas sobre seu significado, possibilitando, com isso, uma compreensão maior dos conceitos presentes em textos que, geralmente, são disponibilizados para leituras e estudos. Esperamos que o material produzido, neste processo de investigação, seja utilizado como auxílio na leitura e interpretação de textos matemáticos.

Notas

¹ Acadêmico do Curso de Licenciatura Plena em Matemática e Bolsista PET da Universidade Federal do Acre - UFAC. arquivos.kristiano@gmail.com

² Acadêmica do Curso de Licenciatura Plena em Matemática e Bolsista PET da Universidade Federal do Acre - UFAC. janainaflamego@hotmail.com

Referências bibliográficas

ANTON, Howard; RORRES, Chris. **Álgebra linear com aplicações**. 8. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001

BOLDRINI, José Luiz; et al. **Álgebra Linear**. 3. ed. São Paulo: harper&row do brasil, 1980.

DANTE, Luiz Roberto. **Matemática, volume Único**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2005.

FLEMMING, Diva. M.; GONÇALVES, Mirian B. **Cálculo A: Funções, limite, derivação e integração**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

GIOVANNI JÚNIOR, José Ruy; CASTRUCCI, Benedicto. **A Conquista da Matemática, 7º ano**. ed. Renovada. São Paulo: FTD, 2009.

GONÇALVES, Adilson. **Introdução a Álgebra**. 5. ed. Rio de Janeiro: IMPA, 2001.

HEFEZ, Abramo. **Curso de Álgebra Vol. 1**. Rio de Janeiro: SBM, 1993.

LIMA, Elon Lages. **Análise Real Volume 1: Funções de Uma Variável**. 12. ed. Rio de Janeiro: IMPA, 2014.

LIMA, Elon Lages et al. **A Matemática do ensino médio Vol. 1.9**. ed. Rio de Janeiro: SBM, 2006.

MARTINEZ, Fabio Brochero; et al. **Teoria dos Números: Um Passeio com Primos e Outros Números Familiares Pelo Mundo Inteiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: IMPA, 2013.

PAIVA, Manuel. **Matemática Paiva**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

SCHEINERMAN, Edward R. **Matemática Discreta: uma introdução**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

STEINBRUCH, Alfredo; WINTERLE, Paulo. **Geometria Analítica**. 2. ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 1987.



FORMAÇÃO CONTINUADA E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS DOCENTES

Cristina Ferreira Enes

Introdução

Este artigo originou-se da pesquisa Formação Continuada e Repercussões na Prática Pedagógica dos Professores de Ensino Médio das Escolas no Município de Cruzeiro do Sul - Acre, que, prevê a revisão de literatura acadêmica sobre a temática da formação continuada no trabalho docente. O estudo foi construído por meio dos resultados da etapa da revisão, que incluiu o levantamento de teses e dissertações defendidas sobre a formação continuada no trabalho docente, na última década. O mapeamento realizado abrange a leitura e análise de diversas produções a cerca da formação continuada e práticas pedagógicas. Inicialmente se fará uma abordagem panorâmica do cenário das políticas educacionais a partir da década de 1990 a fim de contextualizar a leitura a cerca do tema em estudo.

Cenário da política educacional na década de 90

Os anos 90 foi um período marcado por várias mudanças no campo educacional tanto no cenário internacional quanto no nacional. Em relação ao primeiro cabe mencionar dois movimentos: a Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada, em 1990, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, e que teve lugar em Jomtien, na Tailândia (Unicef, 1990). Essa reunião foi precedida por reuniões preparatórias em diversos países, inclusive o Brasil, e em diferentes regiões do mundo.

O segundo evento foi a reunião de Nova Déli (Conferência Mundial de Educação para Todos), em 1993, na qual se reuniram os nove países com maior contingente populacional, inclusive o Brasil.



Na Conferência de Jomtien, os países presentes, reconhecendo que a Educação é um dos direitos fundamentais dos homens, estipularam os seguintes objetivos para ela: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos, universalizar o acesso à Educação e promover a equidade. Para tanto, os países signatários centrariam seus esforços na aprendizagem, bem como ampliariam os meios e o escopo das ações da Educação Básica, desenvolvendo uma política contextualizada de apoio, capaz de mobilizar recursos e fortalecer alianças em todos os níveis, demandando, inclusive, a solidariedade internacional (Unesco,1993). Na reunião de Nova Déli, os representantes governamentais assinaram um termo onde se comprometiam com o esforço do atendimento às necessidades básicas de aprendizagem para todos (crianças, jovens e adultos) e com a universalização da educação fundamental.

O Brasil, como país participante desses dois eventos, endossou as recomendações neles feitas. De acordo com os compromissos assumidos e as demandas nacionais, foi empreendida uma série de reformas que, privilegiando o ensino fundamental, implicaram uma nova regulação educativa, na qual três aspectos destacavam-se: a gestão local, o financiamento por aluno e a avaliação dos resultados escolares. Coube ao MEC coordenar a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), no qual se delineavam as diretrizes para que se pudesse oferecer, com equidade, um ensino fundamental de boa qualidade. Nele, uma nova visão de Educação era apresentada, buscando articular aspectos estratégicos distintos, como a formação dos professores, o desenvolvimento institucional, a gestão e os incentivos a serem dados ao ensino-aprendizagem. Balizavam as propostas algumas experiências em andamento em vários países da América Latina e também medidas tomadas em países desenvolvidos para aprimorar seus indicadores educacionais. As principais reformas educacionais repercutiram fortemente nos estados e municípios e chegaram, inclusive, até as escolas, com implicações para o professorado.

Algumas medidas para compor as reformas da década de 1990 no Brasil tiveram que ser implementadas. De acordo com a Constituição brasileira de 1988, os municípios ficaram responsáveis pela Educação Infantil e pelos anos iniciais do ensino fundamental, e os estados, pelos anos finais do ensino fundamental e pelo ensino médio. O governo federal se tornou o articulador entre os entes federados e responsável por realizar políticas integradoras e elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais. O papel do governo federal na coordenação e na formulação de políticas nacionais de educação foi consolidado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - de dezembro de 1996, que assegurava a todos os estudantes brasileiros um ensino de boa qualidade, em condições de equidade.

A Constituição Federal de 1988 tem passado por várias alterações desde sua promulgação até os dias atuais. Destaca-se a Emenda Constitucional n.14, de 1996, que entrou em vigor, em 1998. A referida Emenda alterou a estrutura de financiamento do ensino fundamental no Brasil, adotando uma sistemática para a redistribuição dos recursos destinados a essa modalidade de ensino.

Neste contexto, o governo federal necessitava contar com informações educacionais, capazes de orientar a elaboração de políticas. Desse modo, o MEC estabele-



leceu um sistema de informação educacional no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), fundada em 1937, e que foi reestruturada para assumir a função de realizar levantamentos estatísticos. Em 1990, implantou-se o primeiro sistema de avaliação do rendimento escolar de alunos brasileiros: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que, recolhe informações junto a uma amostra representativa da 4^a à 8^a série do ensino fundamental e do 3^o ano do ensino médio, acompanhando a aprendizagem dos alunos e analisando os fatores que nela incidem. Implantou-se em 1998 o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), de caráter opcional, a ser realizado por alunos que estiverem finalizando o ensino médio. Os resultados por instituição, nível de ensino e disciplinas permitem que o MEC construa uma política em que estados, municípios e escolas se responsabilizem pela qualidade da oferta educacional.

Para avaliar a qualidade dos cursos da Educação superior, criou-se o Exame Nacional de Cursos, aplicado obrigatoriamente aos alunos em fase de conclusão de seus estudos como condição para receber o diploma de graduação. Ele possuiu oito edições que foram realizadas anualmente pelo Inep entre os anos de 1996 e 2003. O objetivo da avaliação era ranquear as instituições de ensino superior exigindo a qualificação das mais mal avaliadas por meio de medidas como a contratação de mestres e doutores, melhorias em instalações de laboratórios e bibliotecas, entre outras. A reincidência de um curso nas piores classificações poderia causar seu fechamento pelo MEC.

É questionável os resultados dos vários exames nacionais que têm ficado muito aquém do esperado em comparações internacionais e avançado muito lentamente ao longo do tempo. É bem verdade que o acesso às séries iniciais do ensino fundamental foi, com a expansão da Educação Básica, praticamente universalizado. É notório, no entanto, problemas graves no que diz respeito à aprendizagem de conhecimentos e habilidades previstos para cada etapa da escolarização e, ainda, déficits de atendimento nos demais anos da escola básica. Esse quadro revela que há ainda um longo caminho a ser percorrido para que o sistema educacional brasileiro consiga superar as desigualdades educacionais nele presentes, as quais apenas enfatizam as desigualdades socioculturais e econômicas que marcam a sociedade brasileira.

Diante da obrigatoriedade de se oferecer a todos os estudantes uma formação básica comum, a LDBEN reafirmou a responsabilidade de a União oferecer diretrizes que possam orientar os currículos da Educação Básica e determinar seus conteúdos mínimos. Indicou, ainda, que a organização curricular deve ser flexível ao lidar com seus vários componentes, com ênfase na necessidade de uma base nacional comum, que possa ser complementada por outra, de caráter diversificado, no âmbito dos sistemas estaduais e municipais e, também, em cada escola. O MEC, elaborou, então, os PCNs, ressaltando, neles, a importância de auxiliar os estudantes a aprender de maneira autônoma; construir um pensamento crítico e desenvolver habilidades para solução de problemas e a inserção dos temas transversais.

Em 1996, o governo federal formou painéis de especialistas para analisar os livros didáticos e materiais pedagógicos disponíveis no mercado editorial brasileiro, e os resultados obtidos foram disponibilizados para escolas e professores de acordo com



os critérios definidos pelos especialistas. Considerando o pressuposto da descentralização, a escolha desses materiais passou a ser realizada pelos próprios professores, seguindo os critérios claros de orientação do MEC na compra dos livros didáticos a fim de alcançar uma melhoria em sua qualidade.

Outra medida estipulada pela LDBEN - como forma de melhorar a qualidade do ensino era que todos os professores leigos em exercício fossem devidamente certificados até 2001 e que até 2007 os novos professores do ensino fundamental tivessem cursado o ensino superior. Previa, também, que todos os docentes fossem selecionados mediante concurso público, tendo o direito de aprimorar sua formação inicial durante o horário regular de trabalho, implicando, portanto, remuneração. A carga de trabalho docente não poderia exceder 40 horas semanais, nas quais estavam incluídos: tempo para estudo individual, participação em reuniões de equipe, planejamento e avaliação. Por fim, a LDBEN requeria que estados e municípios (e, também, o Distrito Federal) se preocupassem em propor um plano de carreira para o magistério que incorporasse tais disposições.

A partir de 1998, o MEC buscou identificar modalidades de Formação Continuada de professores que permitissem a implementação adequada dos PCNs. Para efetivação, fez-se necessária uma ampla e aberta reflexão a respeito da função docente, da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional dos professores, que resultou na proposta de uma nova estratégia para a formação docente, pautada em competências: os Parâmetros Curriculares em Ação (PCNs). A proposta do projeto era incentivar a apropriação coletiva do conhecimento pedagógico, aperfeiçoando a formação do professor em particular e o coletivo docente em geral, para que ambos pudessem oferecer um ensino de mais qualidade a seus alunos. Outro aspecto a ser mencionado é a substituição do Fundef pelo Fundeb.

O Fundeb manteve todas as formas anteriormente previstas de repasse e utilização dos recursos destinados à capacitação e ao aperfeiçoamento profissional em serviço. A criação desse fundo, como bem destaca Gatti (2008, p. 64), ofereceu, “pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço” não titulados que exerçam funções nas redes públicas.

Diante deste quadro de ações políticas, a oferta dos programas de formação continuada intensificou-se nas últimas décadas, com base em dois tipos de demanda: a universalização do ensino e a necessidade de ampliação do quadro de professores. Os programas de Formação Continuada, tinham o propósito de complementar as lacunas de conhecimento teórico e, também, de estratégias pedagógicas que os professores traziam de sua deficitária formação inicial, permitindo assegurar um melhor desempenho dos profissionais em exercício nas redes públicas de ensino. Essa constatação - a de que a formação inicial dos docentes é deficitária - levou a Formação Continuada a assumir um caráter compensatório e com esse propósito, em especial no final da década de 1990, foram criados vários programas de capacitação docente, dentre os quais merecem destaques: o Programa de Capacitação de Professores - Procap, realizado em Minas Gerais; o Programa de Educação Continuada - PEC, oferecido inicialmente



pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e, posteriormente, oferecido às redes municipais paulistas (PEC-Municípios); o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), desenvolvido pelo MEC para formar os professores leigos das regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste; o Projeto Veredas, resultante da parceria entre o governo de Minas Gerais e instituições de ensino superior (GATTI, 2008).

Salienta-se também que a formação continuada no Brasil foi também vista como uma forma de enfrentamento dos altos índices de insucesso escolar, sobretudo no que tange à alfabetização nas séries iniciais (RIGOLON, 2007, p. 15). A maioria dos cursos de formação continuada, promovidos ou apoiados pelo MEC, pretende combater o fracasso escolar e reduzir os índices de reprovação. Em um momento mais recente, as ações no âmbito das diversas secretarias do MEC passaram a considerar também as demandas das escolas e dos professores, na tentativa de superar a concepção instrumental de formação continuada, compensatória das lacunas de formação inicial, evitando a oferta massiva de cursos. Há, também, a preocupação em viabilizar ações de formação articuladas a uma política de valorização e desenvolvimento profissional, tal como previsto no artigo 67 da LDBEN. Nesse artigo, fica estipulado que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério, o aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. É notório que essas questões refletem os debates acerca da importância e dos desafios da formação continuada.

Tendo em vista as disposições da LDBEN, especialmente seus artigos 8º, 9º, 62 e 64, em 2003, o MEC instituiu, por meio da Portaria Ministerial nº 1.403, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que compreende: (a) o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais; (b) os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e (c) a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

Em julho de 2004, foi instituída, como política para a formação de professores, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Cuja base se preocupa em articular pesquisa e produção acadêmica à formação dos educadores e, ainda, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos por meio de investimentos em qualificação profissional, foi estruturado um amplo processo de interação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, notadamente as universidades públicas e comunitárias. Estreitar os vínculos entre a Educação Básica e a educação superior e preservar a relação entre a formação inicial e a continuada de docentes foram os pressupostos para estabelecer uma parceria entre as instituições que compõem os centros e os sistemas de ensino, com suas demandas específicas. Dessa parceria, resultaram diversos cursos, bem como a produção de múltiplos materiais destinados aos educadores em salas de aula, no ensino fundamental e na educação infantil. Integram a Rede os Programas Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação, Gestão da Aprendizagem Escolar



(GestarII); e Especialização em Educação Infantil.

Em 2008, a Conferência Nacional da Educação Básica - Coneb, organizada em Brasília, estabeleceu políticas e programas nacionais, buscando organizar e desenvolver programas de formação continuada em regime de colaboração entre os entes federados. Dessa forma, as políticas e os programas nacionais devem propiciar a criação de polos, como centros de formação de professores, geridos de forma tripartite: universidades, com a participação ativa das faculdades/centros de Educação, dos sistemas de ensino e dos professores da Educação Básica. Esses espaços de formação dos profissionais da Educação, devem ser dotados de bibliotecas e de equipamentos de informática, de modo a permitir a socialização de experiências docentes e sua auto-organização em grupos de estudo. A intenção é que o trabalho a ser desenvolvido nos centros de formação gere condições especiais para superar o individualismo presente no magistério e produza, no trabalho docente, novas relações sociais e culturais, que privilegiem o trabalho coletivo (BRASIL/MEC/CONEB, 2008, p. 25).

Em 2009, o Decreto nº 6.755 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dispendo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Cujas finalidades são organizar, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica. Prevê apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior”, bem como equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (Art. 3º, incisos II e III). No artigo 4º, parágrafo 1º, está previsto que o regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos, formulados pelos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, a serem instituídos em cada estado e no Distrito Federal. A formação continuada, compreendida como um componente essencial da profissionalização docente, deve estar articulada à carreira do magistério e integrar-se ao cotidiano da escola.

No ano seguinte, 2010, a Conferência Nacional de Educação - Conae - procurou discutir, ampla e nacionalmente, diretrizes e estratégias que pudessem apontar os principais aspectos a serem contemplados na construção do novo Plano Nacional de Educação (BRASIL/MEC/CONAE, 2010). Com ênfase nas questões relativas à inclusão, à diversidade e à igualdade. No tocante à formação e valorização dos profissionais da Educação, reitera-se a importância de que a formação inicial e a continuada assumam uma postura inclusiva, que respeite as diferenças e reconheça e valorize a diversidade. Salienta que o acesso a essas duas modalidades de formação seja garantido aos professores atuantes na educação de jovens e adultos, na educação no campo e junto aos indígenas, ciganos e quilombolas, entre outras etnias. A implementação de programas que tratem das diferenças e do combate a todas as formas de discriminação e violência recebeu acentuada ênfase, bem como a oferta de especialização/aperfeiçoamento para quem for lecionar em salas de recursos multifuncionais. Por fim, deu-se relevância aos estudos e/ou aprofundamento que tratem de assuntos como a política de educação ambiental, Língua Brasileira de Sinais - Libras, história da África, culturas afro-brasileiras e indígenas e diversidade étnico-racial, religiosa e de orientação se-



xual, além dos direitos humanos.

No documento da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação que construiu as diretrizes nacionais para a formação continuada de professores, duas ações fundamentais são fundamentais para melhor subsidiar as políticas de formação continuada do MEC: o edital da Rede Nacional de Formação Continuada da Educação Básica, que contempla, de forma articulada, ações de formação de professores das secretarias do MEC, induzindo alterações importantes na forma de organizá-las e apresentá-las e nas relações entre as Instituições de Ensino Superior - IES, os centros de formação e os professores da rede pública de Educação Básica; e, a constituição, pela Portaria nº 1.129/2009, do Conselho Gestor da Rede Nacional de Formação Continuada, que deve contar com a participação do Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime - e, ainda, com a representação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE. Se o conteúdo desse documento pode ser visto como um esforço para normatizar, de maneira mais clara, a Formação Continuada de professores, não se pode deixar de salientar que ele abre brechas para que haja, no âmbito federal, uma excessiva centralização de ações que a Constituição atribui aos estados e municípios.

O documento salienta que as novas demandas oriundas do Plano de Ações Articuladas - PAR têm exigido o aprimoramento dos atuais programas de formação continuada, bem como novas ações que implicam esforços que vão além da mera organização da oferta de cursos pelas IES. Ressalta, ainda, que a ausência de diretrizes comuns para a formação de professores nas diferentes áreas de conhecimento tem favorecido ações isoladas, fragmentadas e contraditórias no enfrentamento dos problemas da formação. Destaca ainda, que esforços devem ser feitos a fim de superar a prática da oferta de cursos mediante adesão dos professores. Apesar de esse tipo de ação garantir a diversidade e a variedade de cursos que podem atender a diferentes estágios do desenvolvimento profissional dos professores, ele ocasiona problemas aos gestores municipais, que se veem obrigados a escolher professores que cursarão um ou outro programa, de forma nem sempre vinculada às necessidades dos docentes.

No projeto de lei relativo ao novo Plano Nacional de Educação - PNE, que deverá vigorar nesta década, aproximadamente 20% das metas têm relação direta com a valorização e com a formação dos profissionais do magistério. Reitera-se, dentre outros aspectos, a condição, já posta pelo Fundef e pelo Fundeb, de que seus recursos só podem ser alocados a sistemas de ensino que elaborem seus planos de carreira docente no prazo de dois anos, que todos os professores da Educação Básica tenham nível superior e que metade deles conte com pós-graduação, prevendo-se licenças para essa modalidade de qualificação. O PNE determina também que o rendimento médio do profissional da Educação não seja inferior ao dos demais trabalhadores com escolaridade equivalente. Nesse sentido, é possível afirmar que, atualmente, a Formação Continuada de professores tem marcado o discurso e a agenda de políticas educativas no país, lembrando que ainda não é possível avaliar a efetividade das ações propostas.

É notório que, as reformas empreendidas nos anos 1990 incidiram sobre o



campo educacional sem que nada tivesse sido pensado acerca de como elas seriam implementadas nas escolas. Assumiu-se que os professores o fariam e que o fariam adequadamente, levando avante o que nelas estava preconizado. Essa seria uma presunção acertada se a formação inicial dos docentes os tivesse preparado, efetivamente, para cumprir seu papel profissional, o que, infelizmente e na maior parte das vezes, não ocorre, como mostram vários estudos (FREITAS, 2002, 2007; MACHADO, 2000). Na época, a configuração dos cursos de licenciatura já era muito criticada por não privilegiar a formação para a docência e por não considerar a lógica profissional, ou seja, a organização curricular da formação inicial estruturou-se à parte e desvinculada do próprio ensino. A precariedade da formação inicial tem dificultado em muito que a escola básica cumpra sua função. Segundo alguns estudiosos, a precariedade da formação concorre, junto a outros fatores, para que o magistério seja também visto como uma profissão, para a qual não se pagam bons salários, não se projetam planos adequados de carreira e, em especial, que não oferece nenhum atrativo para jovens de boa formação e aspirações profissionais elevadas. Sem uma boa formação inicial, ainda, a Formação Continuada vê-se obrigada a suprir as carências e lacunas com as quais os docentes apresentam-se nas escolas. Nesse sentido, os problemas da primeira impedem que a segunda tenha um olhar prospectivo, que se volte para o desenvolvimento profissional, para a inovação ou, inclusive, para a implementação adequada de novas políticas educacionais. Tudo isso ajuda a compreender por que foi difícil efetivar as reformas dos anos 1990 e por que continua sendo árdua a adoção, nas escolas, das políticas educacionais em décadas posteriores.

De acordo com alguns estudiosos, a aceitação das mudanças propostas nos cursos de formação continuada requer uma organização estável do contexto em que o professor atua (respeito, colaboração e participação) bem como o apoio e a presença de recursos necessários às inovações. De igual modo, a participação dos professores é desejável e central durante todo o processo formativo, desde seu planejamento, passando pela execução e chegando à avaliação dos resultados. Isso implica considerar as opiniões dos professores e, sobretudo, ouvi-los falar dos problemas que enfrentam quando se veem diante de práticas inovadoras ou maneiras de lecionar desconhecidas, que demandam apoio por parte dos pares ou de assessores externos.

Existe uma perspectiva colaborativa na qual a formação continuada é concebida sempre em termos coletivos, envolvendo uma série de atividades em grupo, os professores reúnem-se para estudar, para fazer análise curricular e propor modificações nos conteúdos trabalhados em cada ano e nível, para elaborar e realizar pesquisas e avaliações internas e assim por diante. Essa modalidade de formação continuada assume que há, por parte dos professores, questionamento constante acerca de sua prática pedagógica, de modo que privilegia a interação nos próprios locais de trabalho. É aí que o corpo docente deve, em conjunto, definir o tipo de formação que almeja, especificando sua finalidade e sua forma de implementação. Desse modo, a formação continuada deve ocorrer primariamente nas instituições de ensino ou nas demais dependências do sistema educacional.

A prática pedagógica na formação docente

A partir desse contexto sobre formação continuada, percebe-se a preocupação como a relação entre teoria e prática pedagógica tem permeado as discussões na educação e, principalmente, as que se referem aos cursos de formação inicial e



continuada. A propósito, essa relação teoria e prática não é tema recente, porém uma breve análise dessas discussões permite dizer que, apesar dos cursos de formação inicial e continuada, de maneira geral, afirmarem unanimemente que a construção da relação teoria e prática é objetivo a ser atingido ao longo da formação, percebe-se uma tendência real de enfatizar a teoria em detrimento da prática. Um professor que possui experiências variadas e ricas vivências, como afirma Gimeno Sacristán (1999), tende a ter uma prática pedagógica mais consistente, melhor fundamentada, pois está ensinando a vivência e a experiência.

A diversidade de situações que o docente enfrenta cotidianamente proporciona condições para construir uma experiência única, fazendo com que ele tenha uma prática diferenciada, apesar do ponto de partida ser a experiência socializada com muitos outros professores. As redes de relações interativas são a fonte de experiências, somos produtores da mediação de outros sobre cada um de nós. As implicações pessoais estão carregadas de uma carga afetiva, extremamente relativa para as pessoas que conduzem a uma significação própria, pessoal. Os contatos com os pares que estão próximos possibilitam acesso a significados diversos, dos quais se recebe e se transfere as experiências.

Na abordagem de Gimeno Sacristán (1999) aprendemos de formas complementares e superpostas, através das quais adquirimos e enriquecemos nossa experiência. Para esse autor, experiência é o ensino ou a aprendizagem que se adquire com o uso, trata-se das situações vividas, é a própria forma de se relacionar com o mundo. Para o professor é uma construção gradativa, cautelosa, realizada pouco a pouco, mas que tem um significado específico, embora sem uma ordem definida. O espaço de sala de aula comporta maneira própria na atuação profissional ao mesmo tempo em que os professores possuem características pessoais, históricas, visão de mundo e crenças particulares.

Por mais que a experiência seja bem própria de cada professor, ela não deixa deser também a expressão do coletivo, pois sempre há um grupo que partilha o mesmo universo de trabalho. Essa noção de experiência reporta-se a situações e significados pelas quais a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos. As experiências são obtidas através do contato direto com o mundo externo e, Gimeno Sacristán (1999) considera que o mundo externo tem diversas dimensões e despertam em nós diferentes significados, de modo que podemos ter várias representações do fato vivido. As experiências não são formadas por um contato simples do sujeito com a realidade. O que aparece diante do professor são ações, ideias formadas por atitudes não imediatamente visíveis, cuja compreensão exige aprendizagens para serem percebidas, captadas, para que possam ser inseridas no contexto real da sua prática.

O autor citado está pensando como os professores desenvolvem suas práticas, e para ele a cultura acumulada, ou a experiência, adquire um papel fundamental, uma vez que ao considerar que a história vivida marca as ações e as decisões do professor, entende que as relações sociais e históricas compõem e recompõem constantemente a prática docente. Isso significa que a bagagem cultural do professor estará sempre



presente nas suas ações educativas, contribuindo para a construção dos saberes para o exercício da docência. Nas situações concretas de sala de aula, o professor ensina e aprende, demonstra suas habilidades e competências, expõe os conhecimentos acumulados e transforma seu saber em saber escolar a ser transmitido ao aluno. A prática do professor como agente social e cultural deve auxiliar o aluno a transpor os obstáculos na construção do seu saber. O papel do professor passa a ser o de propor situações problematizadoras, considerando sua experiência e confrontando o cotidiano com o saber escolar, contribuindo com o crescimento do discente.

Ao questionar e ser questionado, o professor busca melhorias em sua prática, conquista autonomia e assume responsabilidades por seu próprio desenvolvimento profissional. Ele forma-se como sujeito do processo de produção da prática pedagógica, atribuindo sentido a suas ações em sala de aula. Para exercer a autonomia e controle do espaço da sala de aula, o docente necessita ser o sujeito de seu próprio trabalho, consciente de suas ações no contexto, alguém que pensa sobre seu trabalho e no trabalho desenvolvido. O ensino não é um ato simples de se transmitir o que se sabe a quem não sabe, trata-se de uma relação ampla, um pacto entre os envolvidos. Os professores não são teóricos, mas se apoiam na racionalidade, pois sua ação exige racionalidade, conhecimentos e práticas para cumprir com o compromisso. Neste momento, o que se pode ressaltar volta-se para o fato de que o saber é construído ao longo do exercício profissional, formando-se durante a atuação docente na escola, o que leva a concluir que o processo educativo envolve o trabalho do professor dentro da escola. No espaço da escola, ao interagir e agir, o professor ensina e aprende, ou seja, a base do conhecimento profissional do docente se adquire na instituição escolar. Esse saber construído na ação de dar aula necessita de certas exigências da racionalidade para fazer julgamentos na urgência das situações de sala de aula. Segundo Tardif (2002), o professor é um profissional dotado de razão, e a prática pedagógica é construída no processo de aprender fazendo e conhecer fazendo. Na atuação profissional é que se aprende a ser professor; quando se vencem obstáculos, indica-se que se sabe. Nesse sentido, se busca um entendimento da prática pedagógica num contexto escolar, um conhecimento das ações dos professores em termos de experiência adquirida no cotidiano da sala de aula. A prática pedagógica entendida, segundo Gimeno Sacristán (1999, p.74), como “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática.” Então, as experiências acumuladas sobre o processo de ensino e de aprendizagem é que compõem a ação do docente, as vivências, os conflitos, o intercâmbio profissional, constituindo gradativamente o que Gimeno Sacristán (1999) chama de prática educativa.

O autor também coloca a prática pedagógica entendida como todas as atividades que são realizadas pelos professores no processo educativo. Assim, a prática pedagógica não é mera ação repetida, mas aquela que o professor desenvolve com consciência e não encontra dificuldade para realizá-la e partilhá-la. A prática pedagógica não é solta, está ligada a um referencial teórico e metodológico. Ressalta ainda que os efeitos das ações realizadas em sala de aula permanecem na pessoa, influenciando suas atitudes, os recursos utilizados no futuro, possibilitando uma análise do que se fez. O autor coloca que a prática é a cristalização coletiva das experiências. Esse mes-



mo autor também define a prática pedagógica como ações que foram sendo utilizadas com frequência e se solidificaram na rotina pedagógica e podem ser alteradas a partir de ações interativas com outros docentes. O trabalho docente não consiste, portanto, em executar tarefas mecanicamente, requer estabelecer sentido nos métodos e nas técnicas que se utiliza.

Segundo Charlot (2005), o saber da prática profissional é um saber que o professor tem e nem percebe que tem: esse saber só se mostra na prática, ou seja, quando o professor age e não fala sobre. As relações da prática pedagógica envolvem muito conhecimento e experiência pessoal. Desse modo, essa prática só poderá alterar se na interação, na partilha, na análise e na discussão, dependendo assim de muito investimento na formação do professor.

Considerações finais

O interesse central dessa revisão foi norteado pelo aprofundamento a cerca da educação contínua como meio de desenvolvimento pessoal, que se entende a formação continuada de professores como imprescindível para contornar as mazelas deixadas pela formação inicial, bem como algumas reflexões do conhecimento sobre teoria/prática necessário para o entendimento da ação docente na atuação profissional.

O texto buscou investigar o conceito de prática pedagógica pautado na percepção de Gimeno Sacristán (1999), Tardiff (2002) e algumas proposições da formação continuada na década de 90 para entendimento dos avanços no modo de pensar a docência no Brasil.

Assim, a revisão deu conta da análise das abordagens da formação continuada; algumas incursões governamentais relativos à formação continuada de professores no Brasil e as práticas pedagógicas na formação docente.

Referências

- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: ArtMed, 2005.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade.** v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.
- _____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade.** vol. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social.** Relatório de Pesquisa. Brasília: Unesco, 2009.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.
- MACHADO, M. A. M. **O Plano decenal e os compromissos de Jomtien.** In: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação para todos: a avaliação da década.** Brasília: MEC/INEP, p.39-52, 2000.
- NÓVOA, A. **Formação de professores.** 2 ed. São Paulo: Unesp, 1998.



_____. **Vidas de professores.** Porto: Porto, 2007. (Coleção: Ciências da Educação).

RIGOLON, W. O. **Formação continuada de professores alfabetizadores.** Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. PUC/SP. 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** RJ: Vozes, 2002.



A ABORDAGEM DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS PRESENTES NOS LIVROS DIDÁTICOS E NO REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DE RONDÔNIA

*Daiany de Oliveira¹
Vânia Regina Otsuka Lopes²*

Introdução

O estudo que ora se apresenta tem origem no desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado “Os paradoxos entre o discurso e a prática quanto ao uso de variados tipos de problemas matemáticos no interior da sala de aula do ensino fundamental (1º segmento)”, através do desdobramento do plano de trabalho “Os desafios enfrentados pela escola para trabalhar os diversos tipos de problemas matemáticos com crianças de 06 e 10 anos no ensino fundamental (1º segmento)”, e dentre as preocupações maiores encontra-se o levantamento de informações de como a escola tem ao longo do tempo incorporado o uso de variados tipos de problemas e conseqüentemente se aberto para processos resolutivos de problemas mais comunicativos e interativos.

Nossa inquietação tem como fundamento principal a necessidade de verificação de como a escola tem ao longo dos anos se adequado ao ensino da matemática, uma vez que, já se completou cerca de 35 anos desde as recomendações apresentadas em 1980 pelo National Council of Teachers of Mathematics-NCTM, no documento “Agenda para Ação”, no qual destacava a resolução de problemas como foco do ensino da matemática, nos anos 80.

Para tanto, a problematização se desvela do seguinte modo: a escola trabalha



com diferentes tipos de problemas? Quais as características e objetivos dos diversos tipos de problemas, quando há essa utilização? Por conseguinte, seu objetivo consiste em verificar e analisar se ainda persistem os modelos de problemas padrões ou se ampliou os tipos de problemas com a finalidade de desenvolver o raciocínio lógico das crianças e, ainda, investigar se os professores e alunos percebem as “situações problemas” ou “problemas com excesso de dados” como mecanismos de contextualização do processo de ensino e aprendizagem de matemática.

Assim, na procura de atingir nossos objetivos e levantarmos evidências que nos levam ao encontro da solução de nosso problema, realizamos estudos bibliográficos de conceituados autores que tratam sobre problemas e resolução de problemas, como é o caso de Dante (1994) que trata sobre a conceituação de problemas e exercícios e suas tipologias, Pozo (1998) que vem acrescer no que se refere a conceituação de problemas, Polya (2006), que dá ênfase para as quatro fases do processo de resolução dos problemas e Smole e Diniz que implementam a variedade tipológica de problemas.

Por fim, este artigo encontra-se seccionado de forma a apresentar os nossos fundamentos teóricos pertinentes à temática, seguido, pela seção de discussões de natureza metodológica, acompanhado pelos resultados e discussões com indicação do que os estudos já realizados apontam para nossa investigação. Finalmente, apresentam-se as “considerações finais”, evidenciando os elementos que se destacam até o momento de nossa investigação.

Problemas e exercícios, conceitos e diferenciações

Por inúmeros anos, o ensino da matemática foi pautado em problemas cujas resoluções eram exclusivamente de natureza mecânicas e automáticas de modo que o processo de ensino e aprendizado que buscava o desafio acabou se restringindo apenas a atividades decoradas. No entanto, por volta da década de 1980, educadores começaram a perceber esse método como errôneo e buscaram desenvolver ações que pudessem elevar o nível de ensino-aprendizagem, para tanto chegaram a conclusão que para investirem em problemas que de fato fossem capazes de desenvolver o raciocínio lógico o novo método de ensino deveria também ser focado no processo de resolução de problemas.

Sob essa ótica, Brasil (1997, p.22) coloca que:

Em 1980, o National Council of Teachers of Mathematics-NCTM-, dos Estados Unidos, apresentou recomendações para o ensino de Matemática no documento “Agenda para Ação”. Nele destacava-se a resolução de problemas como foco do ensino da Matemática nos anos 80. Também a compreensão da relevância de aspectos sociais, antropológicos, linguísticos, na aprendizagem da Matemática, imprimiu novos rumos às discussões curriculares.

Fica então acordado que o ensino da matemática partiria de propostas de problemas variados e desafiadores, libertando os discentes para o emprego também de estratégias variadas de resoluções, com a garantia de ainda poderem comunicar os



caminhos percorridos e poderem interagir com diferentes formas de resolução para o mesmo problema. Com esse processo era possível vislumbrar a perspectiva do desenvolvimento do raciocínio lógico tão almejado.

As aprendizagens que até então, foram pautadas por atividades mecanizadas, mais precisamente denominadas de exercícios, deveriam passar agora a adequarem-se ao novo currículo, cujo foco era a aprendizagem por meio dos problemas e resolução de problemas.

De acordo com Dante (1994, p.43) “exercício, como o próprio nome diz, serve para exercitar, para praticar um determinado algoritmo ou processo. O aluno lê o exercício e extrai as informações necessárias para praticar uma ou mais habilidades algorítmicas”. É preciso que se reconheça a existência de dois tipos de exercício, Dante (1994, p.16) os classifica como exercícios de reconhecimento e exercícios de algoritmos. “Exercícios de reconhecimento seu objetivo é fazer com que o aluno reconheça, identifique ou lembre um conceito, um fato específico, uma definição, uma propriedade etc”. O trabalho por parte da escola com os exercícios parte da facilidade e também do desconhecimento, acreditam realmente ser problemas, quando na verdade é um exercício, muitas vezes, como denomina Dante (1994). Os exercícios de reconhecimento requerem mera identificação e geralmente são característicos dessa modalidade os exercícios que compreendem questões de múltiplas escolhas e preenchimento de lacunas.

Há também aqueles denominados de exercícios de algoritmos, que conforme Dante (1994, p.16):

São aqueles que podem ser resolvidos passo a passo. Geralmente, no nível elementar, são exercícios que pedem a execução dos algoritmos da adição, subtração, multiplicação e divisão de números naturais. Seu objetivo é treinar a habilidade em executar um algoritmo e reforçar conhecimentos anteriores.

É notável, que a confusão entre problema e exercício pode ser causada pela grande quantidade de características, que se fazem presentes tanto em um, quanto em outro. Exemplo disso pode ser reconhecido nos exercícios de algoritmo onde se faz necessário desenvolver o cálculo para se chegar ao resultado, muitas vezes é preciso realizar o passo-a-passo da resolução para que se tenha validade, mas a questão é que nem por isso deixa de ser exercício para tornar-se problema. O nível de conhecimento exigido em um exercício é mínimo, podendo ser facilmente reconhecido uma vez que, as principais características destes, são a aquisição de técnicas e operações, sejam aditivas, subtrativas, multiplicativas ou divisivas, enquanto que um problema exige propostas resolutivas mais elaboradas e desafiadoras.

Os exercícios propõe o treino das habilidades e das técnicas resolutivas, enquanto os problemas lançam curiosidades, propostas que requerem o uso do pensar, podendo fazer para isso, vínculo com acontecimentos cotidianos das crianças.

Quando se trata de problemas é importante que se especifique minuciosamente o significado dos mesmos, assim como, as dificuldades envolvidas no processo de



ensino-aprendizagem. Por isso, Lester (1983) apud Pozo (1998, p.15) pontua que para conceituá-lo: podemos partir de uma definição já clássica de problema, que o identifica como “[...] uma situação que um indivíduo ou um grupo quer ou precisa resolver e para a qual não dispõe de um caminho rápido e direto que o leve à solução. [...]”. Diante do exposto entende-se que problema é considerado como algo a ser entendido, requerendo para tanto a interpretação de alguma situação.

Para que se torne mais esclarecedor o conceito de problema pode-se utilizar como base a especificação de Dante (1994, p.9) ao pontuar que, “problema é qualquer situação que exija o pensar do indivíduo para solucioná-la”. Sendo assim, problema pode ser entendido como um momento que exige a interpretação dos dados e uma reflexão acerca das possíveis estratégias a serem adotadas para que consiga encontrar uma solução.

Ao se definir a expressão problema, devemos atentar-nos para o fato da existência de problemas de inúmeras naturezas; existem problemas matemáticos, econômicos, sociais, culturais, educacionais, familiares, sendo, portanto, situações distintas, mas que podem se entrelaçar.

No nosso caso, daremos ênfase nos problemas matemáticos, e de acordo com Dante (1994, p.10), “problema matemático é qualquer situação que exija a maneira matemática de pensar e conhecimentos matemáticos para solucioná-la”. Nesse sentido, um problema matemático poderá também expor situações de uma determinada comunidade, escola, família e cultura.

Ainda segundo Pozo, a definição de Lester (1983) parece ser adotada pela maioria dos autores, pelo modo como compreende o problema, exigindo processos reflexivos na tomada de decisão e não como uma sequência automatizada. (POZO, 1998, p.15).

Ao tornarem-se uma atividade automática, deixa de ser entendida como problema e passa a ser compreendida como exercício. Para Pozo (1998, p.16), “[...] um problema se diferencia de um exercício na medida em que, neste último caso, dispomos e utilizamos mecanismos que nos levam, de forma imediata, à solução”. À medida que a resolução não exija processo de decisão como auxílio para efetuar a compreensão, deixa de ser problema e torna-se exercício.

A realização mecânica das situações é tão gritante que a primeira pergunta logo após propor os problemas é a conhecida: é de mais ou de menos? O que se verifica é uma falta de interpretação habitual na hora de se resolver os problemas, o que acabatando mais fácil se trabalhar com exercícios ao invés de problemas, uma vez que em alguns casos, problemas, podem complicar a vida de proponentes e resolvidores.

Para se evitar embaraços e facilitar o trabalho docente, no caso, acabou-se disseminando o trabalho com exercícios. Entretanto, o campo dos problemas matemáticos tem se mostrado vasto, uma vez que a classificação dos mesmos pode ser encontrada de variados aspectos. Esse estudo pautar-se-á nas tipologias adotadas por Dante (1994), Smole e Diniz (2001) e também Vergnaud (1997).

O problema pressupõe um caminho, o uso de estratégias e como já entramos



na seara da resolução de problemas é necessário ressaltar a importância da esquematização proposta por Polya, como meio facilitador do processo de compreensão e resolução de problemas. Para Polya (2006, p. 04/5), a resolução deve ser dividida em quatro fases:

Para agrupar convenientemente as indagações e sugestões da nossa lista, distinguiremos quatro fases de trabalho. Primeiro, temos de compreender o problema, temos de perceber claramente o que é necessário. Segundo, temos de ver como os diversos itens estão inter-relacionados, como a incógnita está ligada aos dados, para termos a ideia da resolução, para estabelecermos um plano. Terceiro, executamos o nosso plano. Quarto, fazemos um retrospecto da resolução completa, revendo-a e discutindo-a.

As etapas destacadas pelo autor nos mostram um processo que facilita a execução da resolução de problemas, uma vez que, ao seguir os quatro passos, se resolverá o problema e terá a possibilidade de revê-lo procurando possíveis erros ou equívocos cometidos durante a resolução dos problemas.

Entre problemas convencionais e não convencionais: quais escolher?

Diante das inúmeras dificuldades encontradas pela escola no que diz respeito ao ensino da matemática, vale ressaltar que os problemas e seus processos resolutivos são ainda maneiras mais eficazes de tratar desafios e conceitos do que as inúmeras continhas avulsas que têm se espalhado “feito folhas ao vento”, onde o exercício de fixação é adotado como prática rotineira a fim de sanar as dificuldades que envolvem as quatro operações matemáticas na escola.

Partindo desse pressuposto adotaremos a classificação utilizada por Dante (1994), onde os problemas são divididos em quatro tipos, abaixo especificados. O problema padrão é determinado por Dante (1994, p.17) como “sua resolução envolve a aplicação direta de um ou mais algoritmos anteriormente aprendidos e não exige qualquer estratégia”. Em contrapartida, o problema processo ou heurístico é conhecido como aquele que não apresenta de forma evidente as operações necessárias no enunciado. A esse respeito o autor coloca:

Os problemas processo aguçam a curiosidade do aluno e permitem que ele desenvolva sua criatividade, sua iniciativa e seu espírito explorador. E, principalmente, iniciam o aluno no desenvolvimento de estratégias e procedimentos para resolver situações problema, o que, em muitos casos, é mais importante que encontrar a resposta correta. (DANTE, 1994, p.18).

Na maioria das situações como o próprio nome do problema já deixa claro, há a necessidade de resolvê-lo processualmente, sendo por meio de desenhos, esquemas ou qualquer outra maneira que considerar necessário para se chegar à resposta, lembrando que cada problema exige um processo resolutivo específico.

No que tange aos problemas de aplicação, Dante (1994, p.20) define que “são



aqueles que retratam situações reais do dia-a-dia e que exigem o uso da Matemática para serem resolvidos. São também chamados de situações problema.” Procura-se matematizar situações reais e em geral, são realizadas pesquisas para levantamento de dados.

Ainda segundo a classificação de Dante (1994, p.21) temos o problema de quebra cabeça que “são problemas que envolvem e desafiam grande parte dos alunos. Geralmente constituem a chamada matemática recreativa, e sua solução depende, quase sempre de um golpe de sorte ou da facilidade em perceber algum truque, que é a chave da solução”.

Para acrescer ainda mais nos tipos de problemas, é importante ressaltar a classificação feita por Smole e Diniz que vem salientando os já citados por Dante (1994) e colocando em evidência mais quatro tipos de problemas. Os problemas considerados por Dante (1994) como problemas padrão são tratados por Smole e Diniz (2001) como problemas convencionais.

Os problemas sem solução de acordo com Smole e Diniz (2001, p.108) são aqueles em que “o problema não tem solução porque a pergunta é inadequada ao contexto, isto é, a própria situação torna o problema impossível de ser resolvido”.

Já os problemas com mais de uma solução, como o próprio termo já determina vem romper com a perspectiva que cada problema tem uma resposta única. Para as autoras (p.109) “o trabalho com problemas com duas ou mais soluções faz com que o aluno perceba que resolvê-los é um processo de investigação do qual ele participa como ser pensante e produtor de seu próprio conhecimento. [...]”.

No que se refere aos problemas com excesso de dados nem todas as informações presentes no enunciado são utilizadas para a resolução. A esse respeito Smole e Diniz (2001, p.110) ressaltam:

Trabalhar com eles rompe com a crença de que um problema não pode permitir dúvidas e de que todos os dados do texto são necessários para sua resolução. Além disso, evidencia ao aluno a importância de ler, fazendo com que aprenda a selecionar dados relevantes para a resolução de um problema.

O trabalho com esse tipo de problema permite ir bem além das operações numéricas. Existem ainda, os problemas de lógica, feitos por meio de tentativas e erros e de acordo com as escritoras Smole e Diniz (2001, p.114):

Estes são problemas que fornecem uma proposta de resolução cuja base não é numérica, que exigem raciocínio dedutivo e que propiciam uma experiência rica para o desenvolvimento de operações de pensamento como previsão e checagem, levantamento de hipóteses, busca de suposições, análise e classificação.

Esse tipo de problema é bem desafiador e envolve o uso da lógica. Smole e Diniz (2001, p.151) tratam ainda na obra “Ler, escrever e resolver problemas” sobre



a importância da formulação de problemas que também se enquadra no assunto da resolução de problemas, onde precisam conhecer as características dos enunciados dos diversos problemas para que o processo de invenção seja produtor. De modo que “aproximam-se a língua materna e a matemática, as quais se complementam na produção de textos e permitem o desenvolvimento da linguagem específica. [...]”.

Para além das tipologias já destacadas, é importante ressaltar também a classificação adotada por Gérard Vergnaud, que dá ênfase a teoria dos campos conceituais e que aponta:

Um conceito não pode ser reduzido à sua definição, principalmente se nos interessamos por sua aprendizagem e seu ensino. É através das situações dos problemas a resolver que um conceito adquire sentido para a criança [...]. Falar em elaboração pragmática não significa abstrair a natureza dos problemas para os quais um conceito novo oferece resposta-tais problemas tanto podem ser teóricos, como práticos. (VERGNAUD, 1997, p.02)

Esse trabalho de Vergnaud é centrado especialmente em dois campos conceituais que embasam sua teoria. O campo das estruturas aditivas e o campo das estruturas multiplicativas. As estruturas aditivas envolvem situações de adição e subtração, cujos esquemas, normalmente, podem ser de composição, transformação e comparação. Quanto às estruturas multiplicativas, envolvem situações de multiplicação e divisão e os esquemas, mais comum, classificam-se em proporcionalidade, configuração retangular e combinação.

Desse modo, a variedade de problemas matemáticos para serem trabalhados com o intuito de elevar o nível do processo ensino-aprendizagem é bem grande, cabe ao educador decidir qual processo acompanhar.

Metodologia

O presente estudo adota a abordagem qualitativa, na perspectiva utilizada por Bogdan e Biklen (1994, p.47-51, grifos do autor), para isso juntamos as cinco características básicas da investigação qualitativa indicadas pelos mesmos, que partilhamos e passamos a apresentar de forma sucinta:

1. *Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...]*
2. *A investigação qualitativa é descritiva. [...]*
3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...]*
4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...]*
5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. [...]*

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.

Durante o primeiro ano de estudo, optou-se, no primeiro momento, além da pesquisa bibliográfica, do instrumento de análise do Referencial Curricular de Rondônia (Ensino Fundamental), verificando o conteúdo referente a problemas matemáticos, tipos, características e objetivos, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta. De igual modo, a análise dos livros didáticos de 1º ao 5º ano, com a finalidade de levantar os tipos de problemas apresentados pelos mesmos, bem como seus fundamentos teóricos metodológicos e suas orientações didáticas pedagógicas a respeito da temática.

Para apresentar os resultados e discussões do estudo, o trabalho desse primeiro ano privilegiará as informações resultantes das análises de conteúdo de cada instrumento em separado.

Resultados e discussões

O que mostra o referencial curricular do Estado de Rondônia quando o assunto é problema

O Referencial Curricular do Estado de Rondônia como instrumento analisado permite averiguar informações, questões e detalhes que na maioria das vezes pode passar despercebido a rápidos olhares, como é o caso do universo restrito do nosso objeto de estudo, que tem como conteúdo problemas e resolução de problemas, situado na área do conhecimento matemático, cuja caracterização inicial pontua a trajetória histórica da matemática, como se deu sua aprendizagem ao longo dos anos nas mais diversas culturas, bem como sua importância para inúmeros povos, assim como, sua importância para o mundo moderno.

Ao tratar dos objetivos gerais da matemática, o documento analisado propõe cinco objetivos, dentre os quais dois são especificamente voltados para a resolução de problemas.

- Oportunizar a compreensão e transformação do mundo em que vivemos, seja a comunidade local, o Município, o Estado, o País ou o Mundo;
- **Desenvolver a capacidade de resolução de problemas e promover o raciocínio e a comunicação matemática;**
- **Estimular a investigação e desenvolver a capacidade de desenvolver problemas;**
- Relacionar os conhecimentos matemáticos com a cultura e as manifestações artísticas e literárias;
- Relacionar os conhecimentos (aritméticos, geométricos, métricos, algébricos, estatística, combinatório, probabilístico) entre eles e com outras áreas do conhecimento. (2013, p.166, Grifos nossos)

Apesar, do destaque dos objetivos gerais, quando rearranjados nos objetivos específicos de cada conteúdos percebe-se sua acomodação como algo ainda atrelado



ao modelo de problemas como fixação de conhecimento e não como possibilidade de desenvolvimento de habilidades e estratégias. Talvez, a lacuna em trazer exemplos que materialize essa perspectiva na prática do processo ensino aprendizagem, ainda não permite com clareza ver o que se deseja quando o objetivo geral de um lado parece se despontar como uma tendência mais progressista de ensino de matemática, mas que com os objetivos específicos já caem por terra essa possibilidade.

Para que os objetivos sejam executados em sala de aula, tanto os gerais, quanto os específicos é de fundamental importância que os educadores adotem pressupostos teórico-metodológico, talvez de modo mais profundo buscando as origens da discussão e processo de resolução de problemas, como Polya, considerado o pai da discussão a respeito de resolução de problemas.

Fica notável que o conteúdo problemas e resolução de problemas está direcionado ao desenvolvimento de competências e habilidades, mas há uma ausência de fundamentos teóricos metodológicos da tipologia a ser adotada, haja visto que em momento algum o Referencial preocupou-se em pontuar o conteúdo e propor tipos específicos de problemas para o desenvolvimento de determinada habilidade surta efeito em sala de aula.

O Referencial chega a utilizar o termo não convencional, mas não como tipologia, e sim como uma expressão simbolizando uma ação ainda não padronizada, no entanto, tampouco o Referencial dá conta disso, desse modo o Referencial é lacunoso e cumpre apenas um aspecto tecnicista de elencar o rol de conteúdos e quando pretende inovar tropeça nas próprias orientações de habilidades e competência.

Se faz notar a ausência de vários pontos que poderiam elevar a contribuição do Referencial em seu papel de orientador de aprendizagem, ao mesmo tempo que se permitiria alavancar o trabalho docente e o rendimento do processo ensino aprendizagem em sala de aula, exemplo disso, são as situações onde não há denominação para nenhum tipo de problema, quando não há orientações didáticas de como pode ser realizado o trabalho com problemas e resolução de problemas e ainda quando o Referencial Curricular do Estado de Rondônia não apresenta sugestão e nem recomendações para o desenrolar do trabalho docente com os conteúdos e eixos temáticos propostos.

A hora e a vez do livro didático: A coleção Buriti em questão

Destinou-se um processo analítico como forma de detectar como anda o processo de resolução de problemas nas escolas, para tanto, optou-se por realizar a análise dos livros didáticos adotados pelas escolas colaboradoras. Verificou-se que ambas as escolas adotaram os livros da “Coleção Buritis”, como recurso didático para o ensino da matemática, abrangendo o ensino fundamental I (de 1º ao 5º ano).

Das seções apresentadas pelos livros, a única que não tem abordagem inicial no primeiro ano é a “Compreender problemas”, pois como verificado durante a análise a quantidade de problemas presentes no livro didático do 1º ano é pequena em relação aos demais, focando o trabalho mais em jogos. O que nos remete a ideia tradicionalista que considera a abordagem da resolução de problemas somente a partir do 3º ano, cujo discurso apresentado parece revelar a incapacidade de crianças do 1º a resolver



problemas matemáticos, sob pretexto, de que ainda não dominam, ou até mesmo, ainda não apresentam conhecimento numérico suficiente necessário na resolução de problemas.

Entretanto, o trabalho de resolução de problemas a priori inicia-se por meio da representação pictórica, utilizando-se das estratégias de resolução apresentadas pelas crianças, e quando mais tarde já entenderem como ocorre o processo, tornar-se-á mais eficiente trabalhar o processo resolutivo por meio da conquista da linguagem matemática.

Já as outras seções estão presentes nos livros de todos os anos, como é o caso das “Atividades e problemas variados”, que engloba a aprendizagem de procedimentos e conceitos. A seção “Compreender informações”, é destinada para o ensino de tratamento de informação, como, representar o resultado de uma pesquisa em tabela e gráficos. No que tange “A matemática me ajuda a ser”, o objetivo básico é a realização de um trabalho com temas transversais, possibilitando o ensino da matemática articulado com outras áreas do conhecimento. A “matemática em textos”, além de apresentar os fatos históricos da matemática, busca também mostrar aos alunos a relação existente entre a matemática escolar e a matemática cotidiana.

O segmento “Para terminar”, compreende uma análise dos conteúdos e atividades estudadas no decorrer da unidade, trazendo ainda, um desafio como fechamento. É importante ressaltar que embora denominado desafio, eles nem sempre fizeram jus a essa nomenclatura.

Então, apesar do MP (2011, p.11) destacar que: “no fim de cada seção há uma atividade denominada Desafio, para que os alunos possam aplicar os conhecimentos adquiridos na unidade e/ou criar novas estratégias para a resolução de um problema desafiador”. Vale lembrar que essa generalização não pode ser adotada, uma vez que, nem sempre materializou-se no livro. Ao final de cada unidade encontra-se o “Desafio” proposto, mas que nem sempre pode ser assim denominado como desafio, pois em algumas situações a resolução se dá por meio de técnicas automatizadas.

Referente aos “Jogos” pode-se ressaltar o mesmo, porque embora presentes nem todos se apresentam desafiadores. Referentes às “Aberturas de todas as unidades”, estas contemplam momentos lúdicos que exigem exploração das ilustrações, de modo que as crianças necessitam identificar personagens, objetos, e situações que envolvem o uso das quatro operações aritméticas.

É importante ressaltar que apesar do destaque dado as atividades problematizadoras, o evidenciado pelos livros é que essas atividades se materializaram em pequena quantidade, uma vez que, muitas atividades não apresentam problematização, apenas contextualizam.

Diante de tantas palavras bem colocadas e bem arquitetadas pelo Manual do Professor, o que se destaca é que, os momentos de favorecer a criatividade são pautados só em raras questões abertas e os jogos. Para tanto se faz extremamente necessário ressaltar que, muitas das propostas classificadas nos livros como desafiadoras, incluindo os jogos, mostraram haver uma distância longínqua entre questão e desafio.



Em síntese, ao procurar dar um ar democrático ao manual apresentando a importância da resolução de problemas para superação de desafios enfrentados pelos professores com relação ao ensino da matemática, o manual carrega também muita contradição, procura se esquivar, mas acaba escorregando em suas próprias explicações e não materializando os fundamentos teórico-metodológicos defendidos no livro do aluno.

Considerações finais

A presente pesquisa procurou elucidar, mesmo que parcialmente, as indagações sobre o processo de resolução de problemas, através do embasamento teórico de Polya (2006), Dante (1994), Smole & Diniz (2001), Pozo (1998), Vergnaud (1997) e outros teóricos, que serviram como base para nosso estudo.

A análise realizada a partir do Referencial nos permitiu sem dúvida, apurar o olhar para a prática em sala de aula e com o próximo instrumento de observação a verificar se as ausências consideradas representam empecilho ou significam um livre-arbítrio para a ação docente.

Em relação aos livros didáticos da Coleção Buriti, verificou-se que embora a intenção possa ter sido a de trazer uma abordagem que acompanhe as tendências atuais de ensino da Matemática, principalmente no que se refere ao objeto de estudo desta pesquisa, pode-se detectar que parece existir divergências entre a orientação dada pelo Manual do Professor e ao que realmente está materializado nos livros didáticos.

É necessário destacar, que levando em conta o caráter meramente tecnicista e lacunoso do Referencial Curricular aliado à abordagem teórico-metodológico dos livros didáticos adotados com apresentações de questões problematizadoras e contextualizações, apesar de poucas variedades dos tipos de problemas e o predomínio ainda de problemas padrões, é possível que professor enfrente dificuldades, caso não tenha uma formação inicial e permanentemente sólida que lhe garanta minimamente avaliar os instrumentos que podem auxiliá-lo em seu fazer pedagógico diário, em especial nas discussões concernentes a problemas e resolução de problemas.

Por fim, os resultados obtidos em nossas análises até o momento, parecem apontar para uma continuidade do ensino voltado para a automatização de técnicas operatórias.

Notas

¹ Graduanda do VI período de Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Campus de Rolim de Moura, daianynaiad@hotmail.com

² Graduanda do VI período de Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR, Campus de Rolim de Moura, vania1971@outlook.com

Referências bibliográficas

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DANTE, L. R. **Didática da Resolução de Problemas**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

GAY, Mara Regina Garcia (org.). **Projeto Buriti**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2011.

LESTER, F. **Considerações sobre a resolução de problemas em Matemática**. Boletim de Educação Matemática. São Paulo, v. 4, 1983.

POLYA, G. **A arte de Resolver Problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

POZO, Juan Ignacio (org.). **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RONDÔNIA. Secretária do Estado de Educação. **Referencial Curricular de Rondônia**. Porto Velho: SEDUC, 2013.

SMOLE, K. S. & DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas**. Habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VERGNAUD, G. The nature of mathematical concepts. In: NUNES. T. & BRYAN. P. (Eds.), **Learning and teaching mathematics. An international perspective**. P. 5-28, Psychology Press Ltd. Publisher, 1997.



ANÁLISE DO DISCURSO DA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS

*Damiana Nascimento de Araújo¹
Fernando Neri de Arruda²*

Introdução

É notável o avanço das políticas públicas de inclusão, no entanto não se pode dizer que as mesmas ainda contemplam de forma satisfatória, ou seja, a educação pública necessita de várias adequações para atender o público-alvo da educação especial. De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) a educação é um direito de todos os cidadãos, sendo devidamente assegurado seu acesso e permanência. Mas na prática esse discurso muda, vemos que é o aluno quem se adéqua a escola, independentemente se possui deficiência ou não.

Quando fazemos um parâmetro da realidade nas escolas brasileiras nota-se a desigualdade entre elas, já que muitas se encontram deterioradas, sem as mínimas condições de receber estas pessoas, já que as mesmas não possuem as adaptações necessárias. Nosso sistema educacional é falho, pois quando o mesmo foi estruturado, foi baseado em um modelo Francês, no qual este se baseia a escolarização de alunos ideais fugindo assim da nossa realidade.

Foi somente a partir da Declaração de Salamanca (1994) que a inclusão das pessoas com deficiência foi reconhecido no cenário internacional, esta afirma que:

As crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar, já que tais escolas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias (...), constituindo



uma sociedade inclusiva e atingindo a Educação para todos (UNESCO, 1994, p. 8-9).

A partir deste ano que começa haver uma expansão gradativa de matrículas de alunos com deficiência nas escolas. E com a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) esse número de vem aumentando significativamente. Portanto as escolas vêm sofrendo alterações visando à inclusão de alunos com deficiência, pois observa-se que não é mais o aluno que necessita se adaptar à escola, mas a escola que necessita se adaptar ao aluno. Pois como estabelecido na *Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*, em seu artigo 59, os estabelecimentos de ensino tem de oferecer:

- I. Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender 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 superdotados;
- III. Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos em classes comuns” (BRASIL, 1996)

Sendo assim, não basta apenas colocar esses alunos com deficiência nas salas de aula, mas tem-se de garantir professores qualificados e práticas pedagógicas que permitam romper com as barreiras que impedem o seu aprendizado, buscando, de fato, realizar uma educação inclusiva, que não exclua esse aluno ou leve-o ao fracasso e a evasão escolar.

Assim a Educação Inclusiva consiste em aumentar a participação de todos os alunos em sala de aula, mas vemos que ainda são poucas as mudanças proporcionadas para atingir tal objetivo. MANTÓAN (2008, p. 143), afirma que:

A escola, para se tornar inclusiva, deve acolher todos os seus alunos, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, lingüísticas, entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência. (Mantóan, 2008, p. 143)

Portanto, as escolas têm que proporcionar ambientes favoráveis de aprendizagem a todos os indivíduos, ou seja, estas têm de proporcionar relações sociais entre todos os indivíduos presentes em salas de aula.

Vygotsky em sua teoria sócio-interacionista define que “a aprendizagem é



essencialmente social” Vygotsky (2001). Ou seja, o desenvolvimento cognitivo de cada indivíduo ocorre por meio da interação social. Assim todas as crianças, com deficiência ou não, devem interagir no mesmo ambiente para que estes possam realizar as trocas de experiências, facilitando assim o desenvolvimento de ambas. Como afirma Coelho, Pisoni (2012):

O desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro que indica, delimita e atribui significados à realidade. Dessa forma membros imaturos da espécie humana vão aos poucos se apropriando dos modos de funcionamento psicológicos, comportamento e cultura. Neste caso podemos citar a importância da inclusão de fato, onde as crianças com alguma deficiência interajam com crianças que estejam com desenvolvimento além, realizando a troca de saberes e experiências, onde ambos passam a aprender junto. Vigotsky defende a educação inclusiva e acessibilidade para todos. Devido ao processo criativo que envolve o domínio da natureza, o emprego de ferramentas e instrumentos, o homem pode ter uma ação indireta, planejada tendo ou não deficiência. (COELHO, PISONI; 2012)

Nessa perspectiva, podemos citar o papel fundamental dos professores na educação inclusiva, pois é ele quem faz a mediação dos conteúdos e a interação em sala de aula. Conforme RIBEIRO (2012) o professor “não se pode delimitar o grau da incapacidade, nem desconsiderar as possibilidades de aprendizagem da criança com deficiência, pois estes irão depender dos fatores histórico-culturais em que esta criança está inserida, dos sentidos e significados do seu entorno”. De acordo com MANTÓAN (2008, p. 142):

O professor situa-se como mediador, considerando aspectos como: atenção às diferenças dos alunos; variação de papéis que o professor assume diferentes situações de aprendizagem; organização dos alunos de forma que possibilite interações em diferentes níveis, de acordo com os propósitos educativos (grupo-classe, grupos pequenos, grupos maiores, grupos fixos). (MANTÓAN, 2008, P. 142)

Assim, deve haver uma preocupação na formação de professores que irão trabalhar com a inclusão, pois os professores que estão em atuação não receberam uma formação capaz de lidar com a diversidade. Portanto deve haver um investimento a médio e longo prazo na formação inicial de professores para que assim estes possam atender o discurso “bonito” da inclusão.

Análise do discurso da inclusão

as políticas para inserção de alunos com deficiência no ensino regular apresentam-se um tanto recentes no Brasil, tendo início na década de 70 com a chamada “integração escolar”. Esse movimento de integração provocou o deslocamento de alunos com dificuldades consideradas leves tais como (dificuldade de aprendizagem, distúrbios de comportamento e deficiência intelectual leve) para as classes comuns,



continuando a receber o apoio das classes especiais. Com relação aos casos considerados mais graves (déficit intelectual severo e moderado, deficiências múltiplas e etc.) este público em sua maioria tinham seu atendimento ainda em instituições especiais, passando a serem inseridos na escola comum sob a restrição das classes especiais. Esse conceito de integração estava ligado a “normalização” que visava o preparo do aluno com deficiência para sua integração no processo de escolarização padrão oferecido aos alunos considerados normais.

No entanto é somente a partir dos anos 90 que essa ideia de integração torna-se mais abrangente, considerando um modelo de integração que considere as necessidades pedagógicas de todos os alunos em um mesmo contexto através de atividades comuns, com adaptações. Nesse momento cria-se o conceito de escola para todos. A Declaração de Salamanca (1994), mesmo não se remetendo ao campo da Educação Especial, ganha repercussão mundial como marco de uma orientação a integração de alunos com deficiência em escolas comuns na forma de um mecanismo anti-segregação. Passando este a ser um compromisso de vários governos, inclusive o Brasil.

No momento atual, passamos por um processo de inserção da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, o que não quer dizer que o objetivo foi alcançado e ainda há muito que fazer. A grande questão a ser discutida é a formação de professores no atendimento a esse público. A ideia de inclusão é interessante, no entanto é necessário criar parâmetros que atendam de fato as necessidades dos alunos, a questão de acessibilidade nas escolas também se encaixa na ideia de inclusão. (MANTÓAN, 2007 apud CARVALHO, TEIXEIRA E NEGREIROS, 2010) destaca que “a inclusão escolar é um desafio, uma vez que provoca uma qualificação no processo educativo, possibilitando o direito de todos os alunos, sejam especiais ou não, de exercerem e de usufruírem de uma educação satisfatória”.

Portanto para incluir de fato é necessário que todas as necessidades de quem for incluído sejam atendidas, e o problema que encontramos com esse projeto de integração é o despreparo dos professores com relação a como lidar com o novo público de alunos a serem atendidos. Não podemos dizer que aconteça em todas as instituições federais, mas é notável que o professor dessas instituições encontre mais dificuldades para lidar com a situação. A verdade é que há um despreparo quase que geral para lidar com essa nova forma de educação, ao mesmo tempo em que a lei obriga a inserção deste aluno na sala de aula, notamos a falta de conhecimento de alguns profissionais sobre o assunto. Não somos contra a inclusão, a questão é o discurso que se cria em torno desta, e a pouca ação para que se realize de forma correta. Para (Moraes e Galiazzi, 2014, p. 144):

A Análise de Discurso tem como preocupação primeira a interpretação, especialmente um interpretação crítica, [...] a descrição é secundária e de certa forma dispensável. O importante é interpretar e produzir a crítica, sem que se exija a valorização de um momento descritivo. (Moraes e Galiazzi, 2014, p. 144)

Assim, produzimos uma interpretação crítica, não para apenas questionar o sistema, mas procurando descrever o que está acontecendo atualmente com exemplos



que nos presenciamos em diferentes meios educacionais.

Quando analisamos a lei que obriga oferecer tantas vagas em universidades federais aos alunos com deficiência, o aluno então realiza o exame nacional de ensino médio, consegue uma nota abaixo do que é necessário para concorrer à vaga de alguns desses cursos, se inscreve na vaga de deficiente e então adentra a universidade. E aí surge o problema, os professores que irão receber esse aluno em sua grande maioria não sabem como ensinar ou ao menos se comunicar, pois os mesmos não receberam uma formação inicial adequada e nem as recebe de forma continuada e é assim que surgem os conflitos.

A crítica que queremos fazer é justamente sobre a lei que impõe, mas que não dá o suporte para a permanência dos alunos com deficiência. São vários os exemplos e o quanto ainda estamos longe de alcançar essa tão sonhada inclusão. Não temos exemplos apenas desse público, mas podemos citar também as cotas para alunos negros e de baixa renda, esta nos faz refletir sobre a falta de preparo que se encontra presente quando se decidem sobre a integração, os cotistas de baixa renda também necessitam de uma análise, sobre como manter sua permanência na instituição, a falta de condições é um dos motivos de muitos não chegarem à conclusão do curso. Outra questão que nos chama a atenção é a forma de avaliação, os professores querem em sua grande maioria, avaliar o aluno que possui alguma deficiência em igualdade com o restante da turma, mas não estamos querendo dizer que o mesmo não seja capaz, mas que de fato este aluno apresenta limitações que precisam ser respeitadas, incluir não é tratar essas pessoas como se esta barreira não existisse incluir é reconhecer que essas limitações existem e procurar maneiras de minimizar essas limitações. Se continuarmos a fazer assim, nossa inclusão será apenas colocar as pessoas em escolas sem a mínima noção do que estão fazendo, e depois à falta de incentivo para seu aprendizado fará com que haja uma grande evasão. Nossas escolas regulares em sua maioria não contam com as mínimas condições de acessibilidade, suas salas de atendimento especializado são inadequadas, as turmas possuem mais de trinta alunos com apenas um professor.

A educação pública de nosso país na realidade não atende de forma satisfatória nem os alunos ditos “normais”, dirá os que possuem alguma deficiência. Se for de interesse de nossos governantes que a educação pública atenda de forma satisfatória a todos, estamos bem longe de tal objeto.

Com relação à capacitação de professores, notamos que os professores que atendem em salas de recursos multifuncionais encontram certa “facilidade” em atender os alunos com deficiência isto porque estes procuram capacitação e entendem como deve trabalhar com este público, já o professor da sala de aula regular a dificuldade é bem maior, pois a falta de informação o atrapalha, já que este não tem tempo para as capacitações, isso ocorre devido a sua intensa carga horária de trabalho, onde este deve atender um grande número de turmas e ainda têm que estudar os conteúdos de sua área para atender todas as suas turmas, corrigir trabalhos e provas, muitas vezes esses trabalhos ocupam sua folga. A pergunta que fazemos é, qual o tempo disponível para este cumprir sua capacitação?

Já com relação ao atendimento aos alunos com deficiência, estes são atendi-



dos na sala de recurso no contra turno da escola, no entanto muita das vezes esta sala se encontra instalada de forma inadequada e não contando com os devidos materiais necessários. Sem contar que muitas vezes a escola precisa atender os alunos da escola mais próxima porque a mesma não possui esta sala.

Pensamos então que se o indivíduo não encontra uma estrutura adequada no ensino fundamental, como será quando este adentrar no ensino superior? Se o professor do ensino fundamental não se encontra devidamente preparado para lhe dar o suporte necessário, é notável que ao chegar à universidade não consiga alcançar o mesmo aprendizado dos colegas. Sabemos que são oferecidos nas universidades cursos de aperfeiçoamento aos professores da universidade no atendimento aos alunos com deficiência, bem como para professores da educação básica, no entanto notamos que a presença dos professores da universidade é bem inferior ao da rede regular, à questão é que a falta de entendimento deles sobre o assunto gera conflitos, e quando estes não participam desses cursos se torna bem mais difícil seu trabalho, assim deve haver também uma conscientização por parte destes. Percebemos assim, que os professores da educação básica são os mais interessados nesses cursos.

O direito de todos a uma educação gera debates, provocando quem está dentro e fora das escolas, nos levando a uma revisão de nossas concepções e parâmetros organizacionais, embora tenhamos avançado bastante na direção de uma escola para todos, ainda há muitas barreiras a serem vencidas, pois cada vez mais percebemos o quanto temos a aprender de novo e a pensar sobre a inclusão, revendo nossas práticas educativas.

Conclusão

A inclusão não está relacionada apenas à educação, é necessário que se faça em todas as áreas, precisamos de profissionais que estejam preparados a atender esse público, quanto mais áreas a inclusão adentrar, mais fácil será conscientizarmos a sociedade sobre a importância de fazermos valer o direito de todos, não podemos negar que ainda há um grande preconceito não só com a pessoa que possui uma deficiência, mas também com relação à raça, opção sexual e etc., a educação é a primeira a ser trabalhada para quebrar esses paradigmas, pois cabe a escola o ensino de convívio em sociedade, algo um tanto complexo, pois, sempre dizemos que aos pais cabe a educação dos filhos, que estes os ensinem a respeitar o outro e etc., no entanto a escola também é responsável por formar cidadãos.

Nas últimas três décadas houve significativos avanços técnico-científico e sócio-políticos, provocando impacto na hora de ver e pensar a educação. Com todo esse avanço e as conquistas que já conseguimos, ainda não é o suficiente, precisamos além de integrar, conscientizar as pessoas de que precisamos de uma educação que atenda a todos em igualdade de condições, cobrarmos de nossos governantes, atitudes que venham melhorar nosso sistema educacional, já que o próprio governo diz que a educação é quem transforma o cidadão, um tanto contraditório, já que percebemos que a prioridade deles não esta na educação, pois vemos isso nos cortes de orçamento ocorrido recentemente.



Notas

¹Mestranda em Linguagem e Identidade. Universidade Federal do Acre. Email: damiana.araujoac@gmail.com

²Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Acre. Email: fn_ac1@hotmail.com.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1988.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. LDBEN**. Ministério da Educação: Brasília - DF, 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Ministério da Educação: Brasília - DF, 2008.

CARVALHO, A. C. S.; TEIXEIRA, S. M. O.; NEGREIROS, F. **Entre o Discurso e a Ação: A Inclusão Escolar Sob a Ótica dos Professores no Piauí**. Faculdade Integral Diferenciada - FACID, Teresina - PI, 2010.

COELHO, L. PISONI, S. **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação**. Revista e-Ped - FACOS/CNEC Osório Vol. 2 - Nº1 - AGO/2012.

MANTOAN, M. T. E. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Editora Vozes, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Produção de Conhecimentos para a Abertura das Escolas às Diferenças: a Contribuição do LEPED**. (Unicamp), 2002.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ed. UNIJUÍ, 2ª edição revisada, 2014.

RIBEIRO, R. R. R. P. C. **Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Contexto da Legislação e dos Documentos Oficiais: Quais as Mudanças Ocorridas**. Universidade Estadual do Ceará - UECE, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acessado em 15 ago. 2015.

YVYOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



UMA ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DO PROJETO BIBLIOTECA VIVA DO PROGRAMA PIBID DO CAMPUS DE ROLIM DE MOURA/RO

*Daniela Aparecida Bernardino Lopes¹
Maria Moreira Giacometti²*

Introdução

O artigo tem o objetivo de apreciar a importância da contação de história na perspectiva do Projeto Biblioteca Viva do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Rondônia - UNIR *Campus* de Rolim de Moura. Tendo como questionamento: Quais as contribuições que a contação de história tem influenciado na aprendizagem das crianças de séries iniciais das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio Aluizio Pinheiro Ferreira e Escola Maria do Carmo de Oliveira Rabelo? O questionamento pesquisado partiu de nossa inquietação em averiguar como está sendo desenvolvido o projeto Biblioteca Viva do subprojeto PIBID em Rolim de Moura, e quais os resultados que tem alcançado com as crianças com a implantação do projeto.

A investigação fomentou-se através do estudo com base nos instrumentos entrevistas e registros, contando com as turmas CBA I A e 4º ano A e C da Escola Aluizio Pinheiro Ferreira e CBA III A da Escola Maria do Carmo de Oliveira Rabelo, localizadas no município de Rolim de Moura Rondônia.

A pesquisa se desenvolveu em três etapas, sendo: 1) Levantamento Bibliográfico e Documental: A análise teórico discorre com obras de autores egrégios no campo deste estudo e necessários para a fundamentação da investigação, dentre os autores



podemos citar: Abramovich (1997), Coelho (1999), Freire (1988), Soares (2000), entre outros. Além deste levantamento, o estudo obteve também nesta fase o levantamento documental, dentre esses: PCN'S (Parâmetros Curriculares Nacionais) e registros de campo de experiências das bolsistas do Programa PIBID da UNIR *Campus* de Rolim de Moura. 2) Estudo de Campo: envolveu entrevistas por meio de um roteiro pré-estabelecido. 3) Análise de Dados: tratado por meio da análise do discurso do estudo qualitativo dos dados, a fim de considerar aos objetivos preestabelecidos desta pesquisa.

Ao decorrer de nossa história escolar, perpassamos por várias fases até chegarmos ao que hoje tanto falamos sobre letramento, até a década de 1980, de acordo com Soares (2000) pensava-se que somente alfabetizar daria conta das demandas colocadas pela sociedade, hoje por sua vez a criança deve sair da escola alfabetizada e letrada, ou seja, tem que saber utilizar a leitura e a escrita em seu cotidiano.

Pensando nesta situação fomos motivadas a pesquisar sobre a importância da contação de história para o processo de aprendizagem destas crianças, como estão se desenvolvendo durante o processo de propagação do projeto Biblioteca Viva.

O trabalho é relevante, para aprimorar as futuras ações pensadas, pois através das experiências vivenciadas, propiciaram novos olhares para atender as crianças com excelência.

Pibid projeto biblioteca viva

O subprojeto de Pedagogia do campus de Rolim de Moura PIBID em 2013 inicia-se com várias ações a serem desenvolvidas até o ano de 2017, e entre estas ações nasce o projeto “Biblioteca Viva”, que prevê algumas ações a serem desenvolvidas no decurso do projeto. Desta forma, pensa-se primeiramente em propiciar vivências prazerosas de contação de histórias às bolsistas, trazer obras e autores que discutem a temática a fim de potencializar o conhecimento das mesmas, para desenvolverem o projeto com êxito.

Mediante tais ações realizadas inicialmente as bolsistas poderão desenvolver atividades com as crianças de séries iniciais nas escolas participantes do programa PIBID de forma que incentivem a leitura prazerosa potencializando o uso de recintos de leituras dentro do município, a fim de ampliar a leitura entre a população local.

Experiências de contação de história versus formação do aluno

Experiências não se copiam, vivenciam-se e, por esta razão procuramos adquirir nossas próprias experiências, através das ações propostas do subprojeto do PIBID, buscando experimentar o que a priori nos foi demonstrado.

Buscamos compreender o ato de ler, de forma que envolva o público no mundo da leitura. Para isto se faz necessário entender o mundo da leitura como cada indivíduo o lê. Logo o ser humano cria e recria o mundo que o cerca, de acordo com Freire (1988) a descoberta das palavras nasce naturalmente do mundo particular de cada indivíduo.

Entretanto a leitura que fazemos do mundo antepõe-se a leitura de palavras



como diz Freire (1988, p. 20) “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”, assim ambas são necessárias para o conhecimento do mundo da leitura. No entanto, Freire (1988) salienta que podemos dizer que a leitura do mundo não só antecipa a leitura da palavra, ou seja, pode-se ir além, transformando nossas convicções.

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas, por uma certa forma; de “escrevê-lo” ou de “re-escrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1988, p. 20)

Assim podemos analisar e compreender, porque as crianças quando produzem sua própria história acabam nos impressionando com suas produções, pois expressam suas emoções em cada escrito (em palavra ou desenho) do mundo que os cercam.

Desta forma, podemos compreender um pouco mais da leitura de mundo das crianças, que a partir das observações e experiências adquirida enquanto crianças, criam suas próprias leituras de mundo. Entretanto para que isto não se perca temos que trabalhar sempre a contação de história.

De acordo com Abramovich (1997) a história nos incita o imaginário, a descoberta do mundo dos conflitos, as emoções e nos conduz a outros lugares. Também nos propicia a trabalhar várias disciplinas como diz Abramovich (1997. p. 17) “[...] É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula...”, ou seja, transversalmente, sem mencioná-las, e sem perder o prazer da história.

Assim podemos alcançar as recomendações dos PCN’S (1997) quanto ao tratamento aos temas transversais, pois integram uma série de competências de diferentes disciplinas, que subsidiam para a construção de instrumentos de concepção e mediação na realidade em que vivem os alunos. A compreensão da área não deixa dúvidas quanto a natureza dos conteúdos tratados, demarcando claramente o corpo de conhecimentos e o objeto de aprendizagem, propiciando aos alunos a construção de representações sobre o que estudam.

De acordo com os PCN’S (1997) a caracterização da área também se faz importante para os professores, pois possibilitam para se situarem e conceituarem os conhecimentos que pretendem desenvolver com seus alunos, de maneira eficaz para o sucesso da aprendizagem.

Entretanto não podemos deixar de mencionar o letramento, pois com este novo estudo, fica mais evidente que a contação de história faz se necessário para atingir tal perspectiva. Conforme Soares (2000) pontua que, a pessoa letrada sabe utilizar a leitura e a escrita em seu contexto social, também descreve que o indivíduo letrado utiliza-se de uma linguagem diferente do iletrado e analfabeto.

Mas, sabemos que a linguagem vai se desenvolvendo através da leitura, por isto, que o indivíduo letrado tem um repertório linguístico rico, confirma Soares (2000), que ao conviver com a língua escrita automaticamente há mudanças no uso da língua



oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário.

Isto ocorrerá de forma natural com o indivíduo, que tem contato prematuramente com o mundo da leitura, por este motivo devemos contar histórias sempre para nossos alunos. Contar história, por sua vez, é um ato criativo, que vai além da formalidade da leitura de um livro, pois pode se utilizar da imaginação, porém Coelho (1999) ressalta, que o narrador tem que estar consciente que a história é mais importante, pois está na condição de relator, podendo dar vida a narrativa, mas deve ter cuidado quanto a escolha do texto e reinventando na linguagem oral, sem os preceitos impostos pela escrita.

De acordo com Coelho (1999), as crianças no primeiro e no segundo ano das séries iniciais por não ter domínio da leitura tem grande interesse nos contos de encantamentos, já em fase subsequente começam a imaginação e apreciação por contos de fadas com enredos longos e mais elaborados, ficando estarecidos com os personagens, príncipes, princesas, castelos e palácios, mesmo sabendo que a história perpassa no mundo faz-de-conta, assim começam a desenvolver o senso crítico e se expressar com certa lógica.

A importância da leitura e da literatura tem sido destacada por Cagliari (1997) pois, ler é a atividade essencial para aquisição de novos conhecimentos, bem como para ampliar a visão do mundo. Cagliari (1997) ainda ressalta que a leitura é imprescindível para a prática social. Ao passo que tal, não pode preceder de situação vivida socialmente, no âmbito familiar, entre outros.

A escola por sua vez, é o local considerado oportuno para fazer essa aproximação entre leitor e livro, assim como elenca nos PCN'S (1997) que as escolas afirmam a sensatez com a formação ampla do aluno, que deve tomar as providências necessárias para isso acontecer de forma natural e espontânea. Cagliari (1997) elenca que a ação primordial da escola para a formação dos alunos é a leitura, e mesmo não sendo um aluno nota dez no quesito quantitativo, mas sendo um bom leitor a escola cumprirá em grande parte sua tarefa. Por outro lado se for um bom aluno, ou seja, nota dez no sentido quantitativo, mas não for um bom leitor, sua formação será seriamente defeituosa, e terá menor chance no futuro em relação ao aluno com notas baixas, pois este se tornou um bom leitor.

Como toda arte, o ato de contar histórias também tem seus preceitos e técnicas, assim podemos trabalhar cada fase, sem deixar o encantamento das crianças se perderem no decurso de seu desenvolvimento.

Artifícios do estudo e deparado da pesquisa

O estudo buscou na pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como base as técnicas de análise documental e entrevista, com suporte na condução investigativa qualitativa descrita e na análise do discurso baseados em Gil (2002, 2008), André e Lüdke (1986).

A priori, realizou-se levantamento bibliográfico das obras que discutem a temática para a fundamentação teórica do estudo. Além desta investigação, o estudo



obteve também nesta fase o análise documental, dentre esses: Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os dados coletados teve início a partir dos registros das bolsistas e entrevistas realizadas com as professoras supervisoras participantes do subprojeto PIBID do campus de Rolim de Moura/RO. As entrevistas foram gravadas e transcritas fidedignamente tendo a concordância através de uma autorização emitida pelo sujeito da pesquisa.

Utilizando como base os procedimentos metodológicos a seguir serão descritos os resultados e as discussões tais como transcorreram. O sujeito da pesquisa compõe uma amostra de quatro turmas, que colaboram com estudo através estudo de campo, possibilitando compreender os resultados a partir do objetivo proposto no projeto. Nesse sentido, o estudo chegou as seguintes categorias: PIBID Projeto Biblioteca Viva; Experiência de Contação de História versus Formação do Aluno; Artíficos do Estudo e Deparado da Pesquisa.

Mediante os dados coletados através dos registros das bolsistas, pode-se constatar que as crianças tem se desenvolvido, tanto no aspecto da leitura quanto a escrita.

[...] A proposta foi semelhante à da atividade do Projeto Biblioteca Viva, porém com uma diferença, em vez de construir um livro eles deveriam criar uma cartilha informativa sobre Sustentabilidade... [...] Ao andar na sala de aula para observar cada um, verifiquei que estavam desenvolvendo conforme sabiam, porém encontrei crianças que me surpreendeu, pois além de construir a cartilha se preocupou com o leitor que estaria lendo está cartilha.

O aluno Vinícius por exemplo, me chamou para que eu apreciasse sua cartilha e começou a me explicar o que colocaria em sua cartilha:

Vinícius: - “Professora eu estou escrevendo para uma pessoa que eu gosto muito.”

Bolsista: - “Quem é essa pessoa Vinícius?”

Vinícius: - “Minha priminha de cinco anos, vou fazer desenhos, porque ela não sabe ler e pedir para minha tia ler para ela.”

Bolsista: - “Por este motivo você, fez está dedicatória?”

Vinícius: - “Sim, dedico está cartilha para minha prima.”

Neste momento pude ver que ele adquiriu mais um conhecimento, quando ele fez uma dedicatória para sua prima na cartilha [...]” (REGISTRO DE CAMPO, junho de 2015).

Verificou-se também o cuidado das crianças em elaborar textos, que alcance diferentes tipos de leitores tanto adultos quanto crianças na idade de pré-escola. Pode-se notar que, a contação de história os estimula a imaginar e indagar o porquê dos



acontecimentos das histórias, possibilitando o senso crítico.

Com auxílio das entrevistas realizadas as professoras supervisoras constataram, que as crianças estão se desenvolvendo em seu vocabulário, “[...] *apropriação de novos conhecimentos da linguagem formal*” e “[...] *ampliando o repertório entre outros*” (RECORTE DE ENTREVISTA, 2015), suas escritas tem se enriquecido pelo contato com as histórias, “[...] *Temos conseguido alcançar o que se espera de um projeto como este: avanços [...], leitura, escrita bem como, uma melhora de vocabulário das crianças que está sendo transferidos para a escrita.*” (RECORTE DE ENTREVISTA, 2015), mais tolerância ao diferente “[...] *estão respeitando seu colegas quanto suas diferenças*” e têm se interessado por diferentes gêneros textuais “[...] *estão demonstrando interesse por diferentes gêneros textuais*”. (RECORTE DE ENTREVISTA, 2015).

Também relataram que a imaginação tem sido aguçada “[...] *A contação de história contribui para o desenvolvimento [...] do faz de conta, permitindo que as crianças visitem culturas desconhecidas, conheçam lugares desconhecidos [...]*” (RECORTE DE ENTREVISTA, 2015). Diante destes relatos, as professoras orientadoras foram questionadas quanto as estratégias utilizadas para desenvolverem o projeto e relataram que:

[...] Leitura ao ar livre, na biblioteca da escola, sala de leitura, dedoches, bem como tapete e avental para contação de história. Atualmente o projeto está sendo trabalhado por meio dos gêneros textuais em que são utilizados recursos, como: slides informativos, pesquisas bibliográficas, leituras em diferentes portadores (revistas, jornais, livros, bulas, entre outros).

A história faz parte de nossa vida e em todos os contextos, quer seja histórico e social, e não podemos ignorar o fato de sermos um ser histórico, pois com esta consciência construiremos alunos leitores capazes de sobressair em nas adversidades enfrentadas em seu cotidiano.

Considerações finais

No anseio em investigar os resultados preestabelecidos no subprojeto do PIBID de Rolim de Moura, procuramos compreender o ato de contar história e analisar autores de renome para nos orientar em nossa investigação. Entretanto, conhecemos as façanhas da contação de história, e descobrimos que qualquer indivíduo pode ser um contador de história, bastando gostar e compreender o enredo da história e praticar cada vez mais seus repertórios, como resalta Coelho (1999), que o narrador tem que estar consciente que a história é mais importante, pois está na condição de relator, podendo dar vida à narrativa, mas deve ter cuidado quanto a escolha do texto e reinventando na linguagem oral, sem os preceitos impostos pela escrita.

Como toda arte, o ato de contar histórias também tem seus preceitos e técnicas, assim podemos trabalhar cada fase, sem deixar o encantamento das crianças se perder no decurso de seu desenvolvimento.

Diante dos resultados levantados, conclui-se que o projeto está sendo bene-



fico para as crianças e com a experiência adquirida através do projeto, constroem conhecimentos concretos. Possibilitando a instrumentalização da qualidade e formação da criança, a qual a aprendizagem depende muito da maneira como as crianças estão sendo envolvidas durante as aulas.

Notas

¹ Acadêmica e bolsista do PIBID da Universidade Federal de Rondônia/UNIR-Campus de Rolim de Moura e-mail danibernardino28@gmail.com

² Acadêmica e bolsista do PIBID da universidade Federal de Rondônia/UNIR-Campus de Rolim de Moura e-mail mariagiacometti61@gmail.com

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997. 173 p.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística: Pensamento e Ação no Magistério**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997. 191 p.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

SILVA, Maria Betty Coelho. **Contar Histórias: Uma arte sem idade**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1999. 75 p.

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128 p.



AFORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR: O CASO DE ROLIM DE MOURA/RO

Daniela Aparecida Bernardino Lopes¹

Jeieli Lindiene da Silva Oliveira²

Introdução

O artigo tem como objetivo avaliar a Educação Popular no atendimento à modalidade da educação na prática da alfabetização de jovens e adultos no município de Rolim de Moura Rodônia. O estudo procurou responder a seguinte questão: Qual é a formação inicial e continuada que fundamenta a prática do professor alfabetizador que atende ao Programa Brasil Alfabetizado?

A investigação se desenvolveu através do estudo qualitativo de caso, com base nos instrumentos de análise documental e entrevista. O sujeito da pesquisa foi uma professora alfabetizadora pioneira no município de Rolim de Moura.

O trabalho, apresenta inicialmente um breve panorâmico histórico da educação popular com ênfase na formação de professores alfabetizadores. A segunda parte do texto trata sobre os programas de apoio para essa formação no campo de alfabetização. A última parte que compõe este texto são as estratégias do estudo e resultados apontados, destina-se aos caminhos da pesquisa, avaliação e interpretação dos dados e as discussões dos achados. Por fim, apresentam-se as condições finais, na qual se recapitula os achados da pesquisa buscando responder ao problema proposto.



Educação popular: um breve panorama histórico acerca da formação de professores

A história da educação no Brasil anterior à segunda década do século XX, não apresenta uniformidade quanto ao oferecimento da educação popular, pois é marcada por rupturas. Na fase colonial essa modalidade de ensino, é praticamente inexistente.

Com a chegada dos Jesuítas em 1549, inicia-se a educação formal, com o propósito de cristianizar os indígenas. Desta forma, aculturavam os nativos através da catequese e instrução nos moldes da civilização ocidental cristã. Segundo Paiva “A atuação sobre os meninos indígenas era não somente um meio eficaz de preparar as novas gerações de aliados, mas também de influência indireta sobre os indígenas adultos” (1983, p.56).

Naquele momento, a população adulta recebia o ensino que era reduzido à catequização, instrução agrícola, não se detinham ao ensino da leitura e da escrita. Os escravos não tinham direito a estudos, eram catequizados, com a intenção de combater os deuses africanos, ainda, de acordo com Paiva (1983, p. 57) “era-lhes vedado o sistema formal de ensino e sua educação se fazia através de sermões que os exortavam à prática da moral cristã e à fé católica”. É importante salientar que o ensino nesse período apresenta característica, evidentemente, religiosa, com o propósito de docilizar os trabalhadores e facilitar a dominação portuguesa no saque das riquezas do país.

Com a expulsão dos jesuítas, segundo Beisiegel (1974) descreve que o Marquês de Pombal trouxe outra característica para a educação, a qual tinha que ser organizada a serviço do estado, desta forma, contrapondo a educação deixada pelos jesuítas que se empenhavam em garantir os objetivos da fé cristã de maneira a manter os interesses da religião. Assim sendo, passa a ser defendida a laicidade da educação. O sistema de ensino sempre esteve organizado a favor das elites, fazendo com que a educação popular desenvolva de forma desigual no país.

Em concordância com tais informações, Paiva (1983) aborda que o ensino se tornou público, gratuito e obrigatório pela lei de 1927, tal obrigatoriedade passa a ser um problema, não um problema prático como foi atribuído pelo regulamento de 1954, justificando que a obrigatoriedade do ensino elementar não tinha condições de ser cumprida por falta de professores, falta de escolas e das próprias condições dos alunos, esse foi um discurso que contestava a instrução popular e recusavam a sua aceitação.

O período da Primeira República pode ser representado por dois movimentos ideológicos desenvolvidos pelos intelectuais da classe dominante do país. A educação passa a ser vista como soluções para os problemas sociais, deste modo, essa fase ficou conhecida como a fase do entusiasmo pela educação e pelo otimismo pedagógico. De acordo com Ghiraldelli

As décadas derradeiras do Império ensejaram profundas transformações na sociedade brasileira. A expansão da lavoura cafeeira, a remodelação material do país (redes telegráficas, instalações portuárias, ferrovias, melhoramentos urbanos etc), um



inicial surto de crescimento industrial e, principalmente uma urbanização significativa acoplada ao fim do regime de escravidão e a adoção do trabalho assalariado completaram um conjunto de processos e situações que colocavam o país no rumo da modernização. (1992, p.15)

Desta forma, temas como democratização, descentralização, incentivo a industrialização e educação popular, surgiram como discussões para modernização do país, levantados pela burguesia. No campo de ação da luta dos professores vistos como progressistas na época, surge o movimento Escolanovista que defende a ampliação de vagas para os trabalhadores e seus filhos, cuja luta é usada pela burguesia com a intenção de atender a mão de obra da indústria nascente.

Gadotti (1990) aborda que o ano de 1958 foi marcado pelo movimento de educação popular através da criação da “Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo” e com a realização do “II Congresso Nacional de Educação de Adultos”, nesse encontro houve várias posições tanto do Ministério da Educação, Clóvis Salgado, o presidente Juscelino Kubitschek, e representantes de vários Estados, todos defenderam posições muito diferentes, as oposições se evidenciaram e os grupos mais radicais se fortaleceram.

Nos anos 60, é possível notar uma grande influência ideológica que cresceu na promoção da cultura, da educação popular, da descentralização e a conscientização da população sobre os problemas nacionais, dentre os movimentos que influenciaram, destacaram-se: os Centros populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Segundo Gadotti

[...] A euforia era grande, com “sambas ideológicos”, peças teatrais do tipo “A mais-valia vai acabar”, filmes como “Cinco vezes favela” e não faltaram inclusive jingles gravados para campanhas eleitorais que defendiam a cultura popular. Criava-se a UNE-volante, nasceram os Festivais de Cultura e Música Popular, os “Cadernos do Povo”, etc. (1990, p.116)

Ainda no interior do MCPs, Ghiraldelli (1992) ressalta que a experiência pioneira da prefeitura da cidade de Natal destaca-se, com a campanha, em 1961, “De pé no chão também se aprende a ler”, essa proposta diferencia-se das demais, pois buscou integrar a educação popular com a educação escolar.

A Constituição de 1946 e a LDB 4.024/61 estabelecia que a alfabetização de adultos devesse estar vinculada às prioridades econômicas e sociais, desta forma, a alfabetização era concebida de forma funcional de acordo com Paiva:

[...] ela deveria visar à valorização do homem (pela aquisição das técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo e aperfeiçoamento dos processos de vida e trabalho) e à integração social desse homem, através do seu reajustamento à família, à comunidade local e à Pátria. (1987, p. 293)

No seio dos movimentos de Educação Popular surge a Pedagogia Libertadora,



sendo a sua origem baseada nas ideias de Paulo Freire com o método de Alfabetização de Jovens e Adultos, posto em prática no ensino oficial em Angicos no Rio Grande do Norte sistematizado em 1962. De acordo com Ghiraldelli:

A Pedagogia Libertadora nasceu da conformação superestrutural da época. Teoricamente foi forjada por três ideários muito presentes no início dos anos 60. De um lado o nacionalismo-desenvolvimentista isebiano [...] foi a ideologia que permeou o período. De outro lado, o novo pensamento social de esquerda católica (solidarismo cristão). Por fim, a vertente propriamente pedagógica, o escolanovismo, que praticamente dominou a intelectualidade liberal no final dos anos 50. (1992, p. 122)

Na Pedagogia Libertadora, Paulo Freire intitulou a educação tradicional como “bancária”, ou seja, uma educação de opressão, que considerava o aluno como um mero receptor de conteúdo, desprovido de qualquer saber. Para ele, a Educação Bancária passava a ser contraposta pela Educação Libertadora que tem como um dos princípios o diálogo através do qual, o educando expõe suas experiências de vida, reconhecido como parte do conteúdo do saber escolarizado.

Na primeira década da ditadura militar a Lei n° 5.379 de 1967 institui a fundação denominada Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), tendo como objetivo erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de jovens e adultos. De acordo com Ghiraldelli (1992) o MOBRAL tinha forte influência do Método Paulo Freire, pois utilizava o método da palavra geradora, entretanto as palavras geradoras eram pré-estabelecidas pelos tecnocratas não a partir das necessidades básicas humanas. No entanto, o método autêntico de Paulo Freire não poderia conviver com uma educação que não estivesse ligado à ideia de tomada de consciência política a partir da constatação e denúncia do modelo econômico concentrador de renda que, de fato, atingiu duramente justamente a clientela do MOBRAL.

O ensino supletivo começa a ser tratado de forma mais explícita em 1971 com a Lei n° 5.692/1971, tendo o objetivo de suprir a escolarização regular de jovens e adultos para aqueles que não a tenham concluído na idade própria indicada pela LDB vigente.

Assim fica evidente que a educação popular, ao longo da história da educação brasileira foi e permanece ainda permeada por interesses da classe dominante, perdendo sua identidade igualitária para todos.

Programas de apoio e fomento à educação popular para formação do professor alfabetizador

O Brasil apresenta vários Programas de Apoio e fomento à Educação Popular para formação do professor alfabetizador, dentre esses destaca-se: Movimento de Educação de Base - MEB (1961); Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL (1967); Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (2001); Programa Brasil Alfabetizado - PBA (2003); Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental - Pró-Letramento (2010); Pacto Nacional pela



Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2012); entre outros. Rondônia foi contemplado com esses programas, sendo estes também compartilhado com os municípios, inclusive de Rolim de Moura.

O Programa Movimento de Educação de Base - MEB foi criado em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, com o intuito de desenvolver o programa de educação de base através de escolas radiofônicas. Contou com a presença da presidência da República em sua criação e por vários ministérios e órgãos federais e estaduais, mediante financiamento e cessão de funcionários. O projeto visou executar nas áreas de população subdesenvolvida, dentre essas, inclui o Estado de Rondônia no programa intensivo de alfabetização com objetivo de formação moral e cívica, elencar a educação sanitária, criar expectativas de iniciação profissional na área agrícola, e no contexto do otimismo pedagógico promover a esperança de ascensão social, suscitando em torno da escola radiofônica o interesse da comunidade para reformas agrárias na região Nordeste e Norte do país e por fim velar pelas conquistas econômicas do povo e instruções para se defenderem das ideologias incompatíveis com o espírito capitalista do país.

O Movimento Brasileiro de Alfabetização, este criado em 1967 está diretamente ligada ao contexto histórico da política brasileira. A educação ganha destaque em seu caráter técnico-profissional com o governo de Juscelino Kubitschek e seu programa de Metas envolvendo estados e municípios com o intuito de desenvolver um contingente de mão de obra em massa para atender a exigência do mercado da época.

No interior dessas mudanças, surge a pedagogia de Paulo Freire que busca articular a Educação Popular e a ação política entre os grupos populares, integrados por intelectuais, estudantes, e pessoas ligadas à igreja católica com apoio da CNBB.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA desenvolveu a partir da perspectiva voltada às pretensas diferentes metodológicas propostas na alfabetização visando à construção da leitura e da escrita.

O Programa Brasil Alfabetizado foi criado com a intenção de atender à jovens, adultos. É desenvolvido em todo território brasileiro, com atendimento prioritário aos municípios que apresentam altas taxas de analfabetismo, tendo como objetivo promover a superação do analfabetismo entre aqueles que não concluíram o ensino na “idade certa” e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil.

Quanto ao Pró-Letramento, este foi um programa de formação continuada de professores que previa a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e da matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa foi promovido pelo Ministério da Educação - MEC por meio das universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

O último destes programas, o PNAIC tem como objetivo formar educadores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização, favorecer o diálogo entre escolas e comunidade criando um espaço de colaboração no intuito de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização.



Até o momento apresentamos os programas e objetivos dos mesmos, todos contribuíram para a aquisição de conhecimentos e práticas da professora, sujeito desta pesquisa. Pode-se perceber que os objetivos dos programas apresentam os mesmo fins, entre esses: erradicação do analfabetismo, ascensão social, formação de professores.

O município de Rolim de Moura foi contemplado com todos esses programas, no entanto no que diz respeito a fundamentação legal o município dispõe de pouco aparato, um exemplo é a nossa Lei Orgânica Municipal n° 335 de 1990, trata somente de uma Seção que corresponde basicamente a quatro artigos. A Educação Popular é tratada de forma implícita através do parágrafo 3° do Artigo 123 que dispõe a inclusão nos programas orçamentários a implantação da Rede Municipal de 2° grau profissionalizante e supletivo.

Estratégias do estudo e resultados apontados

O presente estudo buscou na pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como base as técnicas de análise documental e entrevista.

É com base na condução investigativa qualitativa descrita por Gil (2006), André (1995) e na análise do discurso baseada em Orlandi (2009) que esta tem por fim observar o fato no meio natural, visando compreender como um objeto simbólico produz sentidos e atribui significados aos sujeitos.

O estudo se desenvolveu basicamente a partir de três etapas: 1) Levantamento Bibliográfico e documental: O referencial teórico contou com obras de autores renomados no campo deste estudo e necessárias para a fundamentação do mesmo, dentre os autores podemos citar: Beisiegel (1974), Gadotti (1990, 1991), Ghiraldelli (1992), Paiva (1983), entre outros. Além deste levantamento, a pesquisa obteve também nesta fase o estudo documental, dentre esses: Políticas públicas e os Programas de apoio e fomento à Educação Popular no município de Rolim de Moura e nas demais esferas políticas. 2) Estudo de Campo: compreende pela entrevista por meio de um roteiro pré-estabelecido. 3) Análise de dados: tratamento do estudo qualitativo de um caso, o da professora alfabetizadora do município de Rolim de Moura, que alfabetiza no interior de programas de educação popular. Os dados foram avaliados por meio da análise do discurso, buscando compreender o interdiscurso, fim de atender aos objetivos preestabelecidos desta pesquisa, que conforme Orlandi (2006, p. 31),

A memória, 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, interdependente. [...], o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. [...]

A princípio, foi realizado o levantamento bibliográfico das obras necessárias para a fundamentação teórica do estudo. Além deste levantamento, o estudo obteve também nesta fase o levantamento documental, dentre esses: Políticas públicas e os Programas de apoio e fomento à Educação Popular no município de Rolim de Moura no



Estado de Rondônia e nas demais esferas políticas.

Os dados coletados tiveram início a partir da entrevista realizada com uma professora alfabetizadora pioneira no município de Rolim de Moura. A entrevista foi gravada e transcrita fidedignamente tendo a concordância através de uma autorização emitida pelo sujeito da pesquisa.

Utilizando como base os procedimentos metodológicos a seguir serão descritos os resultados e as discussões tais como transcorreram, possibilitando compreender os resultados a partir do objetivo preestabelecido nesta investigação. Nesse sentido, o estudo chegou as seguintes categorias: Metodologias e estratégias; Programas de Apoio e fomento à Educação Popular.

Mediante os dados coletados, através do depoimento da professora por meio da entrevista, pode-se constatar que sua profissionalização presenciou momentos históricos que determinaram os seguimentos de sua formação. No entanto, a formação inicial do sujeito da pesquisa foi o magistério, seguindo recomendação da Lei 9394/96 que, os professores da educação básica tenham formação superior, deste modo, a professora se formou no ano de 2006 pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR, através do Programa de Habilitação de Professores Leigos - PROHACAP. Após, obteve uma especialização em Gestão Escolar com ênfase em Psicologia.

Durante a trajetória percorrida pela professora, vários cursos compõem seu currículo. Dentre esses cursos: Brasil Alfabetizado.

Na sua formação continuada a professora se diz: *“satisfeita com todos os programas que participei ao longo de minha carreira profissional”*, e, salienta que os conhecimentos adquiridos durante a formação, *“foram fundamentais para minha prática enquanto professora municipal e voluntária”* (PROFESSORA, 2015).

Como voluntária, trabalhou 19 anos na alfabetização de jovens e adultos. As aulas aconteciam na varanda de sua residência. Por meio das orientações obtidas através de sua experiência e dos programas de formação continuada e alfabetizava a partir do método de Paulo Freire que, de acordo com a professora constitui da seguinte forma:

[...] a alfabetização de jovens e adultos parte das histórias de vida e suas experiências, a troca destas experiências também é muito bom. A utilização da música também é muito importante, para este processo de alfabetização, pois traz recordações e vivências. (RECORTE DA SUA FALA, 2015)

Para estruturar e nortear o trabalho realizado pela professora durante os 19 anos alfabetizando jovens e adultos baseava-se no Projeto Padre Ezequiel, salientando que: *“o melhor método a ser trabalhado é brincando confeccionando materiais juntamente com os alunos”* (PROFESSORA, 2015).

Além de Paulo Freire, outros autores também contribuíram para sua prática como professora alfabetizadora de jovens e adultos, como: Moacir Gadotti e Darci Ribeiro. Ambos os autores *“contribuem para compreender a sociedade em que vivemos”*



(PROFESSORA, 2015).

Nos fragmentos extraídos do discurso da professora, expostos acima, analisamos que a mesma revela contentamento em virtude dos resultados exitosos alcançados na formação continuada, das quais as maiores contribuições para os resultados bem sucedidos na alfabetização de crianças, jovens e adultos, destacam-se nas orientações oferecidas pelo “Projeto Padre Ezequiel Ramim” oferecido pela Arquidiocese de Ji-Paraná, ligado ao MEB e que tem como principal orientação a Pedagogia Freiriana com a obra (Pedagogia do Oprimido (2011) e sua conjugação com a orientações da psicogênese da língua escrita tendo forte destaque nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999). Os demais estudiosos apontados pela professora envolvida neste estudo de caso, publicaram obras cujos conteúdos corroboram com os escritos de Freire.

A educação faz parte de um processo de mudança. Ela sozinha não consegue reduzir as desigualdades nem pôr fim às discriminações e injustiças sociais. Os programas de apoio à Educação Popular, no entanto, procuram atender a tal objetivo, porém a proposta é individualista, funcionalista, e a ênfase em propor a erradicação do analfabetismo está mais voltada para ascensão social do indivíduo, do que na transformação social. A professora, sujeito desta pesquisa, procura através dos conhecimentos e orientações adquiridas pela formação inicial e continuada, atender a proposta da Educação Popular. Esta proposta ainda é mais favorável a mudança do indivíduo na sociedade e não a sociedade para o indivíduo, promovendo a manutenção do status quo.

Considerações finais

Esse estudo, representa um ensaio de pesquisa, que jamais pretende se esgotar aqui, pois através deste, suscitará novas pesquisas e abrangência da mesma.

Em conclusão é possível salientar que em cada momento histórico a Educação Popular sofreu influência de poder, tanto religioso quanto político, sempre na intenção de manter o *status quo*.

A Educação é um processo contraditório, elimina a autoridade, mas, ao mesmo tempo em que nos dão certa liberdade já nos aprisiona no autoritarismo, também não encontramos educação, mas sim uma domesticação ou puro adestramento.

A Educação Popular é considerada pela classe dominante como uma justificativa na tentativa de hegemonização do ensino, porém as condições não são as mesmas para todos. Criam-se alternativas para mobilizar políticas públicas que não conseguem modificar o modo como tal educação é concebida, somente as têm para hierarquizar as posições que se mantêm através das ideologias.

A avaliação dos dados constatou que as políticas públicas para atender os jovens e os adultos nesta modalidade de ensino, baseadas no assistencialismo, passam por constantes descontinuidades, desta maneira tais políticas impõem o descaminho da formação dos profissionais alfabetizadores e se descuidam de atender a um aspecto fundamental da existência humana, que é o do atendimento as suas necessidades vitais, a preocupação dos programas de apoio está mais ligada à ascensão social do que em exercer o seu direito de equidade propriamente dita. Assim, há uma urgente



necessidade de mudanças das estruturas na base de poder da sociedade para possibilitar a universalização do atendimento à Educação para todos os níveis e todas as faixas etárias.

A educação popular trata-se de um desafio, devido à complexidade do mundo atual em que vivemos, que apresenta de forma falseada às possíveis relações orientadas pelo compromisso da construção de um mundo digno, com justiça social, sem explorados e exploradores. Acreditamos que o trabalho possa contribuir para compreendermos o cenário que envolve a formação do professor alfabetizador da educação de jovens e adultos e as políticas públicas que dão sustento para Educação Popular no Município de Rolim de Moura e indicar caminhos teóricos metodológicos que orientem a ação do alfabetizador que se dedica a educação popular e que atinja o êxito na docência alfabetizadora, tal como tem se dado no percurso da professora, sujeito deste estudo.

Apesar dos resultados exitosos revelados pela professora, estes não se universalizam devido os compromissos que estas políticas assumem com a preservação do capitalismo e ademais orientações que destaca a alfabetização política conjugada a alfabetização lingüística igualmente a indicada por Freire não interessa aos governos capitalistas, mas aquelas orientações que forme a mentalidade de trabalhadores subservientes.

Notas

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus de Rolim de Moura. Orientanda da Professora Mestre Maria das Graças de Araujo. E-mail danibernardino28@gmail.com

² Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus de Rolim de Moura. Orientanda da Professora Mestre Maria das Graças de Araujo. E-mail. jeiliunir@gmail.com.

Referências bibliográficas

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos**. Capítulo Dois: A Educação Popular, São Paulo: Pioneira, 1974. 189p.

BRASIL. **Movimento de Educação de Base**. Disponível em: <http://www.gestrado.org/pdf/419.pdf> . Acesso em: 05 maio 2015.

_____. **Programa de formação Continuada de Professores do Anos/séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12341&Itemid=702. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/266/pnaic-o-desafio-da-alfabetizacao-na-idade-certa.html> . Acesso em: 05 maio 2015.

_____. **Programa Brasil Alfabetizado**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817 . Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. **Lei Orgânica Municipal de Rolim de Moura: n° 335/1990**. Disponível em: <http://www.rolimdemoura.ro.leg.br/arquivos/lei-organica-corrigida.pdf> . Acesso: 22



maio 2015.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1999. 300 p.

FISCHER, S. R. **História da escrita**. [Tradução de Mirna Pinsky]. São Paulo: editora UNESP, 2009. 295 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 253 p.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório**. 7ªed. São Paulo: Cortez, Capítulo VI -Crítica da Educação Brasileira, 1990. 175 p.

_____. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1991. 143 p.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2ª ed. rev.- São Paulo: Cortez, 1992. 240 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009. 100 p.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1983. 368 p.



O ENSINO DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE): A CONTRIBUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NA PRÁTICA ORAL EM SALA DE AULA

Daniele de França Nolasco¹

Introdução

O conteúdo principal a ser apresentado neste artigo surge de estudos e práticas de trabalhos desenvolvidos na Universidade Federal do Acre (UFAC) nos anos de 2013 e 2014, os quais visavam analisar a produção oral de alunos do primeiro período do curso de Letras-Francês. Vimos que esses “erros” são naturais e muito importantes para a compreensão do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois mostra que o aluno tem estratégias específicas ou passa por estágios até aprender o repertório fonético da língua alvo. (FERREIRA, NOLASCO & LIMA, 2013). Desse trabalho também surgiu a ideia de realizarmos um curso de extensão “Língua Francesa: aspectos fonéticos e tradução”, cuja finalidade era levar o aprendiz de francês língua estrangeira (doravante FLE) de nossa comunidade, principalmente acadêmica, a desenvolver uma produção oral mais efetiva, o que foi feito por meio de exercícios e técnicas de pronúncia.

A partir desses trabalhos, vimos a necessidade de nos aprofundarmos na análise de aspectos fonéticos-fonológicos do francês, levando em conta as atividades para a prática da oralidade no livro *Écho méthode de français* (Girardet & Pécheur, 2010) e verificar se tais atividades estão de acordo com a realidade de nossos alunos. A escolha por esse se deu pelo fato de ser um dos principais utilizados nas instituições de ensino da língua francesa no Acre. O presente estudo ainda está em processo de análise e atualização bibliográfica, e será desenvolvido no decorrer do *Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade* da UFAC (período de 2015 à 2017). Sendo assim,



iremos expor neste artigo algumas reflexões sobre o valor dos aspectos fonéticos no livro didático, bem como suas contribuições para o desenvolvimento oral dos alunos de FLE.

Uma reflexão sobre a prática da oralidade em sala de aula: a busca pela “metodologia ideal”

Na aprendizagem de uma língua estrangeira, o aprendiz insere os fones, já conhecidos por ele de sua língua materna, na língua que está aprendendo. Segundo Robert Lado (1972), especialista em Linguística Aplicada, 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 Língua estrangeira (doravante LE) facilita o trabalho do professor, pois ele poderá se ater a produzir atividades de intervenção direta junto à dificuldade enfrentada pelo aluno.

Tanto teóricos quanto os que se encontram na prática do ensino de LE, consideram a fonética, estudo dos sons produzidos pela fala, uma prática fundamental no processo de aprendizagem das habilidades orais. Mesmo sendo reconhecida por muitos professores, sua transposição didática tem enfrentado alguns problemas e suscitado muitas dúvidas.

A prática da fonética se enquadra nas diversas abordagens de ensino e, embora em alguns momentos ela tenha seu espaço bem amplo, como na abordagem estruturalista, em outros ela foi bastante reduzida, como na abordagem comunicativa, em que o mais importante é o significado e não a forma. O fato é que são tantas crenças surgindo no decorrer dos tempos, que chegam até a marginalizar a prática oral em sala de aula, algumas delas são: a pronúncia não é tão relevante no processo de aquisição de uma língua, a simples exposição à língua é suficiente para desenvolver uma boa prática da LE, etc. Ora, tais concepções levam muitos profissionais a evitarem as atividades concernentes à pronúncia por acreditarem não ser necessário tratar o aspecto fonético-fonológico como algo tão relevante nas aulas, sendo, portanto, considerado apenas um item a mais do livro didático. Há ainda os que pensam ser uma tarefa muito difícil ensinar pronúncia, justificando, assim, sua irrelevância no ato da comunicação em sala de aula.

Para que a oralidade dos aprendizes de FLE seja significativa, é necessário redefinir os recursos de ensino-aprendizagem, bem como o papel do professor e do próprio aluno no processo de construção de seus objetivos. Sendo assim, é importante que o professor, principal representante da língua (e cultura) estrangeira, assegure ao aluno o desenvolvimento de suas competências linguístico-culturais e o aluno, por sua vez, tenha como principal objetivo comunicar-se na língua-alvo, buscando, portanto, vivenciá-la e se expressar sem receios na sala de aula e/ou onde for necessário.

Embora não seja tão aconselhável nas aulas, o trabalho sistemático, em muitos casos, é bem válido, funcionando como uma intervenção pedagógica na aprendizagem, uma vez que chama a atenção do aprendiz para aspectos que podem ser



utilizados como estratégias de escuta. Estudos sobre o papel da fonética em LE constataram que alunos expostos à prática da fonética de forma sistemática tiveram um avanço significativo na discriminação e produção dos fatos segmentais (sons) e supra-segmentais (entonação e ritmo). (Champagne, Schneiderman e Bourdages, 1993 *apud* CHAMPAGNE-MUZAR e BOURDAGES, 1998, p.19).

Sobre a prática da oralidade em sala de aula, temos ainda outro “dilema”. Trata-se da pronúncia marcada pelas características fonéticas da língua materna, esta que pode interferir de forma significativa na comunicação, uma vez que, devido a algumas distorções fonéticas muito fortes, o aluno pode comprometer sua mensagem oral, mesmo que o interlocutor (conhecedor da língua-alvo) se esforce para compreender. A verdade é que, para manter uma comunicação compreensível com alguém, é necessário que a significação do discurso tenha uma sequência de sons bem estruturada. (WIO-LAND, 1991). Claro que durante a comunicação podem acontecer alguns problemas, palavras mal colocadas ou suprimidas, sons pronunciados de forma equivocada, para isso, não podemos interferir de forma sistemática, o aluno precisa se sentir confortável ao desenvolver sua oralidade.

Não é porque a prática da fonética está sendo defendida neste trabalho que iremos deixar de lado a recepção do aluno quanto aos sons do francês, que a princípio é um pouco assustadora devido às suas peculiaridades, que não são poucas. Ao professor, não cabe exigir a perfeição do aluno em sua prática oral, pois, como já comentamos anteriormente, “os erros” são normais e até válidos na aprendizagem de uma LE. Precisamos, no entanto, permitir que o aprendiz encontre em suas dificuldades uma oportunidade de saná-las de forma natural. Para isso, em sala de aula, as atividades orais precisam ser direcionadas exclusivamente para o aluno, e é aqui que, de certa forma, defendemos a metodologia comunicativa, em que o professor deixa de exercer o papel de autoridade, de mero distribuidor de conhecimento, e se torna o orientador na interação entre os aprendizes. Por outro lado, a abordagem comunicativa marginaliza o componente fonético, pois o que se espera não é a pronúncia que se aproxima com a de uma falante nativo, mas uma pronúncia compreensível.

É possível que muitas dificuldades surjam no ensino-aprendizagem de qualquer LE, principalmente de francês, que possui tantos sons peculiares. E não é de se espantar que a fonética tenha sido estigmatizada como um aspecto muito técnico, longe do alcance dos alunos e até mesmo de muitos professores não especializados na área. Por outro lado, ao argumentarem a favor da prática oral em sala de aula, as autoras Champagne-Muzar e Bourdages (1998) afirmam ser difícil conciliar as exigências mínimas de comunicação com a ausência de prática fonética, uma vez que o sistema sonoro é imprescindível no processo de interação da língua. Elas ainda ressaltam que não apenas para a comunicação, mas os aspectos fonéticos contribuem também para habilidades orais, auditivas e leitoras.

Acredita-se que a busca pela metodologia ideal para o ensino de LE já não é uma preocupação tão relevante no século XXI, uma vez que elas nem sempre correspondem à prática, tampouco se mostram inovadoras em todos os níveis da língua. Sem falar que é impossível provar empiricamente que uma metodologia é melhor que as



demais. A verdade é que a abordagem varia de professor para professor e, conforme ele vai ganhando experiência no campo da didática, alterações são feitas e sua prática vai tomando nova forma. O que propomos aqui, portanto, é uma abordagem do ensino da fonética em que teoria e prática interagem entre si dentro da sala de aula.

Aspectos fonéticos-fonológicos no material didático: uma breve análise do livro *écho méthode de français nível A1*

Conforme mencionado na Introdução, o presente artigo tem por objetivo discutir o tratamento que o livro *écho méthode de français* dá aos componentes fonéticos. Dessa forma, iremos expor algumas análises do volume A1, estas também previamente feitas em trabalho anterior por Ferreira & Nolasco (2014).

A coleção é utilizada nas principais instituições de ensino público de FLE no Acre. Seus livros apresentam um conteúdo bem diversificado, voltado para situações cotidianas de uso da língua. Apesar de o livro estar disponível em cinco níveis (*Écho A1 méthode de français*, *Écho A2 méthode de français*, *Écho B1 méthode de français volume 1*, *Écho B1 méthode de français volume 2* e *Écho B2 méthode de français*), que compreendem graus de proficiência que vão desde o *débutant* ao *avancé*², irei me deter apenas ao primeiro.

Cada nível da coleção conta basicamente com 1 livro do aluno, acompanhado de um DVD-ROM; 1 caderno com 250 exercícios contendo um CD-ROM e uma preparação para o DELF (teste para aquisição de diploma de estudos em língua francesa); e 1 livro do professor. *Écho* é organizado em uma sucessão de unidades representando entre 30 e 40 horas de aprendizagem cada uma. A organização dos livros se dá em 3 unidades, estas abordando 3 competências. Cada unidade possui 4 lições de 8 páginas.

A abordagem proposta pelo material é a *actionnelle* (voltada para a ação), em que desde as primeiras horas do curso o aluno é o protagonista de sua aprendizagem. Nessa abordagem, a classe se torna um espaço social onde se troca informações, experiências, opiniões e onde se constrói projetos. Dessas interações pode surgir o interesse em dominar o vocabulário, a gramática e a pronúncia, a necessidade de adquirir estratégias de compreensão e produção da língua, bem como o desejo de conhecer melhor a cultura francófona.³

Embora o livro apresente um conteúdo bem diversificado e dinâmico, enquanto estudante de graduação e usuária do livro, pude perceber a limitação tanto do professor quanto do aluno em acompanhar suas atividades, de forma que nem todas eram trabalhadas em classe devido ao tempo ou mesmo à dificuldade que os alunos tinham em acompanhar a proposta do livro. Mas, não vou me ater a esta discussão neste trabalho, o objetivo aqui é apresentar o que material do aluno e analisar o que ele tem a oferecer para auxiliar a prática da oralidade em sala de aula.

O livro trabalha as quatro habilidades *parler*, *écrire*, *écouter* e *lire* em atividades que se dividem nos seguintes itens: *Interactions Ressources*, *Simulations*, *Écrits* e *Civilisation*. Também estão inclusos no livro do aluno lições práticas focadas na lin-



guagem do cotidiano que visam aproximar o aprendiz à realidade do mundo francófono. Além disso, apresenta um sistema de pronúncia ilustrado baseado no Alfabeto Fonético Internacional (AFI), como podemos visualizar em “À l’écoute de la grammaire” (figura 1). Essa é a parte em que se pode trabalhar particularidades fonético-fonológicas da língua e todas as lições contêm uma atividade como essa. E já que o material também conta com um CD-ROM, o aluno tem a possibilidade de exercitar até mesmo sozinho, a pronúncia interativa através desses exercícios.

À l’écoute de la grammaire

1 Prononcez « je » [ʒə]. Répétez.

Noms
Marie, tu connais ?
Oui, je connais Jeanne, Justine, Joséphine, Géraldine.

2 Prononcez « tu » [ty].

Lucas... D’où es-tu ? Du Pérou..., de Paris... ou d’Andalousie ?
Où habites-tu ? Rue du Musée... ou avenue de Nice ?

3 Interrogation ou affirmation ?
Cochez la bonne case.

	1	2	3	4	5	6
interrogation						
affirmation						

Figura 1: Exercício de escuta da gramática. Habilidades: *écouter* e *parler* (Unidade 1, lição 1, p.9).

No item *Simulations* (figura 2), o aluno encontrará os elementos linguísticos em cenas dialogadas. Vale ressaltar que em cada unidade temos uma história que representa o objetivo geral das lições.

Figura 2: Exercício de simulação. Habilidade: *parler* (Unidade 1, lição 1, p.10 e 11).

Ainda nessa parte do livro encontramos a atividade voltada para fonética “*Sons, rythmes, intonations*” (figura 3). Ela geralmente aparece após as cenas dialogadas de cada lição. Tratam-se de frases e/ou expressões propostas para o exercício da pronúncia.

Sons, rythmes, intonations

1. Prononcez avec le rythme.
Départ

- _ Lucas ... Florent ... Noémie ... Et vous ...
- • _ Écoutez ... Qu'est-ce que c'est ? ...
Une voiture ? ... Un taxi ?
- • • _ C'est un taxi ... un taxi bleu ...
pour mon ami
- • • • _ S'il vous plaît, monsieur ... place
de l'Opéra ... À bientôt, Lucas !

2. Distinguez « je », « j'ai », « j'aime ».
Cochez la bonne case.
Exemple : 1. J'aime le cinéma. → j'aime

	je	j'ai	j'aime
1	X
2

Figura 3: Exercício de pronúncia. Habilidade: *parler*.
(Unidade 1, lição 1, p.10 e 11).

Como este é um trabalho recente, expomos aqui apenas as atividades voltadas para a oralidade presentes no livro do aluno volume A1. Entretanto, em trabalho posterior⁴, serão incluídos o volume A2, bem como o livro do professor, com vistas a analisarmos as instruções de como conduzir as atividades relacionadas à oralidade.

Considerações finais

Em uma prévia conclusão, podemos afirmar que a comunicação em LE tem sido cada vez mais comum em muitos meios de interação social, como trabalho, turismo, etc., e há uma certa exigência quanto a preparação do falante, inclusive que se tenha uma boa pronúncia no processo de comunicação. Nessas primeiras reflexões, temos a concepção de que, ao interagir em LE, é muito importante observarmos até que ponto a língua materna trata-se apenas de sotaque e até que ponto ela pode interferir na comunicação.

O livro didático, portanto, é um recurso importante no ensino de LE, pois ele possibilita ao aluno não só conhecer a estrutura ou o funcionamento da língua, mas, sobretudo, aspectos socioculturais que ilustrem, de forma dinâmica e atraente, situações de uso da mesma. Sendo assim, nosso intuito, é defender as atividades orais em sala de aula, bem como suscitar uma possível discussão sobre o tratamento dessas atividades nos materiais didáticos utilizados no ensino de FLE. Nesse caso, a coleção *méthode de français*, no momento, um dos principais livros utilizados nas instituições de ensino da língua francesa no Estado do Acre.

Notas

¹ Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Acre - UFAC. danielenolasco@hotmail.com

² Como o *Écho* se inscreve plenamente no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), os

níveis se definem bem no referido documento disponível no site <http://www.uc.pt/fluc/cl/diplomas/qecr>.

³ Informações contidas na Introdução do livro *Écho A1*.

⁴ Como já mencionado na Introdução, este artigo trata-se de um trabalho a ser desenvolvido no Programa de Pós Graduação em Letras: Linguagem e Identidade - UFAC.AQ\

Referências bibliográficas

CHAMPAGNE-MUZAR, Cécile; BOURDAGES, Johanne. **Le point sur la phonétique**. Coll. Didactiques des langues étrangères dirigée par R. Galisson, Paris : CLE, 1998.

FERREIRA, J. S., NOLASCO, D. F. & SOUZA, S.L. **Transferência do português para o francês: análise de aspectos fonéticos**. Projeto PIBIC 2012/2013.

FERREIRA, J. S. & NOLASCO, D. F. **Análise e produção de material didático para o ensino de língua estrangeira: foco em aspectos fonéticos do francês**. Projeto PIBIC 2013/2014.

GIRARDET, J.Pécheur. **Écho A1 Méthode de Français**. CLE International/Sejer, Paris: 2010.

LADO, Robert. **Introdução à Linguística Aplicada**. Petrópolis: Vozes, 1972

WIOLAND, François. **Prononcer les mots du français. Des sons et des rythmes**. Paris : Hachette, 1991.



TRADUÇÃO E DISCURSO NA OBRA *NINE NIGHTS*, DE BERNARDO CARVALHO

*Denise Jocasta Pereira*¹
*Luis Eduardo Fiori*²

Introdução

Em 2002, o jornalista Bernardo Carvalho, publicou o livro “Nove Noites”, que relata a morte de um antropólogo norte-americano, que junto a outros antropólogos, foi mandado para o Brasil pela Universidade de Columbia a fim de estudar as tribos até então pouco aculturadas. O antropólogo com especialização em etnologia, após um período na tribo Krahô, se suicidou quando estava voltando para a “civilização”, e deixou sete cartas, com destinatários e justificativas (de sua morte) diferentes. A obra não tem como objetivo elucidar o motivo da morte do protagonista. Bernardo Carvalho misturou ficção e realidade, não sendo possível identificar com precisão suas fronteiras. *Nine Nights* é o título da obra traduzida pelo norte-americano Benjamin Moser, em 2007, e publicada em 2008 pela editora Vintage Books, de Londres.

A tradução em geral, já foi considerada como sendo um produto fiel ou infiel ao texto original. Não era dada atenção ao contexto social ou ao tradutor como produtor de um novo discurso. Com o avanço dos estudos na área, passou-se a levar-se em conta o contexto social e histórico da língua alvo e o tradutor como resultante desse meio, além de outros fatores, como os gêneros textuais e o público alvo.

A Análise do Discurso (AD) dialoga com outras ciências, em especial, com a tradução. Dentre as correntes na AD, este trabalho dará enfoque à Francesa, tendo como teóricos Foucault e Pêcheux.



Este artigo tem como objetivo identificar se o discurso presente no texto fonte “Nove Noites”, de Bernardo Carvalho, se contrapõe ou não ao texto traduzido *Nine Nights*. A metodologia a ser utilizada é a pesquisa bibliográfica, de caráter analítico, tendo as discussões embasadas por teóricos como GODARD (2009), sobre tradução e cultura; FOUCAULT (2007) e PÊCHEUX (2012), sobre a análise do discurso.

Para tanto, será discutido o conceito de língua e a tradução para a AD, bem como as possíveis ideologias que permeiam os discursos apresentados nas obras fonte e traduzida.

Língua, ideologia, discurso e tradução

A Análise do Discurso (AD) tem como objeto de estudo o discurso ao invés da língua, e opera com a concepção da linguagem considerando a língua uma materialidade significante. A língua está sujeita a erros, equívocos, modificações, ou seja, ela não é completa em si e só funciona porque existe a exterioridade, porque ela se inscreve na história e não funciona por ela mesma. De acordo com Orlandi (2007, p. 50) “nem sujeitos, nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento, pois a falta é também o lugar do possível”. A língua não é simplesmente interativa, nem só um conjunto de signos, mas é constituída a partir do Outro. Conforme Foucault (2007, p. 96):

A língua só existe a título de sistema de construção para enunciados possíveis; mas, por outro lado, ela só existe a título de descrição (mais ou menos exaustiva) obtida a partir de um conjunto de enunciados reais. Língua e enunciado não estão no mesmo nível de existência; e não podemos dizer que há enunciados como dizemos que há línguas.

Para Foucault, o enunciado é tão importante quanto a língua. Segundo ele (2007, p. 103) “o enunciado faz de um sintagma, ou de uma série de símbolos, uma frase a que se pode, ou não, atribuir um sentido, uma proposição que pode receber ou não um valor de verdade.” Um depende do outro para existir, o que não impossibilita de uma língua possuir diversos enunciados.

Saussure já afirmava que a língua é social, apesar de ele considerar o social apenas pela convenção (os signos significam por meio da convenção). Conforme Pêcheux, a sociedade é estruturada na língua e a ideologia é a prática e quem determina as convenções. Para Foucault (2007, p.55) “certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas”. Desse modo, esses signos são selecionados e utilizados mediante um objetivo, e resultantes do meio em que são utilizados. Segundo Benveniste (1976, p. 259) *apud* Pimentel (2014, p. 78) é “na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, porque só a linguagem funda, na sua realidade, que é a do ser, o conceito de ego.” Assim, observa-se que a linguagem é constituinte do sujeito, que é interpelado por ideologias desde o nascimento.

A AD trabalha com a psicanálise, principalmente com o sujeito (o falante não



é a origem e nem dono do que fala), assim, a noção de sujeito desloca o conceito de sujeito autossuficiente, ou seja, o Outro constitutivo do “eu”, pois a própria constituição do “eu” é feita por Outros. Dessa forma, temos um sujeito ideológico, histórico.

O sujeito para a AD é algo constituído ideologicamente: ele está inserido em formações sociais, as quais são ideológicas e possuem formações discursivas, nenhum sujeito pode passar pelo social sem ser afetado ideologicamente. E, apesar de sermos constituídos de formações ideológicas, a resistência é uma liberdade de deslocamento do sujeito, mas resultante de ideologias.

Temos a ilusão necessária de que nós produzimos nosso discurso, como se ele não fosse resultante de outros discursos. E essa ilusão é produzida pelo esquecimento e pela ideologia, que, por sua vez, é própria de uma sociedade e não é arbitrária. Segundo Pêcheux (2012, p.53): “Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de deslocar (sic) discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.” É válido lembrar que as ideologias são resultantes dos aparelhos ideológicos do Estado: família, igreja, escola, literatura, propaganda, trabalho, jurídico, e por isso, sermos interpelados por ideologias é inerente a nós.

De acordo com FOUCAULT (2007, p. 28):

A esse tema se liga um outro, segundo o qual todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um “jamais-dito”, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro.

O discurso possui uma intenção que não se reflete só no sujeito falante, mas também em quem recebe. E em todo discurso há a presença do interdiscurso, que é todo conjunto de dizeres que constitui uma memória. Assim, o discurso não nasce em nós, mas se realiza em nós.

A tradução, então, é uma forma de discurso. E a tradução de uma obra brasileira para uma língua estrangeira nos permite perceber como o país em questão é visto e relatado para outros povos, e até entender por quais discursos o tradutor é interpelado. Concordando com LACERDA (2010, p.137) é fundamental considerar que o autor do original e o tradutor possuem experiências de vida distintas, o que os leva a possuir discursos também diferentes. Desse modo, o tradutor, sendo resultante do meio em que está inserido, é interpelado por ideologias diferentes das do escritor da obra fonte, o que reflete diretamente na obra traduzida.

A obra traduzida não é finalizada em si, pois possibilita ao leitor ter contato com a cultura da obra fonte, como ressalta LACERDA, (2010, p.137) “a língua não é um fim em si mesma na tradução, mas sim um meio de permitir o contato entre culturas e realidades diversas. Portanto, a língua para a tradução é mediadora entre culturas, e numa perspectiva da análise do discurso, mediadora também de ideologias.

Texto e interpretação

O texto, de forma geral, pode ser considerado como uma unidade linguística,



podendo ser tanto oral (fala), quanto escrita, sempre com um objetivo comunicativo. Como exemplos de textos temos contos, músicas, charges, ilustrações em propagandas, dentre outros. Assim, para a Análise do Discurso, o texto é um objeto linguístico-histórico, por se tratar de um discurso, e não por ser um documento histórico e é uma unidade que possibilita ter acesso a um discurso, já que o texto é a sua materialização.

Todo texto é suscetível à interpretação, que depende do leitor/ouvinte e é resultante não somente do objetivo do texto, mas também das ideologias que permeiam o receptor. A interpretação, portanto, é a externalização do sentido geral do texto, que mesmo sofrendo variações, não foge à sua ideia central.

De acordo com Orlandi (1996, p.09):

Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que as diferentes linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos.

Assim, para extrair o sentido de um texto é preciso interpretá-lo, e essa interpretação será reflexo da interpelação do receptor por ideologias que o cercam. Assim, Orlandi (1996, p.11), ressalta que “(...) o sentido está (sempre) em curso”, ou seja, ele pode estar explícito no texto, ou estar no “não-dito”, podendo variar de acordo com quem o interpreta. Entretanto, o processo de significação, mesmo sendo aberto, é administrado (ORLANDI, 1996).

Em seu livro “Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico”, Orlandi destaca são possíveis vários textos em um só, então, o texto “original” seria “fictício”. Essa possibilidade de multiplicidade de textos se deve às possíveis interpretações dele, e enfatiza que “por isso temos proposto que se considere o texto, em sua materialidade, como uma ‘peça’ com suas articulações, todas elas relevantes para a construção do ou dos sentidos” (ORLANDI, 1996, p. 14).

Apesar de um texto possuir várias possibilidades de sentidos, eles, por sua vez, pertencem a um “regime de necessidade”, o que “só pode ser compreendido se não pensamos o texto em sua *organização*, mas o texto em sua *ordem significante*” (ORLANDI, 1996, p.15).

Orlandi (1992, p.89) afirma que “(...) há, sempre, na injunção a significar, condições para que os sentidos sejam x e não y. Há, portanto, mecanismos de controle dos sentidos. A injunção à interpretação tem sua forma e suas condições”. Por isso a interpretação pode variar, mas dentro de um sentido geral. Portanto, dar sentido “(...) é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tomar possíveis gestos de interpretação” (ORLANDI, 1992, p.89). Assim, a interpretação não será codificação da palavra, pois seu significado dependerá do contexto em que ela será empregada.

As palavras só significam devido às memórias e, conforme Orlandi (1996, p.32): “(...) se se tira a história, a palavra vira imagem pura”. Mas a história aqui mencionada não se refere àquela registrada em documentos e com período e fatos cronológicos, mas a forma como os sentidos são produzidos.



Portanto, um texto é a materialização de um discurso, que possui um sentido comunicativo, e está impregnado de ideologias.

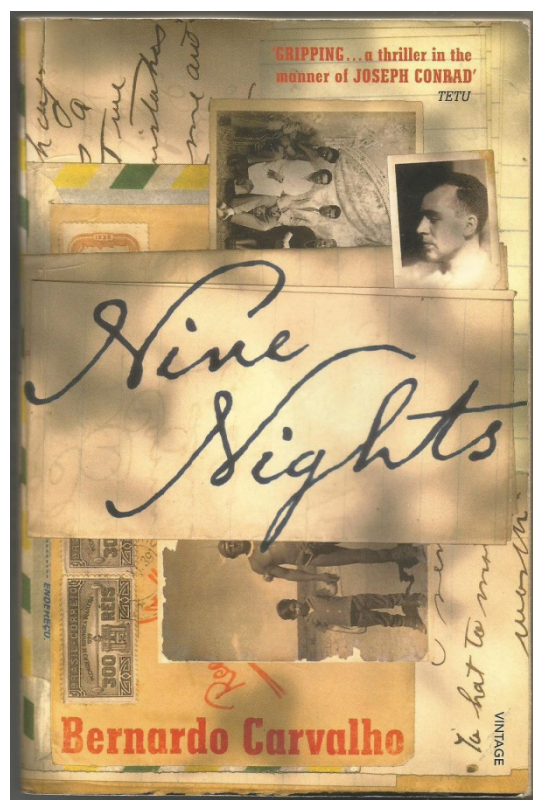
O tradutor como produtor do discurso

Considerando que o discurso se materializa na língua, em relação ao texto, entende-se que a leitura é a construção de um novo discurso, conseqüentemente, a tradução será um novo discurso, em uma nova língua, e resultante de uma ideologia diferente.

Assim, o fato de se escolher uma obra para se traduzir se refere a influência de uma ideologia. A tradução é, portanto, um outro recorte.

A obra “Nove Noites”, de Bernardo Carvalho, foi traduzida em 2007 por Benjamin Moser, um historiador e escritor Norte-americano, que escreveu uma biografia sobre Clarice Lispector intitulada *Why This World: A Biography of Clarice Lispector*, publicada no ano de 2009. Moser possui mestrado e doutorado pela Universidade de Utrecht, na Holanda, onde reside atualmente.

A obra já traz tradução desde a capa: enquanto a obra fonte possui a imagem de uma cidade à beira mar com um tempo aparentemente nublado, a versão traduzida possui imagens como se fossem recortes de cartas ou de jornais. De início, com a leitura da capa já é possível identificar a releitura do tradutor, dando enfoque aos destaques do enredo, que no caso, se refere às sete cartas deixadas pelo protagonista a sete pessoas diferentes com justificativas exclusivas a respeito do suicídio.



Ainda sobre a capa da obra traduzida, nela consta a frase: *GRIPPING... a thriller in themannerof JOSEPH CONRAD*, que pode ser traduzido como “EMOCIONANTE... um suspense ao modo de JOSEPH CONRAD.” Ou seja, há a comparação do romance brasileiro às obras de Conrad. É válido ressaltar que essa frase possibilita a interpretação de que o protagonista (Buell), é o herói do enredo (e não, como a obra fonte permite interpretar, uma suposta vítima do choque cultural), assim como Conrad em seus relatos de viagem. O inglês que se propõe a conhecer e desbravar lugares inóspitos e sobrevive a eles é visto como um herói. De acordo com STUPIELLO, (s/d. p.134): “A tradução seria, assim, uma espécie de instrumento de ‘aculturação’, que domesticaria o texto estrangeiro, apropriando-se dele e tornando-o reconhecível ao leitor da língua de chegada.” Assim, um possível objetivo da frase supracitada seria a aproximação desta obra às obras de Conrad, com as quais os leitores já têm alguma afinidade e se empolgam com a leitura. É válido ressaltar que a referida frase também pode ser resultante de um objetivo comercial, ou seja, comparar este livro às obras de Conrad é uma maneira de promovê-lo.

Na obra fonte, ainda na primeira página, a frase: “Vai entrar numa **terra** em que a verdade e a mentira não têm mais os sentidos que o trouxeram até aqui. Pergunte aos índios”. (CARVALHO, 2002, p.07, grifo nosso). A mesma frase foi traduzida como: *You are entering a **place** where truth and lies no longer have the meanings they had outside. Just askthe Indians.* (CARVALHO, 2008, p. 01, grifo nosso). O termo *Indian* geralmente se refere às pessoas naturais da Índia ou aos indígenas americanos (nativos). Partindo desse pressuposto, há a possibilidade de o tradutor ter utilizado da domesticação, ou seja, aproximação do texto fonte para a cultura receptora. Entretanto, há a possibilidade de comprometer a interpretação por esse termo ser utilizado também para pessoas naturais da Índia. No caso, o ideal seria a utilização do termo *indigenous people*.

Ainda considerando as citações acima, percebe-se que a palavra *terra*, foi traduzida como *place*, que possui uma significação mais ampla em relação à primeira, entretanto, considerando o contexto, “terra” é utilizada como um lugar não identificado, possibilitando a sinonímia com “lugar”, enquanto se fosse traduzida como “land” (terra), remeteria à ideia de um local para construção ou plantio.

Segundo GODARD (2009, p.11): “A tradução é considerada um ato de reposição iconoclasta que re-escreve uma fonte de cultura para criar algo radicalmente novo numa sobrevida transformativa.” Desse modo, o tradutor pode ter optado por utilizar termos que levassem o leitor a se sentir dentro da própria cultura, para que ele não sofresse nenhum estranhamento ao ler a obra.

É válido ressaltar que a língua é viva, e por isso, está sujeita a várias interpretações, o que pode resultar em expressões de um determinado dialeto não serem específicas a outro. Considerando tais pressupostos, o tradutor pode optar em utilizar dialetos do local que se aproximem com os dialetos do texto fonte, ou utilizar de notas de rodapé para explicar os dialetos traduzidos.

A interpretação de texto está ligada à nossa memória discursiva. Ao que se refere à tradução, trata-se de uma releitura, de uma interpretação texto de acordo



com as memórias do tradutor. Assim, pode-se imaginar que *Indians*, para o tradutor, signifique o indígena norte-americano.

É perceptível que o tradutor buscou traduzir o texto de forma mais próxima do texto fonte, pois os sentidos, de forma geral, foram mantidos. Nomes próprios, como os das cidades, das tribos e das pessoas foram mantidos, bem como expressões políticas como “Estado Novo”. *The Estado Novo and the war were over*. (CARVALHO, 2008, p. 168, grifo nosso). Portanto, é notável que a interpretação por parte do tradutor é imprescindível para a proximidade entre as obras fonte e traduzida. Entretanto, a ausência de notas explicativas para esses termos requer que o leitor tenha conhecimento prévio sobre eles, ou necessite pesquisar, inclusive, a história do Brasil no período narrado no enredo, para que a compreensão não sofra nenhum tipo de comprometimento.

Conclusão

Para a Análise do Discurso (AD), a língua é uma materialidade significativa, e está sujeita a equívocos por não ser completa em si mesma. Ou seja, ela funciona devido à exterioridade, a partir do Outro.

A língua constitui o sujeito que, por sua vez, é constituído também pelas ideologias que o interpela. Ideologias essas que são resultantes de aparelhos ideológicos do Estado: família, igreja, escola, jurídico.

O discurso possui uma intenção refletida tanto no sujeito falante quanto no receptor. E a tradução, como uma forma de discurso, possui as próprias inferências de um tradutor que também é interpelado por outras ideologias. Logo, a tradução de um texto dará origem a um texto “novo”, apesar da proximidade entre ambos.

Assim, o tradutor necessita ser visto como produtor de um outro discurso. O tradutor busca extrair o sentido do texto fonte por meio da interpretação, e então o “reproduz” na língua alvo. É válido ressaltar que o sentido, pertencente ao processo de significação, é aberto a diversas interpretações, mas essas interpretações possuem relações, são próximas, devido ao contexto a que pertencem. Assim, o texto passa a ser a materialização do discurso.

A obra “Nove Noites”, de Bernardo Carvalho, foi traduzida pelo norte-americano Benjamin Moser em 2007 e apresenta uma tradução desde a capa com imagens que remetem a um dos principais sentidos contidos no texto fonte: recortes de cartas lembrando as cartas deixadas pelo protagonista no enredo, com justificativas diferentes sobre o seu posterior suicídio.

Apesar de algumas palavras traduzidas de forma que possibilitem outras interpretações, a princípio, distantes do sentido no contexto do enredo fonte, a obra apresenta grande proximidade nos sentidos. Há casos em que termos históricos, assim como nomes próprios, não foram traduzidos e não possuem notas explicativas, como “Estado Novo”, e assim, é preciso que o leitor tenha um conhecimento prévio sobre o termo ou então o pesquise, para que o sentido geral não seja comprometido por uma interpretação “limitada”.



Notas

¹ Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), formada em Letras Inglês pela UNIR. E-mail: denisejocasta@gmail.com

² Professor Doutor em Teoria Literária, pela UNESP de Assis, vinculado ao Departamento de Línguas Estrangeiras da UNIR. E-mail: fioriunir@gmail.com

Referências bibliográficas

CARVALHO, B. **Nove Noites**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **Nine Nights**. Trad. Benjamin Moser. London: Vintage Books, 2008.

COSTA, A. M. da. Tradutologia: uma breve visão de sua história e seus conceitos. In: NENEVÉ, M.; MARTINS, G. **Fronteiras da tradução: cultura, identidade e linguagem**. São Paulo: Terceira Margem, 2009.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Bacta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FURLAN, Mauri. Linguagem e tradução em Walter Benjamin. 1997. In: **Anais do XI Encontro Nacional da Anpoll**, João Pessoa, PB, 1996. (p.551-556)

GODARD, Barbara. Tradução como cultura. In: NENEVÉ, Miguel. **Fronteiras da tradução: cultura, identidade e linguagem**. São Paulo: Terceira Margem, 2009. p.11-32.

LACERDA, Patrícia F. A. da Cunha. Tradução e Sociolinguística variacionista: a língua pode traduzir a sociedade? In: **Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores**. Nº 20. Ano 2010. p.127-142.

ORLANDI, E. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

_____. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 7ª Ed. Editora Pontes, Campinas: SP, 2007.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni P. Orlandi. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PIMENTEL, M. **Livros de Autoajuda adaptados ao Público Infantojuvenil: estratégias Linguístico-discursivas**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

SANTIAGO, M. A. A linguagem inovadora de Mia Couto e sua tradução para o inglês: uma análise de Terra Sonâmbula e O último Vôo do Flamingo. In: NENEVÉ, M. **Fronteiras da tradução: cultura, identidade e linguagem**. São Paulo: Terceira Margem, 2009. p.59-70.

STUPIELLO, Érika Nogueira de Andrade. **O ideal e o real no ensino universitário da tradução**. Cadernos de Tradução, Florianópolis, v.1, n.17, p. 129-139, 2006.



IMPACTOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA MELHORIA DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL ANTÔNIA FERNANDES DE FREITAS

*Denison Roberto Braña Bezerra¹
Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra²*

Introdução

O presente artigo é resultado de leituras e análises iniciais sobre a política de educação integral desenvolvida pelo Ministério da Educação através do Programa Mais Educação (PME) e busca investigar em que sentido o referido Programa poderá contribuir para a melhoria da qualidade da educação e a redução das desigualdades educacionais, uma vez que a ampliação da jornada escolar implica, além do aumento de recursos financeiros, todo um ressignificado do currículo escolar.

O Programa Mais Educação (PME) é um programa instituído pela Portaria Interministerial nº. 17, de 24/04/2007, e envolve os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura e é fomentado pelos programas PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) através do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Dentre as finalidades do Programa a Portaria destaca: ampliação do tempo e do espaço educativo, melhoria do rendimento e aproveitamento escolar, combate ao trabalho infantil, promoção de formas de expressão nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, estímulo a práticas esportivas, aproximação entre escola, famílias e comunidades.



Neste contexto, a presente pesquisa pretende propor um espaço de interlocução entre as discussões e leituras que temos realizado a respeito do Programa Mais Educação, objetivando aprofundar algumas análises iniciais sobre aspectos centrais dessa política.

Ao se confirmar essas expectativas, o PME pode contribuir para a formação plena dos alunos e possibilitar-lhes o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e dos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas participantes. Diante dessas possibilidades e perspectivas e considerando a abrangência do Programa, esse trabalho se volta para investigar as características, desafios e contribuições desse modelo de educação em tempo integral implantado, inicialmente, como projeto piloto, em 05 (cinco) escolas de ensino fundamental da rede pública estadual da cidade de Rio Branco, no estado do Acre.

O presente estudo tem como contexto de análise inicial a implantação do Programa Mais Educação na Escola de Ensino Fundamental Antônia Fernandes de Freitas, passados sete anos do início de sua implementação, e procura compreender seu sentido/significado e contribuições enquanto Política Pública que se propõe a melhorar a qualidade da educação, reduzir as desigualdades educacionais, ampliar a jornada escolar e os recursos financeiros e também ressignificar o currículo escolar, razão pela qual se impõe a necessidade de uma investigação mais acurada frente ao mesmo, no sentido de buscar compreender o PME e seus determinantes como política pública contemporânea de educação integral.

Política de Educação Integral no Brasil: um breve retrospecto

No Brasil, a década de 20 do século passado é marcada, no campo educacional, pela entrada do ideário pedagógico da Escola Nova, que propôs uma mudança nas metodologias de ensino em relação ao método tradicional. O escolanovismo é definido como a expressão, na área educacional, da passagem do liberalismo clássico, historicamente revolucionário, para o liberalismo moderno ou conservador (GANDINI, 1980; SAVIANI, 1989).

No fim do século XIX, muitas das mudanças que seriam ditas como originais pelo “escolanovismo” da década de 20, já eram colocadas em práticas. Portanto, o escolanovismo acredita que a educação é o elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leve em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, apto a refletir sobre a sociedade.

As preocupações educacionais da década de 20 ajudaram na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. A partir deste marco faremos um breve retrospecto de alguns momentos da linha do tempo da Educação Integral, partindo do Manifesto dos Pioneiros liderado por Fernando de Azevedo, com apoio de Anísio Teixeira, Cecília Meireles e outros.

O Manifesto tinha como objetivo traçar diretrizes norteadoras de uma nova política nacional de educação e ensino em todos os níveis, aspectos e modalidades, representando uma síntese e uma tentativa de avanço sobre propostas novas de edu-



cação. Conforme as palavras de Vale (2002, p. 24), o Manifesto dos Pioneiros é rico em sugestões, firme em relação à necessidade de o país construir um sistema unificado de ensino público capaz de oferecer ensino de qualidade a todos e de garantir aos educandos a possibilidade de ascensão a qualquer de seus níveis conforme a capacidade, aptidão e aspiração de cada um, independente da situação econômica do aluno. Nesse sentido, podemos entender o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como uma proposta de “reconstrução social pela reconstrução educacional” (SAVIANI, 2004, p.33).

Neste sentido, as mais conhecidas experiências brasileiras de escola pública em tempo integral são as circunscritas à experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Escola Parque, na Bahia dos anos 1950, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), no Rio de Janeiro dos anos 1980. Ambos os projetos tinham por objetivo complementar o currículo formal do ensino fundamental com atividades diversificadas, permitindo ao aluno a oportunidade de participar de um conjunto de experiências esportivas, artísticas e recreativas, além de incluir atividades relacionadas à saúde.

Destarte é importante considerar a distinção e a aproximação entre os conceitos de Educação Integral, conforme exposto por Ana Cavaliere (2010), e de Escola de Tempo Integral, exposto por Jaqueline Moll (2010).

Educação integral. Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...] Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo (CAVALIERE, 2010).

Escola de tempo integral. Em sentido restrito refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral - consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros - no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar (MOLL, 2010).

O recorte em questão tem como foco uma compreensão do *modus operandi*, para a paulatina reorganização da escola na perspectiva da Educação Integral, materializada através dos macrocampos para a oferta de atividades que expandam o horizonte formativo dos estudantes (LECLERC, 2012; MOLL, 2012).

Em 21 de setembro de 1950, surge o Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou Escola Parque, localizada na cidade de Salvador, constituindo-se como uma instituição de ensino pioneira no Brasil, cuja proposta revolucionária de educação era profissio-



nalizante e de tempo integral, voltado para as populações mais carentes, tendo como idealizador o pedagogo Anísio Teixeira.

Por seu turno, os CIEPs foram criados no Rio de Janeiro durante o primeiro governo de Leonel Brizola (1983-1987) se identificam em muitos aspectos com as experiências de Anísio Teixeira e o Centro de Educação Popular. A proposta dos CIEPs era atender os alunos em período integral, sendo que em um dos turnos os discentes teriam a jornada escolar/curricular e, no outro, atividades diversas (esportes, recreação, leitura de livros, atividades culturais dentre outras). Portanto, os CIEPs foram definidos com espaços para a convivência e o desenvolvimento de múltiplas atividades sociais durante o período da escolaridade, tanto para as crianças como para os professores.

Após os 21 anos de governo militar é promulgada a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição cidadã, sendo acompanhada por outros marcos legais, que tinham como objetivo assegurar direitos sociais para setores da população, como o ECA - Estatuto da Criança e Adolescente, de 1990, a LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social, de 1993, e a nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

Lomonaco e Silva (2013) esclarecem a importância da articulação entre as ONGs e as escolas, ao longo desse processo, consolidando-se em um modelo particular de intervenção, ofertado pela via da ação da sociedade civil organizada, em parceria com a escola pública, caracterizada como uma modalidade qualificada para a formação integral de crianças e adolescentes. Para as autoras essa modalidade de atuação pautada pelo prêmio Itaú-Unicef, aliada a adesão dos diferentes atores envolvidos nessa causa, adensou o repertório que auxiliou e influenciou na elaboração da política pública implementada pelo Programa Mais Educação, na perspectiva da educação integral, que propõe a ampliação da jornada escolar e diferentes experiências pedagógicas.

O Programa Mais Educação - PME

Para Lomonaco e Silva (2013, p. 13) o Programa Mais Educação do MEC, que impulsiona a implantação dessa política de educação integral em nível nacional, tinha “mais de 32 mil escolas cadastradas em final de 2012, atendendo cerca de 4,8 milhões de alunos em jornada ampliada (em torno de 15% dos alunos de Ensino Fundamental)”.

No momento de sua implementação o PME escolheu como prioritárias as escolas públicas localizadas nas capitais e cidades das regiões metropolitanas com altos índices de vulnerabilidade social e mais de 200 mil habitantes, com mais de 99 matrículas registradas no Censo 2007, e que apresentassem baixo IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Apresentava como uma de suas propostas prioritárias a necessidade de interação entre a escola e a comunidade, trazendo aspectos da vida em sociedade para o currículo escolar e transformar os espaços da cidade e, principalmente, do entorno da escola em espaços de aprendizagens e convivência social.

O Programa Mais Educação tem como objetivo:

Contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas,



visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007, Art. 1º).

As escolas que participariam do Programa foram selecionadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) do MEC e uma vez identificadas, foram convidadas a fazer sua adesão, bastando que para isso as Secretarias Estaduais de Educação ou Prefeituras assumissem o Compromisso Todos pela Educação composto por um conjunto de “28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes” assumidos pelos sistemas municipais e estaduais de educação e que estivessem regular junto ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), pois os recursos seriam transferidos através do mesmo.

A partir de 2009 o Programa passou a possibilitar a adesão de escolas do ensino médio, mas os critérios para participação continuaram praticamente os mesmos: cidades de regiões metropolitanas ou no entorno de capitais com mais de 100 mil habitantes; que apresentem IDEB baixo ou que se localizem em zonas de vulnerabilidade social; ou escolas em municípios com mais de 50 mil habitantes em estados de pouca densidade populacional. O processo de seleção das escolas se tornou mais flexível, mas ainda assim através de participação voluntária.

A escola deveria programar as atividades no contraturno, com a escolha de, no mínimo, cinco atividades divididas em pelo menos três macrocampos, com a obrigatoriedade de uma atividade no macrocampo de acompanhamento pedagógico.

Os macrocampos em questão foram apresentados em primeira mão pela Resolução n.º 19, de 05 de maio de 2008 e consagrados no Decreto 7083, de 27 de janeiro de 2010: **1. Acompanhamento pedagógico.** Ensino Fundamental: Matemática, Letramento Ciências, História, Geografia, Línguas Estrangeiras. Ensino Médio: Matemática, Leitura e Produção de Texto ou Português, Cinética, Reações Químicas, Eletroquímica, Química orgânica, Física ótica, Circuitos elétricos, Calorimétrica, Célula animal Estrutura do DNA; Coleta de sangue, História e Geografia, Filosofia e Sociologia, Línguas estrangeiras; **2. Meio ambiente.** Com-Vidas, Agenda 21 na escola, Educação para Sustentabilidade, Horta Escolar e/ou Comunitária; **3. Esporte e lazer.** Recreação e Lazer, Voleibol, Futebol, Basquete, Handebol, Tênis de Mesa, Judô, Karatê, Taekwondo, Yoga, Natação, Xadrez Tradicional, Xadrez Virtual, Atletismo, Ginástica Rítmica, Corrida de Orientação, Ciclismo, Tênis de Campo, Basquete de rua, Programa Segundo Tempo; **4. Direitos Humanos.** Direitos Humanos e Ambiente Escolar, Aprendizagem e Convivência; **5. Cultura e Arte.** Leitura, Banda Fanfarra, Canto Coral, Hip Hop, Danças, Teatro, Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, Percussão, Capoeira, Flauta Doce, Cineclube, Práticas Circenses, Mosaico; **6. Cultura digital.** Software educacional, Informática e tecnologia da informação, Ambiente de Redes Sociais; **7. Prevenção e promoção à saúde.** Alimentação saudável, saúde bucal, práticas corporais e educação do movimento saúde sexual, reprodutiva e prevenção DST/AIDS, prevenção ao uso do tabaco e outras drogas, saúde ambiental promoção da cultura de paz, prevenção às violências e acidentes, estratégias de promoção da saúde, prevenção à dengue, febre amarela,



malária, hanseníase, anemia falciforme e outras, (Articulação com o Programa Saúde na Escola- MEC/MS); **8. Comunicação e uso de mídias.** Jornal Escolar, Rádio Escolar, Histórias em Quadrinhos, Fotografia, Vídeo; **9. Iniciação à investigação das ciências da natureza.** Laboratório, Feiras e Projetos Científicos; **10. Educação econômica.** Direitos do Consumidor, Educação Financeira, Empreendedorismo, Cidadania Fiscal.

A escola tem liberdade para selecionar as atividades e matérias que propiciam um maior desenvolvimento ao aluno. E essas atividades ocorrerão no turno distinto (contraturno) ao que ele frequenta as aulas regularmente, em turmas de aproximadamente 30 alunos, não sendo necessário que sejam da mesma série, tenham mesma idade ou que sejam da mesma turma do horário regular e serão ministradas por profissionais da educação, educadores populares ou monitores, preferencialmente estudantes universitários de formação específica na área da atividade a ser implementada ou pessoas da comunidade com habilidade apropriada, mas sempre através de serviço voluntário.

O Programa Mais Educação (PME) no Estado do Acre

Entendendo o PME como uma política pública de processo, até o presente momento dessa investigação o conceito que mais se aplica a este estudo é o de Kipnis (2008, p. 17), que define política pública como:

O campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação [...] e, quando necessário, propor mudanças no rumo do curso dessas ações [...] a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

O PME foi implantado no Estado do Acre no município de Rio Branco (2008) como proposta de Educação Integral e contemplou onze escolas que apresentaram baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O critério da escolha da escola Antônia Fernandes de Freitas para a pesquisa inicial se sustenta no fato de termos inicialmente mais dados catalogados sobre a mesma.

Conforme Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação-SI-MEC (2015), a adesão ao PME vem aumentando gradativamente nas escolas estaduais considerarmos que no primeiro ano de vigência do programa se tinha a adesão de 05 escolas e em 2014 tem-se um universo de 254 escolas. Vide Quadro 02.

Ao se observar os números referentes à rápida expansão do PME fazem-se preciso responder algumas questões fundamentais para compreendermos o objeto de estudo: Como foi alterado o ambiente escolar da escola contemplada com o PME? A escola teve autonomia para elaborar sua maneira de averiguar quais atividades seriam ofertadas no contraturno? Como escolheram os alunos que fariam parte dessas atividades, já que não dispunham de espaço para todos? Quem trabalharia nesse novo horário já que a maioria dos professores trabalha em mais de uma escola?

Em Rio Branco o número de escolas e alunos atendidos, bem como os valores dos recursos repassados pelo FNDE através do PME no decorrer desses sete anos, estão



identificados no Quadro 02 a seguir.

Quadro 02 - Programa Mais Educação

Ano	Escolas	Alunos Atendidos	Total de Recursos
2008	05	2653	189.593,00
2009	26	5468	291.242,40
2010	47	7705	455.402,82
2011	55	8609	1.729.589,80
2012	156	18.467	2.198.937,56
2013	168	17.677	5.767.695,20
2014	254	25.504	6.574.226,56

Fonte: Secretaria de Estado de Educação - SEE (2015).

É importante destacar que a jornada escolar diária foi ampliada em 3 horas/dia e os professores comunitários e monitores foram capacitados pela Universidade Federal do Acre (UFAC) numa parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEE), estabelecendo-se em cada escola um planejamento unificado entre o professor da escola e o monitor do programa, construindo-se uma sequência didática necessária à aprendizagem dos alunos. É importante esclarecer que os monitores do Programa eram acadêmicos das áreas afins para as atividades pedagógicas e acadêmicas ou pessoas da própria comunidade que tinham habilidades para as demais atividades estabelecidas nos macrocampos definidos.

A figura do professor comunitário deixou de existir nas escolas estaduais do Acre no final de 2013, em função da crise financeira vivida pela Secretaria de Estado de Educação e esse papel ficou sob a responsabilidade da equipe pedagógica da escola.

Além dos espaços disponíveis na escola, foram firmados parcerias com outros espaços alternativos na comunidade para a realização das atividades, possibilitando um estreitamento nas relações da escola com a comunidade local. A redefinição de novos espaços de convivência no entorno da escola se deu em função da precariedade da estrutura física de algumas das escolas, além de ser uma forma de democratizar as ações escolares.

Após a adesão das escolas no sistema do MEC em 2008, a Secretaria de Estado de Educação em setembro do mesmo ano recebe uma equipe de consultoras do MEC para traçar a formação do PME com os gestores e coordenadores das escolas contempladas e posteriormente sua implantação. Vide Figura 01.

Figura 01 - Momentos de implantação do Programa Mais Educação (2008 - 2009)



Fonte: Arquivos do PME, 2008 - 2009.

Também foi realizada uma formação para coordenadores e monitores que

se candidataram a fazer parte do PME. Assim foram realizadas a formação em Teatro, Informática, Jogos e Recreação, Letramento e Matemática. (SEE - AC, 2009).

No Acre, o Programa “Mais Educação” apresenta-se como ferramenta essencial não apenas para a implantação da Educação Integral, mas para extinguir as carências existentes nas comunidades escolares. Algumas das oficinas propostas pelo programa, já se faziam presentes nas escolas, mas as mesmas não possuíam recursos para desenvolvê-las de forma satisfatória.

Hoje com uma coordenação específica para o Programa, com planejamento e acompanhamento dos resultados a realidade já começa a ser alterada, pois houve uma diminuição significativa da evasão escolar, da depredação das escolas, do trabalho infantil, e das várias formas de violência na escola e no seu entorno.

Caracterização da Escola-Piloto

A escola estadual **Antônia Fernandes de Freitas**, situada no bairro Santa Inês no município de Rio Branco-AC atende aproximadamente 1.200 alunos distribuídos nos três turnos. Para o início do programa em 2008 recebeu R\$ 42.598,60 para desenvolver atividades de letramento, teatro, judô, informática, mudanças ambientais globais e prevenção, com 719 alunos distribuídos nestas seis atividades e disponibilizando de 06 monitores.

Em 2009 se mantiveram as atividades de letramento, teatro, judô, informática e foram acrescidas atividades de matemática, handebol, xadrez, fanfarra e pintura em cerâmica. Conforme relatório da escola dentre os resultados obtidos, após a adesão ao PME destacou-se: a redução do índice de violência, da evasão escolar e do consumo de energia elétrica. A escola obteve a 1ª colocação nos jogos escolares na modalidade de xadrez feminino e trinta e dois alunos foram aprovados para a 2ª fase das Olimpíadas Brasileira de Matemática.

Na oficina de prevenção foram trabalhados os métodos contraceptivos como: tipos de doenças sexualmente transmissíveis, início da puberdade, orientação sexual, sistema de reprodução masculino e feminino, higiene com o corpo e a mente, hábitos alimentares e a gravidez indesejada. Conforme dados da escola, em 2008 a escola tinha cinco adolescentes grávidas, em 2009 esse quadro passou para três, mostrando que a oficina surtiu um efeito positivo, levando os adolescentes a compreender que o sexo deve ser praticado com responsabilidade e segurança. Nas oficinas foram entregues vários panfletos explicando os métodos contraceptivos, hábitos alimentares e doenças sexualmente transmissíveis.

Na oficina de mudanças ambientais globais os alunos se conscientizaram da necessidade de preservar a água, floresta, fauna e a flora, entendendo que todas as formas de vida necessitam uma das outras para resistir. Compreenderam que muitos fatores contribuem para a poluição da água e do ar, e que os rios participam intimamente da vida dos povos e que a flora representa a base de um sistema ecológico.

Nessa oficina os alunos visitaram o Horto Florestal, que é um bosque com uma área de 17 hectares onde existe parte da flora acreana como seringueiras, castanhei-



ras, bananeiras, mangueiras, cedros, cupuaçu, açaí e outras, também existem uma trilha ecológica, lago com 50 metros de extensão.

Visitaram ainda a cidade histórica de Xapuri, onde morou o grande ecologista Chico Mendes, que desenvolveu o movimento em defesa da floresta e de seus habitantes, tornando-o conhecido mundialmente. Lá também conheceram o seringal Cachoeira e a pousada que tem o mesmo nome, onde a fauna e flora da região são bastante exuberantes.

A escola Antônia Fernandes de Freitas se destaca por várias atividades que desenvolve no contraturno como mudanças ambientais globais, prevenção, xadrez, pintura em cerâmica, judô e produção de gêneros textuais (letramento). Vide Figura 02.

Figura 02 - Atividades na escola estadual Antônia Fernandes de Freitas



Fonte: Arquivos do PME/ SEE-AC, 2008 - 2009.

Os resultados do PME nas Escolas-Piloto

Criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi medido pela primeira vez em 2005 e tem como objetivo medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Para isso, é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar e as médias de desempenho utilizadas são a Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para estados e o país, realizados a cada dois anos (BRASIL, 2013).

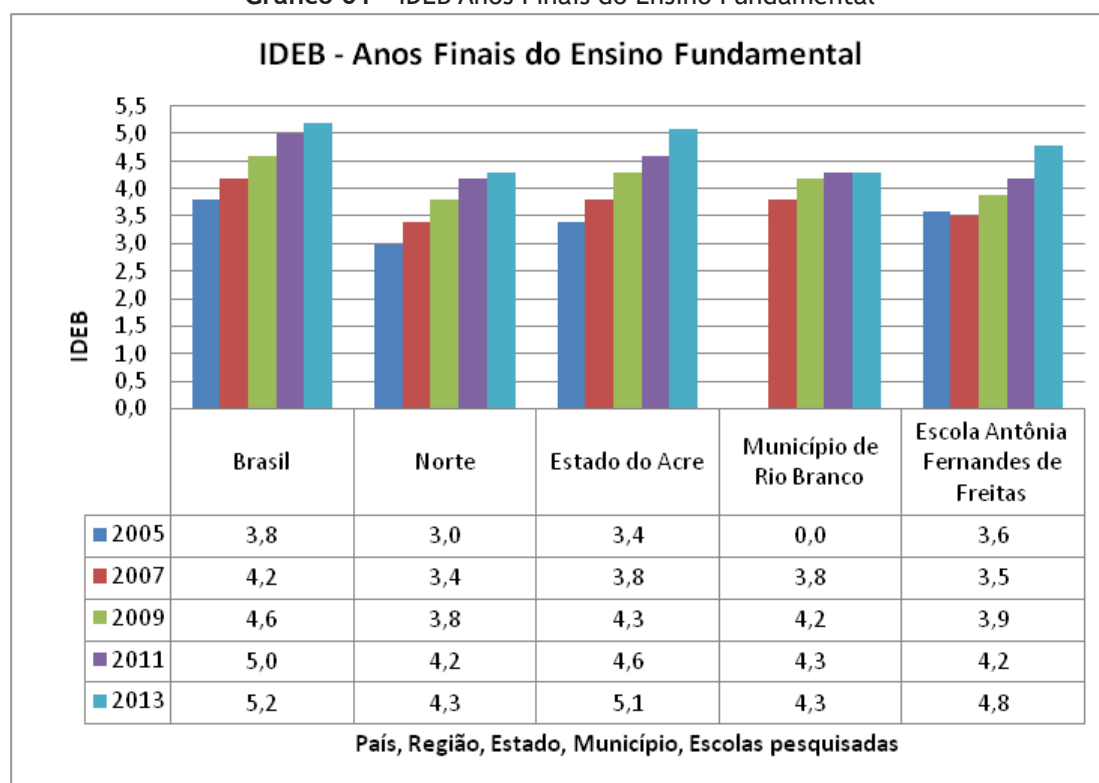
Na sequência apresentaremos o Gráfico 01, com o IDEB observado nos anos de 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 do País, Região, Estado, Município e Escola-Piloto Antônio Fernandes de Freitas que aderiu PME com a finalidade de fazer uma análise inicial dessa política.

Conforme gráfico 01 abaixo, observamos que no ano de 2005 a escola Antônia Fernandes de Freitas superou a média obtida do IDEB nos Anos Finais do Ensino Fundamental, da Região Norte e a média do Estado do Acre, não superando a média nacional em 0,2 pontos percentuais. É importante ressaltar que a Prova Brasil serve de parâmetro para compor a avaliação do IDEB referente aos municípios e escolas e que apesar de ter sido criada em 2005, o Município de Rio Branco só passou a ser avaliado



a partir de 2007.

Gráfico 01 - IDEB Anos Finais do Ensino Fundamental



Fonte: INEP/MEC/SEE, 2015.

Em 2007 o IDEB da escola só superou a média da região norte, ficando abaixo da média nacional e do Estado do Acre e do Município de Rio Branco. Em 2009 a escola Antônia Fernandes de Freitas superou somente a média da Região Norte, porém não alcançou a média do país, nem do estado do Acre e nem do município de Rio Branco. No ano de 2011, a escola Antônia Fernandes de Freitas, mesmo crescendo na sua avaliação em 0,3 pontos não consegue superar a média do país, nem do estado e nem do município, se igualando com a média da Região Norte. Por fim, verificamos que no ano de 2013 a escola Antônia Fernandes de Freitas obteve uma média superior a média da Região Norte e do Município de Rio Branco, não alcançando a média nacional e nem a média do Estado do Acre.

Considerações finais

Com essa pesquisa foi possível perceber que a melhoria da aprendizagem na escola investigada não está só condicionada ao PME, porém o mesmo serve como mais um indutor de política pública para auxiliar no aprendizado dos alunos através das atividades desenvolvidas no contraturno.

Nesse primeiro momento da investigação verificamos que a escola só teve a figura do professor comunitário (coordenador do Programa Mais Educação na escola) somente até o ano de 2012. Acreditamos que o papel desse profissional é fundamental para o desenvolvimento das atividades selecionadas pela escola de acordo com sua realidade. No entanto, a figura do monitor (acadêmicos das áreas afins ou pessoas da comunidade com habilidades inerentes às atividades) ligado ao Programa Mais Educa-

ção poderá ter sido fundamental para a melhoria da qualidade do ensino na escola.

Podemos destacar alguns aspectos desafiadores enfrentados na implementação do PME numa perspectiva de construção de um novo paradigma educativo: tornar o currículo integrado, redefinição de espaços, alimentação escolar adequada, profissionais de apoio, formação pedagógica diferenciada e fortalecimento dos comitês territoriais.

Com o programa já consolidado, o ano de 2013 caracteriza-se por um crescimento satisfatório com relação à política de avaliação externa (IDEB) na escola investigada, comparadas aos anos anteriores, fato este que pode ser justificado pelo planejamento em conjunto entre os professores da escola, monitores do programa e coordenadores pedagógicos.

Nessa primeira análise percebe-se que as atividades no contraturno se manifestam como uma reinvenção pedagógica de tempos educativos e dos espaços das escolas e da cidade, de forma a contribuir para uma ação educativa na perspectiva integral, permitindo aos estudantes vivenciarem novos saberes fundamentais a sua formação e a sua socialização independente de sua condição socioeconômica.

Notas

¹ Especialista em Biologia. Fundação Comunitária Educacional e Cultural Patrocínio - FUNCEP denison.brana@yahoo.com.br

² Mestre em Desenvolvimento Regional. Universidade Federal do Acre - UFAC simonechalub@hotmail.com

Referências bibliográficas

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n° 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. Manual Operacional para Formação em Educação Integral no Contexto do Programa Mais Educação. Brasília. Jul. 2009. 49p.

_____. Ministério da Educação. IDEB - Apresentação. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336>. Acesso em: 08 maio 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estatística do IDEB 2013**. Acesso em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>. Disponível em: 09 jun. 2015.

_____. **Portaria Interministerial n° 17, de 24/04/2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817>. Acesso em: 23 abr. 2015.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral. In: OLIVEIRA, D. A. *et al.* Dicionário trabalho,



profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.

GANDINI, R. **Tecnocracia, capitalismo e educação em Anísio Teixeira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

KIPNIS, Bernardo. **Políticas Públicas em Educação Fiscal**. Brasília: ESAF, 2008.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: Avanços e Desafios para uma Estratégia Indutora da Educação Integral e em Tempo Integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/30008>>. Acesso em: 17 abr. 2015.

LOMONACO, B. P.; SILVA, L. A. M. da (Coord.). **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social - UNICEF, 2013.

MOLL, Jaqueline. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. *et al.* **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, CD ROM.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro**. In: SAVIANI, D. (et al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VALE, J. M. F. **Escola pública e o processo humano de emancipação**. In. VALE, J. M. F. (et. al.). **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002.



ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS ESPANHOL - UMA EXPERIÊNCIA SOCIOINTERACIONISTA

Dheymeson Mesquita Souza¹

Introdução

O estágio supervisionado em Língua Espanhola da Universidade Federal do Acre vem se tornando um verdadeiro divisor de águas na vida dos graduandos, tendo em vista que o estágio geralmente é o primeiro contato que o professor em formação tem com seu futuro público. Distintamente do ocorrido na disciplina de Estágio Supervisionado I, a disciplina de Estágio Supervisionado II, foi realizada de forma diferente: em forma de experiência, com o intuito de mostrar a (in)eficiência do método proposto nos parâmetros curriculares nacionais: o Sociointeracionismo.

As regências desta disciplina foram realizadas em duas etapas: a teórica, realizada nas salas de aula da Universidade Federal do Acre, localizada na BR 364, Km 04, Distrito industrial cidade de Rio Branco e a parte prática, desenvolvida no Colégio de Aplicação, o laboratório das licenciaturas da Universidade, localizada na Av. Getúlio Vargas, nº 654, centro da cidade de Rio Branco, no estado do Acre.

A parte teórica da disciplina consistiu-se no estudo das referências básicas: VYGOTSKY (2010), nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (1998), nos Cadernos de Orientações Curriculares (2010) e em PIMENTA (2012). Em seguida montamos as sequências didáticas para posteriormente irmos para a prática efetiva, somando 90 horas de teoria e prática.

Apresentação da instituição



A prática do estágio ocorreu no Colégio de Aplicação, o laboratório das licenciaturas da Universidade, localizada na Av. Getúlio Vargas, nº 654, centro da cidade de Rio Branco, no estado do Acre. Este colégio atende a alunos das mais diferentes classes sociais e comunidades da capital acreana. O ingresso dos estudantes neste colégio ocorre no início do ano por meio de sorteio divulgado em edital público, geralmente abrindo vagas para as séries iniciais do ensino fundamental, na perspectiva do aluno passar sua vida escolar do início ao fim dentro do colégio.

O colégio foi fundado em 11 de dezembro de 1981, com sua classe de inauguração ocorrida apenas em 03 de março de 1982, porém suas atividades regulares começaram apenas no dia 15 do mesmo ano com um total de 90 alunos matriculados regularmente, sendo 60 alunos com 07 anos divididos em duas turmas da antiga 1ª série do Ensino Fundamental e 30 alunos com 06 anos, matriculados em uma única turma de pré-escola.

Atualmente o colégio oferece educação básica em todos os níveis: Ensino Infantil, Ensino Fundamental em seus dois ciclos (primeiro ciclo: 1º ao 5º ano, e o segundo ciclo: 6º ao 9º ano) e o ensino médio completo (1º ao 3º ano), além de contar com a participação de vários projetos como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid). O estágio aconteceu com as turmas do 8º e 9º anos, turmas 81 e 91 respectivamente, somando juntas cerca de 70 alunos.

Fundamentação teórica

De acordo com os parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), o ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente o ensino da língua espanhola, o professor deve trabalhar o ensino dentro de uma abordagem que permita a interação dos alunos, baseando-se na abordagem Sociointeracionista, criada e desenvolvida pelo Bielorrusso Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). “Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira foram elaborados a partir de duas questões principais: uma visão sócio-interacional da linguagem e o redimensionamento do papel do professor na prática docente” (ACRE, 2010, p.21).

Hoje em dia muito se discute nas salas de aula das universidades e dentro das próprias escolas sobre esta “nova abordagem”, mas o que realmente se percebe é que boa parte destes professores em formação, coordenadores e professores de E/LE das escolas sabem muito pouco como utilizar esta abordagem, como esta surgiu e em que pode vir a ser útil nas aulas de línguas estrangeiras (principalmente) das escolas da rede pública de ensino do estado do Acre, tendo em vista que grande parte destes profissionais tiveram um ensino baseado em alguns métodos anteriormente utilizados, principalmente o método tradicional, que até os dias atuais é utilizado por alguns professores de E/LE, e os alunos de licenciaturas, muitas vezes frutos desses métodos tradicionais não creem em outra forma de ensino-aprendizagem, por conta de sua própria formação escolar. O método Sociointeracionista trabalha a questão do ensino-aprendizagem de uma maneira diferente, a través de uma interação com o outro, com a interação social, partindo de um pressuposto de sermos frutos do meio social em que vivemos esta interação com o social seria a chave para uma aprendizagem e internali-



zação muito mais significativa para o aluno.

A perspectiva sócio-interacional da linguagem pressupõe que a construção do significado e social, ou seja, de que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram de algum modo seus interlocutores, todo o conhecimento que tem deles, a posição que ocupam socialmente, o momento histórico em que estão inseridos, a bagagem cultural que trazem, de modo que a comunicação vai se dando a medida que os interlocutores vão construindo um campo de conhecimento comum. Esse campo de conhecimento comum nada mais é que o resultado de inúmeras “negociações” que acontecem durante a interação. Cada interlocutor traz seus conhecimentos e os testa, a fim de perceber se o que conhece garante sucesso na interação. (ACRE, 2010, p.21).

Vygotsky foi o grande precursor dessa nova abordagem, ao mostrar como se desenvolve o pensamento e a linguagem (o grande diferencial dos seres humanos em relação aos demais animais) através das inter-relações socioculturais que cada sujeito pratica, ou seja, percebe-se que o desenvolvimento da linguagem, assim como os sujeitos também é fruto do meio social onde se insere o sujeito:

Isto conduz-nos a um outro incontestável fato de grande importância: o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Fundamentalmente, o desenvolvimento da lógica na criança, como o demonstraram os estudos de Piaget, é função direta do seu discurso socializado. O crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais de pensamento, ou seja, da linguagem. (VYGOTSKY, 2010, P. 54)

Por este motivo as línguas estrangeiras no Brasil não possuem o aspecto de ensino somente dentro de uma gramática normativa, neste contexto elas terão um contexto mais amplo, fora das regras da gramática normativa, desde modo o ensino da língua espanhola tornar-se-á muito mais agradável quando os aprendizes estão dentro do meio cultural e linguístico da língua meta, ou pelo menos o mais próximo possível como apontam os Cadernos de Orientações Curriculares do Estado do Acre:

Nesse tipo de abordagem, o estudo de línguas estrangeiras tem uma conotação muito mais ampla do que a aprendizagem de um código através de regras gramaticais e de frases soltas. A ideia subjacente a essa concepção é a de que a língua é permeada de signos culturais e que, portanto, a aprendizagem fica favorecida quando se está imerso no “caldeirão cultural” do povo que a usa. (ACRE, 2010, p.22)

Tendo em conta que um dos objetivos a serem conquistados no ensino do oitavo e nono ano do ensino fundamental do Acre é que os alunos possam “Interagir em



situações de comunicação (orais e escritas) na Língua Espanhola” (ACRE, 2010, p.25), torna-se indispensável que os conteúdos contextualizados para que se possa assim estimular aos alunos a pensarem dentro da língua estrangeira, pois estes já devem também estar dentro do “caldeirão cultural”, tendo em vista que não existe assim pensamento sem palavra e também não existe palavra sem pensamento:

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra vazia de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento despido de palavras permanece uma sombra. A conexão entre ambos não é, no entanto, algo de constante e já formado: emerge no decurso do desenvolvimento e modifica-se também ela própria. (VYGOTSKY, 2010, p.151)

Por isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem que o aluno pode desenvolver a construção do significado através de três tipos de conhecimentos que devem ser trabalhados pelo professor em suas aulas: o Sistêmico (conteúdos referentes à compreensão do significado), os Conhecimentos de Mundo (possíveis aspectos de conhecimento de mundo sobre os qual pode se apoiar a aprendizagem de língua estrangeira, como por exemplo a utilização para a reflexão sobre outras culturas, hábitos e costumes) e de organização textual (os tipos de textos com os quais os alunos de faixa etária estão mais familiarizados como usuários de sua língua materna), mas a construção do significado não está propriamente nesses textos, estão no meio social em que os sujeitos atuam:

São esses conhecimentos (sistêmico, de mundo e da organização de textos) que falantes e escritores utilizam na construção do significado para atingirem suas propostas comunicativas, apoiando-se nas expectativas de seus interlocutores em relação ao que devem esperar no discurso. Em contrapartida, os interlocutores (ouvintes e leitores) projetam esses conhecimentos na construção do significado. O processo de construção de significado resulta no modo como as pessoas realizam a linguagem no uso e é essencialmente determinado pelo momento que se vive (a história) e os espaços em que se atua (contextos culturais e institucionais), ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social, o que foi chamado de a natureza sociointeracional da linguagem. Assim, os significados não estão nos textos; são construídos pelos participantes do mundo social: leitores, escritores, ouvintes e falantes. (BRASIL, 1998, p. 32)

Não obstante, temos ainda Vygotsky, apontando que pensamento e palavra é um processo vivo, daí a fundamentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Cadernos de Orientações Curriculares do Estado do Acre, com isso o professor deve sempre tentar explorar os conhecimentos de mundo que os discentes possuem para que eles possam dentro do contexto social em que estão inseridos (o caldeirão cultural) desenvolver o significado, ainda que o texto não seja o objeto principal deste



significado, ele deve auxiliar no desenvolvimento dos significados.

A prática

Temos o conhecimento de que o estágio geralmente tem o propósito de mera observação da prática docente, e como ele age no dia-a-dia escolar, ou seja, esta observação, não trará aos professores em formação uma visão docente, além dessas observações em grande parte conduzirem esses estagiários a práticas de mera imitação deste ou aquele professor, seja ele com práticas pedagógicas boas ou ruins, bloqueando o futuro professor a desenvolver suas próprias práticas, e muitas das vezes também os impossibilita de trabalharem novas abordagens propostas nos documentos oficiais.

Neste estágio ficou-nos bem claro que não devemos simplesmente observar um professor durante as disciplinas de estágio, devemos além de observá-lo, ter em conta que sim, devemos executar regências de acordo com nosso “estilo docente”, e mais que isto, devemos ser professores reflexivos, refletir a cerca de nossas ações, neste caso, refletir sobre as regências do estágio, e o que elas podem somar e contribuir em nossas vidas. Além de tudo isso, este estágio teve um objetivo além do esperado: Realizar uma experiência. Verificar se o método sociointeracionista realmente é aplicável em nossas escolas públicas, se através deste os alunos são capazes de internalizar os conteúdos sistêmicos, de mundo, atitudinais e os gêneros textuais.

A seguir será apresentado o relato da “experiência” realizada pelos estagiários, onde estes realizaram duas regências: nas turmas 81 e 91, oitavo e nono anos do ensino fundamental respectivamente.

Aos 11 de junho de 2014, realizamos a primeira regência da disciplina de estágio supervisionado II, realizada na turma 81 (oitavo ano) do segundo ciclo do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade. A regência começou nos dois últimos horários, onde os alunos encontravam muito inquietos e ansiosos para irem para casa.

Trabalhamos com a temática “*Apócopos: concepto y uso*”. Como gênero textual escolhemos uma tira cómica sobre o uso dos telefones celulares pelos alunos. E uma pequena lista das principais e apócopos da língua espanhola.

Nossa proposta para o Sociointeracionismo concentrou-se na formação de um círculo na sala de aula, nos inserimos no círculo, assim subtendia-se que não havia início nem fim, todos estávamos na mesma situação. Todos os alunos tinham o direito de falar, com a condição de que os demais colegas escutassem o que estava socializando suas opiniões.

Durante as atividades solicitamos aos alunos respondessem algumas atividades de exploração do gênero e que comparassem com as respostas dos colegas do lado, na intenção de que eles discutissem suas respostas um com os outros. Enquanto eles respondiam as atividades, observamos a forma como eles interagiam uns com os outros. Notamos que havia um aluno distante dos demais, que se negava a conferir as respostas com os demais, perguntamos se ele estava sentindo-se bem, como era de se esperar ele não respondeu, insistimos de forma muito amigável, até que depois de um



tempinho ele submeteu-se a atividade proposta.

Havia ainda uma aluna que desde o início da regência pedia a autorização para ir ao banheiro, a liberávamos, e pouco tempo depois voltava a pedir, não respondia as atividades propostas, não interagia com os demais, chegamos a conclusão de que ela somente queria chamar a atenção de forma distinta dos demais.

Além destes dois pequenos contra tempos notamos que a turma mesmo que muito barulhenta, era uma turma muito ativa nas socializações e alguns alunos demonstravam um grande nível de conhecimento para suas idades. O que mais nos chamou a atenção foi o ocorrido durante o conteúdo atitudinal. Propomos que eles realizassem a leitura de uma imagem, onde haviam várias crianças utilizando o telefone celular ao mesmo tempo. Eles teriam que responder a pergunta: “¿Tú crees que este tipo de comportamiento es perjudicial? ¿Por qué?” Eles não passaram mais de cinco minutos para descrever suas considerações a respeito da temática. Quando perguntamos quem queria socializar suas opiniões, muitos se ofereceram, escolhemos três de forma aleatória, entre eles o aluno que a princípio não queria participar da aula. Os dois primeiros foram ouvidos pelo restante da turma, mas quando o último aluno (o que não queria participar) quis socializar suas opiniões, ele foi hostilizado por alguns de seus colegas, pondo o restante da turma dispersa. Não conseguimos compreender muito bem o que ele estava socializando, mas notamos que ele não se intimidou com o ocorrido, e, para mostrar aos demais que “dominava” o assunto, leu sua resposta em Espanhol em uma velocidade surpreendente para sua idade.

Aos 13 de Agosto de 2014, realizamos a regência na turma do nono ano (91) do mesmo colégio, no período vespertino, esta, mostrou-se muito mais madura se comparada a anterior, e também muito mais silenciosa. Recebemos a turma cerca de 7 minutos antes do horário previsto, a turma estava dividida em grupos de 5 componentes, conforme iríamos pedir. Nos apresentamos e iniciamos a regência com a exploração dos conhecimentos prévios sobre a temática da aula: “*Los derechos y deberes del adolescente y el imperativo negativo*”. Como gênero textual elegemos uma imagem que mostrava um tipo de preconceito, esta tinha como objetivo o direito das crianças de não serem discriminados por sexo, crença, etnia, ou ideologia, esta imagem também trazia o imperativo negativo de forma implícita.

Apresentamos o conteúdo sistêmico referente ao imperativo negativo e mostramos na prática alguns exemplos aos alunos que quase que imediatamente compreenderam o conteúdo, houve a necessidade de repetição da explicação apenas uma vez mais a fim de que eles internalizassem o conteúdo de forma mais eficaz.

Logo após da exploração do gênero passamos para a atividade “foco” daquela regência, onde através dela observaríamos como os alunos iriam interagir. A atividade consistia em uma montagem de um quebra-cabeça com algumas imagens a cerca de preconceitos, para que após a montagem da imagem os alunos (juntos e em equipe) criassem frases contra aquele preconceito, de forma que nestas frases houvesse o imperativo negativo.

A proposta era que os alunos em seus grupos trabalhassem juntos de forma



que com a colaboração de todos e a troca de informações entre eles ajudasse a suas equipes a completar todos os quebra-cabeças, enquanto eles realizavam essa atividade, observávamos como eles interagiam também nos aproximamos dos grupos para tirar possíveis dúvidas sobre as frases.

Ao finalizarem, os alunos socializaram a aprendizagem com os professores e com os demais colegas, as frases criadas por eles mostravam um grande repúdio a qualquer tipo de discriminação e falaram aos professores ao final da aula que aquela havia sido uma aula muito boa, e que eles gostaram muito mostrando grande ansiedade para um próximo encontro.

Considerações finais

De acordo com as leituras e observações realizadas durante a disciplina de A abordagem Sociointeracionista desenvolvida por Vygotsky, onde esta é a base para dos PCN's e dos Cadernos de Orientações Curriculares do Estado do Acre.

A abordagem Sociointeracionista nas salas de aula do Ensino Fundamental pode tornar as classes bem ruidosas, tendo em vista que a troca de informações durante a interação entre os alunos somente será possível por meio de conversas entre aluno-aluno e aluno-professor, que não pode ser considerado o “dono do conhecimento”.

De forma Geral os alunos gostaram desta “nova abordagem de ensino”, pois percebemos que para eles desenvolverem seus conhecimentos e socializa-los com os colegas de classe tornou as aulas de língua espanhola de entediadas a agradáveis, ainda que no último tempo. Notou-se também que a internalização de conteúdos sistêmicos ocorre de forma implícita, ou seja, o aluno nem percebe que aprendeu, e, além disso, a interação possibilitou que os alunos trocassem conhecimentos, preenchendo os espaços vazios na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Mesmo havendo apenas um problema de indisciplina durante as regências (a hostilização do aluno isolado), esta pode ter ocorrido por conta do aluno ter um pequeno problema em uma das pernas, quase imperceptível, mas logo que percebemos, constatamos que talvez por esta diferença para os demais ele tenha sofrido tal hostilização.

Com isto concluímos que a experiência que realizamos na disciplina de Estágio Supervisionado II (Sociointeracionismo) foi um grande sucesso, pois os alunos mostraram interesse nas aulas, e colaboraram para as atividades práticas. A interação entre eles ocorreu de forma fantástica, pois os mesmos construíram o significado em união, em discussão com o meio.

Consideramos que a imersão do aluno no “caldeirão cultural” da língua espanhola outra indispensável veículo para o desenvolvimento de maiores conhecimentos e também do contato com o outro, a interação aluno-aluno e o mediador do conhecimento (o professor ou um colega mais experiente) somente aumenta os novos conhecimentos e torna mais agradável a vida no meio social em que os alunos vivem.

Notas

¹ Discente do 8º período do curso de Letras Espanhol. Universidade Federal do Acre. dms.espanhol@gmail.com



Referências bibliográficas

ACRE, Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental**. Caderno 1 - Língua Espanhola. Série Cadernos de Orientação Curricular. Rio Branco, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** - 11. ed. - São Paulo: Cortez, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



CURRÍCULO INTERCULTURAL: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SEUS DIREITOS LEGAIS

*Diana dos Santos Pirete Podolak¹
Suellen de Sena de Souza*

Introdução

Nesse trabalho irá se discorrer sobre a cultura indígena e sua análise teórica/prática sobre o currículo cultural indígena e como vem sendo abordada nas escolas, tendo como objeto de estudo o currículo intercultural, dando ênfase nos direitos legais garantidos pela legislação a partir da Constituição Federal de 1988, regulamentada por leis que aos poucos criam a Escola Indígena Específica e Diferenciada e estabelece a obrigatoriedade do ensino da história dos povos indígenas nas escolas de ensino regular não indígena (Lei Federal nº 11.645/2008).

Para pensar sobre a educação “indígena” e “não indígena” no nosso país, a inserção dos currículos nesses meios educacionais e as relações que estas têm com a sociedade, é necessário retomar alguns fatores históricos e compreender o desenvolvimento desse processo ao longo dos anos, mostrando algumas perspectivas entre a relação escola e sociedade, dando ênfase na importância em que a educação tem para a emancipação do sujeito. Este trabalho tem como objetivo proporcionar algumas reflexões de como vem sendo elaborado e desenvolvido o currículo intercultural nas escolas “indígenas” e “não indígenas”, ressaltando ainda, sobre a necessidade de modificarmos o olhar sobre o “outro”, ou seja, o olhar que a sociedade tem diante essas etnias.

Após cinco séculos de miscigenação e integração dos povos indígenas no Bra-



sil, estes tiveram seus direitos culturais reconhecidos diante da sociedade não indígena, a partir dessa conquista lutaram em busca de uma educação que atendesse as necessidades de seus povos. E para compreender como se deu a história da Educação Escolar Indígena no Brasil, retomamos a um processo histórico dividido em quatro fases (Colonização, criação do SPI, surgimento de algumas organizações em defesa da causa indígena e conquistas pós-constituição/1988).

Uma breve discussão curricular no Brasil

Para início de conversa, é importante retomar a distinção entre “educação indígena” e “educação escolar indígena”. O conceito Educação Indígena, entende-se como o processo próprio de produção e transmissão de geração em geração dos conhecimentos destes povos. Compreende-se então, que a Educação Escolar Indígena diz respeito aos processos de produção e transmissão dos conhecimentos “não indígenas” e “indígenas” por meio da instituição escolar. De acordo com a história, a educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser dividida em quatro fases.

Inicialmente, a escola para os povos indígenas foi instituída pelos colonizadores juntamente com a Igreja, tendo como princípios a conversão religiosa e o uso da mão de obra. Neste período, a educação seguia o modelo tradicional. Este modelo de aprendizagem contribuiu para ação integracionista, destruindo desta forma a cultura indígena e a forma de organização existente. A segunda fase foi marcada pela criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), em 1910. E após quatro séculos de extermínio sistemático das populações indígenas, o Estado decidiu formular uma política indigenista menos desumana, baseada nos ideais positivistas do começo do século.

No final dos anos 1990 inicia-se a terceira fase, ainda durante o período militar, onde surgiram no cenário político nacional organizações não governamentais voltados para a defesa da causa indígena. Este período marca a formação de projetos alternativos de educação escolar. A quarta fase no processo histórico envolvendo os povos indígenas no Brasil e a educação escolar, é marcada pelas conquistas políticas pós Constituição Federal de 1988, quando constatamos uma verdadeira “alteração epistemológica” dos conceitos e práticas da educação escolar indígena no país.

Uma questão cultural

Quando se pensa em currículo intercultural, logo busca-se compreender a etimologia da palavra “Cultura”, e assim como ocorreu esse processo contínuo de miscigenação. Sendo assim, “Cultura” significa uma somatória de conhecimentos diversificados, para além da formação específica do usuário. “Se tivéssemos que definir a palavra a partir dessas considerações, teríamos uma riqueza de possibilidades, porque a cultura, pensada como um conjunto de ideias, valores e conhecimentos, traz dentro de si, em primeiro lugar, a dimensão do passado”. Muitos conhecimentos foram herdados de outras gerações, não estamos começando do zero, muito pelo contrário, a cada ano que passa acumula mais conhecimento. Cada vez mais a dimensão cumulativa, a dimensão de passado, se impõe em nosso meio.

Vivemos uma riqueza multicultural, porém, a problemática dessa multicul-



turalidade nos coloca como privilegiados diante dos povos que foram massacrados em seu processo histórico e que continuam na luta para afirmar suas identidades e seus direitos de cidadania em meio à sociedade enfrentando e resistindo as relações de exclusão. E para que a sociedade possa respeitar e valorizar a diversidade cultural busca-se por meio de práticas pedagógicas o currículo intercultural.

Logo ao se tratar da concepção da palavra intercultural, segundo o dicionário Aurélio, a palavra significa “Relativo às relações ou trocas entre culturas”, “que se estabelece entre culturas diferentes”. É exatamente isso que objetiva-se através do currículo intercultural, proporcionar o estreitamento dessas relações diferentes, efetuando riquíssimas trocas dentre as mesmas, sendo o espaço escolar o principal meio de efetuação da diversidade cultural.

A problemática da educação escolar está na ordem do dia e abarca diferentes dimensões: universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos político-pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, relações com a comunidade, função social da escola, indisciplina e violência escolar, processos de avaliação no plano institucional e nacional, formação de professores/as, entre outras. (CANDAU, 2008, pg. 13).

É impossível falar da diversidade sem citar a inserção da educação nos processos culturais. Não são coisas distintas, uma necessariamente precisa da outra para se desenvolver. Como receber uma educação desculturizada, isto é, estar totalmente desvinculada das questões culturais e sociais? Existe uma relação essencial entre educação e cultura, porém, a grande dificuldade dos professores é como desenvolvê-las nas escolas, principalmente quando se trata de uma sociedade preconceituosa e egocêntrica, que infelizmente não aceita as diferenças.

As perspectivas desta problemática são distintas, dependendo da forma como nos coloquemos para amenizar certos preconceitos em meio a sociedade, ressaltando cada vez mais a importância da diversidade cultural e das trocas entre os sujeitos que fazem parte desse meio. Proporcionar uma relação entre a educação e cultura contribuirá para que compreendam que foi uma constante luta para conquistar o espaço merecido hoje na nossa atual história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes, culturas diferentes que sofreram e ainda sofrem com o preconceito dos “outros”. Como debater um assunto tão complexo e doloroso nas escolas, sendo que a maioria tende a silenciar ou tentar esquecer. E quem vivenciou essa busca de reconhecimento, deve esquecer também?

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (CANDAU, 2008, pg. 16).

Sabemos que a educação, em toda a sua história sofreu com uma política de



universalização da escolarização, que busca um padrão de igualdade entre os seres humanos, devemos ter igualdade de direitos, mas somos diferentes e essa diferença do “outro” é que a escola deve proporcionar aos alunos através do currículo intercultural o respeito e a diversidade cultural. Promovendo uma educação para o reconhecimento do “outro” dialogando entre os diferentes grupos sociais e culturais.

A escola é composta por um “arco-íris de culturas” fazendo com que o trabalho docente seja mais complexo e mais difícil, um desafio de despertar o interesse de alunos tão diferentes, e atender as especificidades de distintos grupos. Ao mesmo tempo, a multiplicidade de manifestações culturais e de identidades torna a sala de aula rica e plural. Toda essa riqueza deve ser um aspecto que nos instigue a melhor promover nossas atividades através do currículo adequado a diversidade dos alunos que poderá permitir uma melhor integração social e cultural.

No Brasil, os povos indígenas reconhecem suas próprias formas de organização social, sendo através de seus valores simbólicos, tradições, conhecimentos e processos de constituição de saberes e, principalmente, através de sua herança cultural, onde os costumes e crenças são repassados de geração para geração. Atualmente, grande parte das escolas indígenas em nosso país objetiva transformar e preparar o indivíduo para que possa exercer sua cidadania.

Não é por outra razão, diga-se de passagem, que os currículos empregados nas escolas indígenas oficialmente reconhecidas sejam tão radicalmente idênticos aos das escolas dos não índios. Fundamentalmente etnocêntricos estes projetos tradicionais de educação escolar indígena têm encarado as culturas dos povos nativos como signo inequívoco do “atraso” a ser combatido pela piedosa atividade civilizatória. (Org. SILVA e GRUPIONI, 2004).

Desta forma, o currículo nas escolas indígenas deve ser diferenciado, multicultural, interdisciplinar e flexível, atentando-se às diversas culturas existentes, dando ênfase nas disciplinas interligadas que permitem ser modificadas e adequadas à realidade indígena e não indígena, assim como a trajetória de vida, trabalho, formação, entre outros.

O direito a uma Educação Escolar Indígena - caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/ sociedade/identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena - foi uma conquista das lutas empreendidas pelos povos indígenas e seus aliados, e um importante passo em direção da democratização das relações sociais no país. (HENRIQUES, (Org.), 2007).

Assim também se expressa os RCNE/Indígena (BRASIL, 1998. p. 30):

[...] cada sociedade é singular em seu corpo de conhecimentos. Ao mesmo tempo, expressam por meio da educação escolar a



vontade de participarem de forma determinada e autodeterminada da chamada sociedade nacional na qual vivem, sem perder suas identidades comuns como indígenas.

Tudo isso nos leva a refletir sobre um dos maiores obstáculos que os índios veem enfrentando, que é o preconceito. A sociedade “não indígena” cria estereótipos que rotulam como os índios devem ser ou agir, como por exemplo: “lugar de índio é na floresta”, ou “índio bom é índio morto”, entre outros. Vivemos em uma sociedade preconceituosa e discriminadora, e não se pode negar que esse preconceito se manifesta muitas vezes no cotidiano escolar, pessoas são ignorados ou menosprezadas pela sociedade. Isso tem que acabar, pois precisam ser tratados de forma humana como toda sociedade e devem estar onde quiserem estar. Destruir esses estereótipos será impossível enquanto tivermos cidadãos que pensem dessa forma preconceituosa.

Devemos perder a vergonha ou medo de assumir que somos uma nação mesclada por diferentes etnias, ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de formação, de negação da história e do silenciamento. Carregamos conosco o sangue do afro e também dos indígenas - dando ênfase nessas duas etnias que são apontadas como as que mais sofrem preconceito. Pensando nisso, criou-se um meio de garantir que os direitos dessas etnias sejam de fato assegurados, surgindo assim as Leis. Um marco principal de longas lutas e conquistas dos indígenas.

Os direitos legais dos povos indígenas

A educação escolar indígena no Brasil vem obtendo avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regulamenta. Busca-se o reconhecimento da necessidade de uma educação específica, diferenciada e de qualidade para as populações indígenas, principalmente com relação às práticas, pois ainda há diversos conflitos e contradições a serem sanados. Dando seguimento a este fato, o currículo foi criado com o intuito de contribuir e amenizar a distância que existe entre o fadigoso discurso legal, e de fato efetivar através da prática as ações pedagógicas nas escolas indígenas.

Porém nos últimos anos, os professores indígenas vêm obstinadamente afirmando a necessidade da existência de um currículo que esteja mais próximo de suas realidades, que realmente sane as necessidades e que seja condizente com as novas demandas de seus povos. Reivindicam a construção de novas propostas curriculares substituindo àqueles modelos de educação que, ao longo da história, lhes vêm sendo impostos, já que tais modelos nunca corresponderam aos seus interesses políticos, culturais e muito menos pedagógicos.

Os povos indígenas possuem o direito de estabelecerem suas formas de organização escolar, desde um calendário próprio, ao desenvolvimento e avaliação dos conteúdos que serão incorporados em suas escolas, entre outros. Mas ainda existem obstáculos que interferem na sistematização de tais direitos e a todo o momento, se deparam com barreiras impostas por ações de órgãos locais. Infelizmente nossas políticas públicas não alcançam as necessidades desses povos, onde requer uma maior atenção desses sistemas para que sejam revistos, respeitando as culturas, costumes e etnias existentes em nosso país.



Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil, a primeira regulamentação jurídica das relações dos estados com os povos indígenas se deu com a Constituição Federal de 1988, onde reconhece o direito dos povos indígenas, rompendo com a tradição de aproximadamente cinco séculos de uma política integracionista, foi reconhecido ao índio os direitos da prática de suas formas culturais próprias, abrindo aos povos indígenas uma perspectiva de afirmação de seus valores culturais como a língua, os costumes e as crenças. Durante muito tempo, as leis vêm tratando os brasileiros com essa perspectiva de igualdade, embora seu processo seja lento e apresente tentativas de aculturação e assimilação desses povos. É dever do estado, contribuir eficazmente garantindo esses valores aos povos indígenas para a reafirmação e valorização das culturas e línguas.

Assim também se expressa os RCNE/Índigena (BRASIL, 1998. p. 30).

O Art. 210 assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática do ensino bilíngue em suas escolas. E o Art. 215 garante a proteção das manifestações culturais indígenas valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura.

Conforme a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 78 nos traz que é dever do Sistema de Ensino da União, junto com as agências federais de incentivo à cultura e de assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para incentivo e oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, proporcionando aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências, além de garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e também não índias.

No Art. 79 ao referir-se sobre o sistema de ensino na educação intercultural é de responsabilidade também da União dar apoio técnico e financeiro às comunidades indígenas desenvolvendo programas de ensino e pesquisa com os seguintes objetivos, o fortalecimento das práticas socioculturais, formação de pessoal especializado, o desenvolvimento de currículos culturais e elaborar material didático e específico. Já no Art. 26, com relação à esse mesmo currículo, enfatiza a importância de considerar as características regionais e locais da sociedade, a cultura, a economia e a demanda de cada escola, para que sejam alcançados os objetivos da educação.

Nas escolas indígenas, para a garantia de uma educação diferenciada, não é suficiente somente que os conteúdos sejam ensinados através do uso das línguas maternas de seu povo, mas sim, incluir conteúdos curriculares e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena e não indígena. Mais do que isto, é imprescindível que a elaboração dos currículos entendidos como um processo sempre em construção, se faça em estreita harmonia com a escola e a comunidade indígena a que serve e sob a orientação desta última. Assim ressalta o Art. 23 da (LDB) tratando sobre a diversidade na organização escolar, que poderá ser de séries anuais, períodos semestrais,



ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos, entre outros critérios. Essa tal flexibilidade é essencial na educação indígena por permitir inovações originárias de concepções e práticas pedagógicas conforme o interesse do processo de ensino e aprendizagem.

E com relação à formação do professor, a LDB em seu Art. 87, parágrafo 3º, inciso III, obriga a União, os Estados e os Municípios a realizarem programas de formação e capacitação de todos os professores em exercício, podendo também ser criado o curso normal superior específico para professores indígenas. O profissional capacitado vai abordar a temática indígena como um processo histórico do passado, do presente e criar perspectivas para o futuro das populações indígenas. Também a Lei Federal nº 11.645/2008, ressalva sobre campanhas e projetos de Leis que lutaram para reconhecer a participação dos povos indígenas na construção social, econômica e histórica do Brasil. E esse regulamento cria a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país.

Consequentemente, ao mesmo tempo em que a Lei obriga, ela não é garantia de que esse ensino realmente irá acontecer, ou que o professor possuirá os meios necessários como projetos-pedagógicos voltados para a questão indígena, um currículo que valorize as diferenças culturais e uma formação qualificada ao professor para que o mesmo possa informar aos seus alunos os conhecimentos sobre a História e a Cultura Indígena. Que muitas vezes sem o preparo apenas refere-se aos índios do passado como se estes não existissem mais no presente, ou até mesmo, lembram-se de falar dos índios apenas em datas comemorativas.

Esse levantamento fica como um ponto de reflexão: quais são os meios necessários para que possam melhorar os estudos dos profissionais e a transmissão dos mesmos para seus alunos? Quais mudanças necessitam-se para ser um profissional e cidadão diferente de todos os “outros”?

Considerações finais

Se os povos indígenas buscam concretizar o diálogo intercultural, ou seja, estabelecer trocas com as sociedades não indígenas, deve-se tomar como princípios a escola. Tendo como objetivo incentivar o reconhecimento desses povos, das suas histórias e sua cultura e, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente. Não se prendendo ao passado, mas sim trazer a realidade dos povos indígenas para nossa atualidade, buscando refletir como relacionar culturas diferentes. Situamo-nos naturalmente em relação aos “outros”, nos incluímos na categoria nós, ou seja, aquelas pessoas e grupos sociais que tem referências culturais e sociais semelhantes aos nossos. Os “outros” são os que se confrontam com essas nossas maneiras de nos situar no mundo. Portanto, para que o futuro da cultura indígena seja garantido, depende somente da nossa coragem e capacidade de enfrentar os grandes problemas nacionais, sem utilizar o índio como desculpa para se explicar em relação às questões sociais mal resolvidas. E principalmente, da nossa capacidade de lidar com todos os tipos de diferenças que possam existir, pois são elas que expressam a riqueza e complexidade do nosso país.



Notas

¹ Acadêmicas do IV Período de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia - Campus de Rolim de Moura. Bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: dianadsp@gmail.com e suellensena.rm@gmail.com

Referências bibliográficas

CRUZ, Caroline Silva. JESUS, Simone Silva. **Lei 11.645/08: A escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de história - algumas reflexões sobre essa temática no PIBID.** Simpósio nacional de história: Conhecimento histórico e o diálogo social. Natal, 22 a 26 de julho de 2013.

HENRIQUES, R. GESTEIRA, K. GRILLO, S. CHAMUSCA, A. (Org.). Introdução. In: **Educação Escolar Indígena: Diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Brasília: Secad/MEC. Abril de 2007.

Legislação indigenista: dispositivos constitucionais, atos internacionais, legislação, normas correlatas. - ed. revista atualizada e aumentada - Brasília: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

SILVA, Araci Lopes da; GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.) **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** 4ª ed. São Paulo: Global: Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 2004.



PACTO NO ENSINO MÉDIO: UMA LUZ NO FIM DO TÚNEL?

*Diego de Sousa Oliveira¹
Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira²*

Introdução

Este artigo vem apresentar importantes aspectos do Programa Ensino Médio Inovador e do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, a fim de expor a evidente paridade entre estes programas e, ao final do trabalho, refletir sobre a eficiência da articulação destas ações no processo de melhoria dos trabalhos desenvolvidos nas instituições de Ensino Médio do Brasil.

Considerando que ambos foram elaborados como “ferramentas” complementares da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/96), torna-se necessário apresentar alguns aspectos desta lei, especialmente os que são pertinentes ao Ensino Médio, pelo fato de a LDB ser utilizada como documento norteador destes programas. Assim sendo, nota-se que ao considerar os aspectos legais dos documentos oficiais analisados, o ProEMI e o Pacto buscam desenvolver e implementar métodos e ações que possam colaborar no aperfeiçoamento e concretização de determinadas orientações da lei, principalmente no que diz respeito à formação e atuação dos profissionais do Ensino Médio e ao currículo elaborado e utilizado nas escolas.

Partindo da necessidade de desenvolver o sistema educacional de qualidade, sendo este universal e que respeite as pluralidades dos indivíduos de sua nação, foi sancionada, em 20 de dezembro de 1996, a LDB nº 9.394/96, sendo esta a lei que norteia o sistema educacional brasileiro (Art. 1º, § 1º). Segundo o que dispõe a lei, a educação é dever da família e do Estado e, inspirada nos princípios de liberdade e



igualdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 2º). Com esses preceitos, a LDB vem contribuir para a melhoria da educação nacional de forma a garantir acesso, obrigatório e gratuito, e permanência na educação básica a todos que a ela tem direito.

Com essas matrizes e elaborado estrategicamente, através da parceria entre a União e os Estados, e em conformidade com as orientações expostas na LDB, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, consiste em um conjunto de ações que são desenvolvidas de modo que possam auxiliar na elevação do padrão de qualidade do Ensino Médio, em suas diferentes modalidades. Uma destas ações visa contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores e coordenadores pedagógicos por meio de um curso de formação continuada. Deste modo, espera-se que haja uma proliferação de diálogos entre os conhecimentos teóricos e experiências entre os docentes e as gestões pedagógicas e, desta forma, ocorra debates, reflexões e prováveis contribuições mútuas entre estes profissionais em relação a suas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino.

Como se observa no art. 36º da LDB, o currículo do Ensino Médio deve adotar metodologias de ensino e avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes. Como uma das estratégias desenvolvidas em prol da reestruturação curricular desta fase da educação básica, foi formulado o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI. Instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, busca, a grosso modo, induzir a restauração dos currículos do Ensino Médio onde visa apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas. Logo, espera-se que com a ampliação do tempo dos estudantes nas escolas, possa haver uma formação integral que garanta a execução de atividades que dinamizem o currículo e que atendam as expectativas dos estudantes e as demandas da sociedade contemporânea.

À medida em que se analisa os principais aspectos desses programas, nota-se que suas ações se inter-relacionam e o pacto vem a complementar algumas deficiências existentes no ProEMI. Por sua vez, estes programas surgiram, assim como outros que não serão analisados profundamente no presente trabalho, não por conta de sua relevância, mas devido o recorte que propusemos, como instrumentos para a efetivação das orientações presentes na LDB, os quais têm como objetivos principais a melhoria da qualidade do sistema educacional brasileiro.

Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), propõe em seu Art. 1, que a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na/para a sociedade, seja no seio familiar, no trabalho, nos movimentos sociais e/ou nas manifestações culturais, o que reforça a concepção de uma educação voltada para a prática social e para o desenvolvimento da sociedade.

Deste modo, pode-se inferir que a implementação de políticas públicas que buscam melhorar o sistema educacional em todos os seus aspectos (administrativo, pe-



dagógico, financeiro), promovendo ações que culminem na adequação da educação nacional aos anseios e necessidades da população que a utilizam, ocorram de modo que todos os cidadãos possam exercer sua cidadania, zelar por seus direitos fundamentais, atenuar as desigualdades e injustiças existentes em seu meio e contribuir, de maneira positiva, na organização da comunidade na qual se situam.

Outro aspecto a ser considerado é a de que o Brasil possui vastas multiplicidades culturais e sociais em todo o seu território e torna-se necessário estabelecer propostas que elaborem percursos organizacionais e pedagógicos no sistema educacional que permitam o acesso a conhecimentos e saberes comuns a todos, respeitando as especificidades das comunidades, como seus aspectos sociais, culturais e linguísticos.

Nesse sentido, a elaboração de um modelo curricular padrão, que garanta uma formação igualitária a toda população nacional, mas que é passível de mudanças e adaptações de seus conteúdos e metodologias de ensino aos seus diferentes usuários, a fim de melhor atender a suas expectativas e necessidades, é fundamental para garantir o oferecimento de uma educação de qualidade, conforme bem já preceitua a 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. (LDB, p. 23)

Logo, com o objetivo de tornar uma realidade a oferta de uma formação plena aos cidadãos brasileiros, o Ministério da Educação propõe o fortalecimento de políticas que desenvolvam ações que incentivem a consolidação de inovações pedagógicas nas escolas públicas e que almejem a implementação de mudanças nos currículos, priorizando a pluralidade dos indivíduos, usuários do sistema público de ensino.

Dentre as pretensões dos programas, há a busca de meios que promovam o fortalecimento da gestão escolar, que apoiem a prática docente, que propiciem a melhoria na infraestrutura física e na disponibilização de recursos pedagógicos e que, dentre outras aspirações, desenvolvam programas que fomentem e possibilitem o ingresso e a permanência de estudantes nas instituições de ensino, tanto os do ensino regular quanto os que não se encontram na idade/série adequada, como os adultos e trabalhadores que estudam em períodos noturnos.

Destarte, uma das estratégias concebidas pelo Governo Federal, que contribui para a efetivação das ânsias da sociedade em relação à etapa final da educação básica, é a implementação do Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI. Instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, com o objetivo de induzir a elaboração de currículos inovadores nas escolas do Ensino Médio e de garantir a oferta de uma educação de qualidade, com foco na formação integral de seus estudantes.

Para que isso ocorra, toma-se como documento orientador as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE no 2, de 30 de janeiro de 2012), que apresenta propostas relacionadas a organização curricular e do trabalho pedagógico que são consoantes às demandas da sociedade contemporânea. Ademais, o



programa tem como um de seus principais objetivos fomentar o Projeto de Redesenho Curricular (PCR) nas escolas de Ensino Médio, na perspectiva de uma integração curricular que aprimore a interação entre as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos. (...) assim, evidencia-se a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico. (...) por essa razão trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural. (DCNEM, p. 162)

O Projeto de Redesenho Curricular (PCR) a ser executado nas escolas de Ensino Médio deve apresentar ações que contemplem o currículo com atividades interdisciplinares. Estas ações poderão ser estruturadas em formatos variados, como oficinas, seminários, trabalhos de campo, grupos de pesquisa, oferecimento de disciplinas optativas, dentre outras atividades e devem fazer uso de materiais e aparelhos tecnológicos a serem disponibilizados, pelas instituições de ensino, aos educadores durante o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos.

Esse conjunto de ações organizados pela escola, que são componentes do PRC, estruturam-se conforme as necessidades e interesses dos usuários do sistema de ensino e dos profissionais da educação que atuam na instituição, ou seja, as atividades são elaboradas em conformidade aos anseios dos alunos, professores, equipe pedagógica, comunidade escolar e da própria sociedade. Além disto, o projeto deverá organizar-se a partir da perspectiva de Macrocampos e das áreas de conhecimento.

Esses Macrocampos tratam, segundo consta no documento orientador do ProEMI 2009, “de campos de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional”, ou seja, caracterizam-se, portanto, como um arcabouço que possibilita a interação curricular através da articulação entre as formas de organização de saberes e conhecimentos a serem trabalhados nas escolas.

Já, no que concerne às ações desenvolvidas dentro de cada Macrocampo, estas deverão interagir-se diretamente com os educandos e, além disso, devem ser pensadas a partir das áreas do conhecimento, conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM. Essas ações buscam, também,



envolver temáticas diversas por meio do diálogo entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento.

Além disso, as escolas deverão contemplar três Macrocampos obrigatórios (Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento) e pelo menos mais dois a sua escolha (Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; Participação Estudantil), totalizando ações em no mínimo cinco Macrocampos (ProEMI 2009). Para melhor possibilitar a concretização das atividades do PRC, ações voltadas à formação dos docentes, da gestão escolar e de adequações dos ambientes escolares, adentram o quadro de ações que podem ser desenvolvidas.

Além de almejar a melhoria da qualidade do Ensino Médio, o Programa Ensino Médio Inovador visa, ainda, promover a superação das desigualdades de oportunidades no acesso à educação, a universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio, a consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade entre os sujeitos, e contribuir com a elaboração de métodos didáticos que, em parceria a um currículo bem estruturado, resultem em uma aprendizagem significativa aos jovens e adultos (ProEMI 2009, p. 5).

Logo, o ProEMI reconhece que o estabelecimento dessa nova organização curricular, que fomente a concretização de uma nova escola de Ensino Médio, pressupõe uma perspectiva interdisciplinar, focada no desenvolvimento de competências, valores e conhecimentos que, conciliados com atividades práticas nas escolas, possam ofertar uma formação plena aos estudantes.

Além disso, é notório que o desenvolvimento do sistema educacional é totalmente dependente do compromisso político e dos profissionais da educação, já que durante o processo de formulação do Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino, os envolvidos no procedimento (gestão, administração, professores, alunos e comunidade) devem considerar importantes aspectos dos usuários do sistema de ensino, como as diversidades dos estudantes, para que a proposta de organização curricular se torne consistente e seja eficaz durante o processo de formação dos alunos.

Portanto, o desenvolvimento de inovações curriculares deverá ocasionar estímulos a práticas educacionais mais eficientes e significativas através do estabelecimento de estratégias que auxiliariam a escola no processo de formação de um cidadão intelectualmente autônomo, crítico, participativo, solidário, com plena convicção de suas capacidades, sejam elas manuais ou intelectuais, conhecedor de seus deveres e direitos fundamentais e apto a tomar um lugar digno na sociedade e no mundo do trabalho.

O Pacto e a Formação continuada

Fundamentado na integração das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, o Ensino Médio, segundo consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, ao substancializar a formação humana integral tende a contribuir para a concretização da formação plena dos educandos desta etapa final da Educação Básica. Deste modo, dada a necessidade de elevar o padrão de qua-



lidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, através da constituição de políticas públicas educacionais, que possibilitem a efetivação da oferta de uma educação básica de qualidade a todos que a ela tem direito, fora elaborado o programa denominado Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, o programa representa a articulação e coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais, na formulação e políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio, e tem por objetivo desenvolver ações que promovam a valorização de professores e coordenadores pedagógicos da rede pública estadual do Ensino Médio, através da oferta de cursos de formação continuada, para que, desta forma, possa iniciar um processo de rediscussão e de reflexão sobre o currículo do Ensino Médio e das práticas docentes, promovendo, assim, o aprofundamento e atualização de conceitos fundamentais que norteiam essa fase da educação básica à luz das DCNEM.

Esta política pública, que é resultado discussões realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretariados Estaduais da Educação (CONSED), Universidades, Conselho Nacional de Educação e movimentos sociais (doc. oficial do Pacto, p. 1), tem como objetivo fomentar a promoção de curso de formação continuada aos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, de 1998, promovendo desta forma o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e a valorização destes profissionais.

Nesta perspectiva, a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos consiste em um processo de aprendizado após a formação realizada pelo profissional (curso de graduação) que está atuando na escola recentemente ou a longa data. O curso privilegia a articulação entre os conhecimentos adquiridos pelo profissional durante seu processo de formação e as experiências destes nas comunidades escolares e salas de aula, ou seja, esta formação continuada põe em evidência a relação entre conhecimentos teóricos e a prática do trabalho pedagógico.

Desse modo, esta nova formação não torna obsoleto os conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica. Ao contrário, esta vem a tornar-se um novo campo de construção e conhecimentos relacionados a educação, onde o profissional vê-se frente a realidade escolar e torna-se um verdadeiro atuante no processo de melhoria da educação escolar, além de aprimorar-se como profissional, reinventando-se e adequando-se as diversas realidades escolares na qual possa ser submetido.

Essa formação, de acordo com o documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014, dar-se-á em duas etapas.

Primeira Etapa: será apresentado um conjunto de temas fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, para subsidiar a formação continuada do professor. O objetivo é possibilitar a compreensão das Diretrizes Curriculares Nacionais, criando-se um espaço para a reflexão coletiva



sobre a prática docente e a importância da participação de todos os atores do processo educativo e na reescrita do Projeto Político Pedagógico da escola - PPP. [...] Segunda Etapa: será realizada a discussão a partir dos cadernos (em elaboração) sobre as áreas de conhecimento e as relações entre elas e seus componentes curriculares (ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e matemática) que constituíram a matriz de referência para a construção dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento. (Doc. do Pacto 2014, p.8)

Como bem fora exposto, essa formação continuada, como instrumento de aperfeiçoamento dos profissionais, vem a fomentar a prática reflexiva dos trabalhos pedagógicos, na qual os profissionais envolvidos nesse processo, em especial os professores e coordenadores pedagógicos, fortalecem-se como sujeitos atuantes no processo educacional, reforçando a ideia de gestão participativa nos trabalhos pedagógicos e na elaboração de importantes documentos, como os projetos políticos pedagógicos das escolas, e colaboram com a qualidade do profissional que o torna apto para contribuir com a efetiva melhoria na qualidade de ensino das escolas de Ensino Médio.

Considerações finais

Ao analisar os aspectos de ambos programas, ProEMI e Pacto, que fazem parte do quadro de políticas educacionais que visam a melhora do sistema educacional brasileiro, neste caso, o Ensino Médio, nota-se que, apesar de terem focos diferenciados, tratam-se de projetos que se complementam pelo fato de trabalharem aspectos que estão relacionados diretamente aos alunos, ou seja, os professores e os conteúdos trabalhados em sala de aula.

De um lado o ProEMI que, com seu projeto de redesenho curricular, busca desenvolver atividades que agreguem conhecimentos teóricos aos conhecimentos práticos, relacionando-os com a realidade dos estudantes, proporcionando meios de aprendizado dinâmicos, interativos que prendam a atenção do educando e contribuam com o aperfeiçoamento de suas habilidades, além tornar as aulas mais interessantes e proveitosas.

Do outro lado, há o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio que, com suas ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos, busca fomentar o aperfeiçoamento desses profissionais, resultando em um sistema de ensino com docentes mais preparados para exercerem suas práticas pedagógicas, ocasionando na elevação da qualidade do serviço prestado a população. Além disso, o Pacto reconhece o valor do profissional da educação no processo de melhoria do ensino/aprendizado dos alunos.

Por fim, consideramos ao refletir sobre estas ações, que a articulação entre ambos, apesar de não ser o suficiente para elevar a educação brasileira para um status de educação ideal, eles são de extrema importância para que haja o fortalecimento do sistema educacional de modo a fazer com que os estudantes permaneçam nas escolas, gostem cada vez mais de aprender, tornem-se cidadãos plenos e capacitados para a



inserção no mercado de trabalho ou para continuar a trilhar um caminho do saber.

Notas

¹ Discente voluntário do Curso de Letras Francês, UFAC, e-mail retalho99@gmail.com

² Orientadora: Prof. Me. Grassinete C. de Albuquerque Oliveira, UFAC.

Referências

Brasil. Câmara dos Deputados. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5.ed. Brasília, 2010. 60p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> - Acesso 03.08.2015

Brasil. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador**. 2013. 33p. Disponível em: file:///C:/Users/Grassinete/Downloads/documento_orientador_proemi_2014.pdf - Acesso 03.08.2015

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013. 562p. - Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica Acesso 03.08.2015

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio: Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014**. 2014. 26p. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=41&Itemid=116- Acesso 03.08.2015



DISCURSO IMAGÉTICO: LEITURA DE REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA PRESENÇA NEGRA NA AMAZÔNIA ACREANA

*Domingas de Souza e Silva¹
Flávia Rodrigues Lima da Rocha²*

Introdução

Esta pesquisa reflete minha trajetória acadêmica junto à Universidade Federal do Acre, inicialmente traçada como bolsista PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (CNPq) durante os anos de 2010-2012, desenvolvendo o Sub-Projeto de Pesquisa intitulado: Representações Sobre o Negro em Documentos Escritos e Fotografias do Acre Território (1904 - 1962) sob orientação do Prof. Dr. Gerson Rodrigues de Albuquerque. Durante o período citado registros fotográficos foram levantados e são estes dados que foram utilizados para realização das leituras fotográficas sobre a presença negra na Amazônia acreana durante o primeiro ciclo da borracha. Assim, juntando leituras, abordagens e debates experimentados no decorrer do Curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, promovido pela Universidade Federal do Acre, foram dimensionados os desafios a serem enfrentados nesta pesquisa.

O interesse pela questão do negro na Amazônia acreana é muito recente e são raros os estudos e esparsas as fontes de pesquisa. Há nessa pesquisa um significado especial, uma vez que ela representa a possibilidade de registrar as vozes silenciadas, os discursos e compreensões que raramente estão presentes em textos acadêmicos e através da oficina pedagógica abri-se o debate e a quebra de barreiras estereotipadas quando falamos educação das relações étnico-racial, pois é diante da comunidade escolar que poderemos fazer a diferença revelando a presença atuante do elemento



negro na formação histórica do estado do Acre, ou seja, promover o reconhecimento de sua participação na constituição histórica da sociedade acreana.

Os alunos da escola pública de Ensino Fundamental Lindaura Martins Leitão, vêm apresentando comportamentos inadequados ao ambiente escolar, como agressões e desrespeito com seus colegas que são negros. Diante desse quadro tornou-se necessário desenvolver um trabalho que nos possibilitasse contextualizar a contribuição que os negros proporcionaram para a sociedade brasileira em especial a acreana para que através dessa aproximação com a cultura africana sejam quebradas barreiras e que o negro não seja visto sempre pelo viés do preconceito e também uma forma de trazer ao cenário do presente fatos que aconteceram no passado para que não sejam relegados a invisibilidade, como ocorre na historiografia acreana, que nada ou quase nada tratam dos negros no Acre.

O presente projeto de pesquisa a ser desenvolvido no curso de Especialização UNIAFRO: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola Pública de Ensino Fundamental Lindaura Martins Leitão, busca trazer à tona a presença negra no Acre que foi ignorada na quase totalidade dos estudos. Para que se saiba, o que representara a contribuição dos negros na elaboração social, cultural e econômica, ou seja, o negro na elaboração da sociedade regional acreana é necessário refletir sobre os aspectos da realidade étnica acreana, persistindo no sentido de romper as barreiras da invisibilidade que o elemento negro tem sofrido é por isso que está pesquisa torna-se relevante.

A escolha do tema é devido lacunas existentes e por acreditar que a presente proposta torna-se relevante, já que poderá contribuir de alguma maneira para supri-las e com isso proporcionar um maior entendimento acerca do preconceito existentes nas escolas hoje e ao mesmo tempo conscientizar as pessoas sobre o mesmo.

A discriminação racial é um dos assuntos bastante discutidos na atualidade, pois com o passar do tempo os negros ainda sofrem com o preconceito isso dá por causa do escravismo que aconteceu no Brasil há vários séculos, que trouxe muitas consequências que são vistas até hoje. Mais do que punir, devemos prevenir o combate à discriminação, devemos promover a igualdade, pois através destes atos podemos melhorar a convivência das pessoas não somente no ambiente escolar, mas em todos os lugares, muitos casos a promoção da igualdade racial podem diminuir as taxas de desigualdade entre negros e brancos, atacando a discriminação, não podemos esquecer que é preciso atacar com a mesma intensidade à raiz do problema que é o racismo e outros tipos de preconceito que é chamado de bulling.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's propõem que, os temas transversais sejam trabalhados em sala de aula, contemplando todas as etapas da educação básica. Abordando várias temáticas da diversidade, como: meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural, nesse último item é onde encontraremos a proposta para inserirmos a discussão dos afrodescendentes orientando desde o processo de escravização dos africanos, até os movimentos de resistência à exclusão social por eles vivenciada.

A discriminação racial está localizada em todas as esferas. Com o intuito



de resolver estes problemas, foi reformulada a Lei 9.394/1996 para a Lei 10.639/03, que adverte que todas as instituições de ensino básico e superior têm que ministrar história da África e cultura africana e afro-brasileira. Quando, então, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, entendendo a importância da temática, assumindo o compromisso e atendendo às reivindicações do movimento negro organizado, altera a Lei 9.394/1996 e sanciona a Lei 10639/03, onde aquela passa a vigorar com o acréscimo dos seguintes artigos:

Lei Nº. 10.639/03

Altera a Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. E dá outras providências. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Tendo como embasamento teórico este parecer começaremos a intervenção pedagógica na Escola Pública de Ensino Fundamental Lindaura Martins Leitão. Este trabalho propõe uma investigação sobre Discurso imagético: Leitura de Registros Fotográficos da Presença Negra na Amazônia Acreana, bem como a importância da Lei 10.639/03 que ressalta a temática acerca do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira aplicada nas escolas de Rio Branco - AC.

A participação do negro na historiografia brasileira tem um silenciamento generalizado, quando não estereotipado, relegando-o a posições desumanas, inferiores e estereotipadas. Com a história que conta a formação da sociedade acreana não foi diferente. Souza (2002), os seringais da Amazônia, era fornecedor de um líquido branco, denominado pela ciência de “látex”, e pelos seringueiros de “leite de seringa”, começaram a ser explorados para atender as indústrias dos Estados Unidos e países



européus como a Inglaterra, a partir da segunda metade do século XIX. Aos poucos a borracha conseguiu seu lugar como matéria-prima na indústria internacional. Assim, o uso da borracha como matéria-prima nas indústrias de automóveis e de outros produtos não tardaria a acontecer. Muitos foram os viajantes dos séculos XV, XVI e XVII que deram notícias das existências de estranhas bolas, utilizadas pelos índios americanos, que saltavam sempre que jogadas de encontro ao solo. Os seringalistas exploraram a partir da segunda metade do século XIX, os vales do Purus e Juruá, na região acreana, subordinando e explorando milhares de trabalhadores que saíam do Nordeste para produzirem borracha no Acre.

Para a realização da presente pesquisa vamos contar com fontes pertencentes ao acervo do Museu Universitário da Universidade Federal do Acre - Ufac sendo estes documentos fotográficos, assim como a realização de leituras bibliográficas pertinentes a mesma.

Tal perspectiva está respaldada, dentre vários autores, em Benjamin (1993), ao alertar que a fotografia foi uma nova técnica que contribuiu de uma forma positiva porque ela nos trouxe a possibilidade de reproduzir imagens, acontecimentos que ao serem analisados nos dizem algo que muitas vezes não está implícito. Segundo ele, as fotografias essas reproduções, oferecem uma inesgotável matéria para observação.

Assim, na tentativa de acatar a sugestão de Beatriz Sarlo (2007) e de Benjamin (1993) que [...] olhar para o passado com os olhos de quem o viveu, para poder ali captar o sofrimento e as ruínas. A exortação seria, nesse caso, metodológica e, em vez de fortalecer o anacronismo, seria um instrumento para dissolvê-lo. “A história é um profeta com o olhar voltado para trás dessa maneira é possível estabelecer vínculos entre o tempo passado e tempo presente através da memória, já que ela nos possibilita lembrar-se do que poderíamos ter necessidade de lembrar e procurar salvar do esquecimento acontecimentos e também resgatar através da história estes acontecimentos para que não caiam no esquecimento. O que não deixar de ser o objetivo principal desse projeto que é lembrar, o que não podemos esquecer-nos de (re) vivenciar a memória:

... O passado imaginado torna-se um problema não só para a psicologia, mas também (e se deveria dizer, sobretudo) para a historiografia. A memória, como se disse, ‘coloniza’ o passado e o organiza na base das concepções e emoções do presente. [...] o passado recordado está perto demais e, por isso, ainda desempenha funções políticas fortes no presente. (SARLO, 2007, p. 66 - 67)

Devemos, pois prosseguir com a análise sobre a presença de negros no Acre, pois há todo um processo histórico-social que deve ser analisado minuciosamente em seu contexto. Embora Salles (1971) nos diga que “de fato nos seringais do Amazonas e Acre, ou seja, nas regiões superiores do Rio Amazonas e seus afluentes, não houve concentração de escravos africanos”, não podemos afirmar que o simples fato de não ter acontecido uma concentração em massa de negros no Acre Território, é um motivo para torna invisível aqueles que para cá vieram e que por aqui se fixaram.



O negro no Acre era uma presença marcante na época da colonização, afastado dos seus padrões culturais, mergulhado em uma nova cultura, gerando uma fusão das trocas culturais, sendo estes sujeitos históricos ativos como construtores de identidades múltiplas. Compactuando com Gilroy (2001) Tem-se neste estudo o objetivo de compreender a duplicidade e a mistura cultural que distinguem a experiência dos negros.

Segundo Arroyo (2003) os negros continuam sendo vistos como “coisas”, sendo tratados ainda como não humanos, não cidadãos. Assim, o presente estudo poderá nos revelar a presença do negro como elemento étnico constituidor da sociedade acreana, não obstante ao fato de o encontrarmos como “porta das vozes” silenciados pela historiografia oficial.

Em nossa metodologia, vamos entrar na rede pública de ensino especificamente a Escola Pública de Ensino Fundamental Lindaura Martins Leitão no município de Rio Branco, vamos adotar a pesquisa qualitativa pois, a partir da coleta de dados como entrevistas semiestruturadas com os professores, alunos, gestor, pais e coordenadores pedagógicos, aplicação de questionários posteriormente análise dos dados coletados com o auxílio de leituras bibliográficas pertinentes a temática. As etapas para realização deste estudo e cumprimento do objetivo elencado na introdução deste trabalho são apresentadas nesta seção.

No primeiro momento vai ser feito contato com a equipe gestora da Escola Pública de Ensino Fundamental Lindaura Martins Leitão, onde será solicitada a permissão da mesma para realizar a presente pesquisa. Sendo assim o presente trabalho será apresentado para educadores, coordenadores pedagógicos e gestor com a finalidade de explicar um pouco aos sujeitos da pesquisa sobre os principais objetivos a serem alcançados com o desenvolvimento do trabalho. Posteriormente, a aplicação de questionários com perguntas direcionadas aos alunos, professores, gestor e coordenadores pedagógicos a aplicação da lei 10.639/03 na escola para assim atender aos objetivos traçados nesta pesquisa vamos realizar impressão dos questionários que serão direcionados aos alunos mas, para os professores, gestor e coordenadores pedagógicos vamos criar um formulário no google docs e o mesmo será enviado por e-mail para os sujeitos da pesquisa e posteriormente os dados coletados serão tabulados numa planilha eletrônica do *Microsoft Office Excel* e posteriormente serão analisados conforme os resultados obtidos. Além dos questionários também serão realizadas entrevistas com alguns alunos cuja finalidade é ouvir o relato dos mesmos sobre a relação que os mesmos tiveram/ou não tiveram o ensino História da África e cultura afro - brasileira no currículo escolar.

O trabalho irá evidenciar a presença do elemento negro na Amazônia acreana nos registros fotográficos e também identificar como ocorre a aplicação da Lei 10.639/2003 na Escola Pública de Ensino Fundamental Lindaura Martins Leitão.

Mediante esse processo de debate étnico racial nas escolas de ensino fundamental bem como também análise do processo de implementação das Leis 10.639/2003 no Município de Rio Branco - AC, realizaremos está oficina com o objetivo de sensibilizar e conscientizar os professores e alunos quanto ao debate étnico-racial nas escolas



de ensino fundamental.

A oficina pedagógica debate o tema étnico-racial nas escolas de ensino Fundamental através da Escola Lindaura Martins Leitão - zona urbana do município de Rio Branco - AC e será aplicada para os alunos do 7º ano, Escolhemos o 7º ano pois é no mesmo que os alunos estudam a colonização do então Estado do Acre. Essa oficina será ministrada em dois momentos teoria e prática, sendo desenvolvidos na teoria os seguintes conteúdos: percurso histórico do elemento negro na Amazônia acreana, leitura de imagens da presença do elemento negro no Estado do Acre para a atividade utilizaremos o acervo fotográfico coletado no Museu Universitário da Universidade Federal do Acre - Ufac. Durante a oficina confeccionaremos: caderno de rostos com imagens de pessoas negras.

Deste modo, este estudo terá por objetivo central realizar leituras de imagens e motivar professores e alunos para utilizarem as imagens da presença do elemento negro na Amazônia acreana quando o conteúdo for pertinente, como é o caso deste.

Nossa perspectiva é recuperar as experiências vividas na Amazônia Acreana. A história vivenciada pelo elemento negro e da sua relação de construção de novas identidades. Há nesse trabalho um significado especial: representa a possibilidade de registrar as vozes silenciadas, os discursos e compreensões que raramente estão presentes em textos acadêmicos. Neste sentido, é possível contribuir com a emergência de produções que partindo das experiências vivenciadas no processo de formação da sociedade acreana possam ser re-significadas. Além disso, acreditamos que este material possa servir de base para o desenvolvimento de novos trabalhos sobre a temática trabalhada, pois estamos conscientes de que há enormes lacunas existentes a serem preenchidas.

Para que tenhamos sucesso e enfrentarmos os novos desafios como à criação e implantação de leis de ações afirmativas em nosso estado e a superação dos desafios atuais enfrentados por esses grupos que tem o mesmo direito de existir, e que fizeram - se presentes em todos os setores da sociedade acreana. O presente trabalho, permitindo uma maior visualização ao negro, enfim, de reconhecer o seu valor e sua grande contribuição nos diversos setores da sociedade Acreana, o estado do Acre para começo de conversar deve admitir a sua origem negra, falo dos negros que foram ocultados dentro da categoria social de nordestinos/seringueiros como que se dentro do meio das grandes levas de nordestinos não viessem também mulheres e homens negros durante a febre do “ouro negro” na Amazônia que já cansados de suas mazelas enfrentadas no nordeste vieram para a região amazônica com a esperança de dias melhores.

Notas

¹ Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais. Professora da Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Acre. E-mail: domiingas.souza@gmail.com.

² Mestre em Letras: linguagem e identidade. Professora da Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Acre. E-mail: flavia_rocha80@hotmail.com

Referências

1. Livros:



BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política. Obras Escolhidas.** Volume 1, São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural orientação sexual.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 162p.

DIAS, Lucimar Rosa. **Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas Leis Educacionais - da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003.** ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: MEC/SECAD, 2005. pp-49-62.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência.** Tradução de Cid Knipel Moreira. - São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-asiáticos, 2001.

LEI nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

LIPPOLD. Walter Günther Rodrigues. **A África no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003: um estudo de caso.** Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. UFRS/ Faculdade de Educação, 2008.

MARTINEZ, J. A. **Travestismos culturales literatura y etnografía en Cuba y Brasil,** 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Teorias sobre o racismo.** In: Hasembalg, C. A. et. al. **Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira.** Estudos & Pesquisas 4. Niterói: EdUFF. 1998.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime da escravidão.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro.** Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. 2005.

SARLO, B. **Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva.** Tradução Rosa Freire d' Aguiar. São Paulo/ Companhia das Letras, Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SOUZA, Carlos Alberto Alves de. **História do Acre: novos temas, nova abordagem.** Rio Branco: Editor Carlos Alberto Alves de Souza, 2002.

Fontes documentais:

Registros fotográficos pertencentes ao acervo do Museu Universitário da Universidade Federal do Acre (UFAC).



O RURAL QUILOMBOLA DO RIO BAIXO ITACURUÇÁ-PA: ASPECTOS DA CULTURA, EDUCAÇÃO E RURALIDADE

*Eliana Campos Pojo**

Introdução

O presente artigo pretende caracterizar o ‘rural’ da comunidade ribeirinha e quilombola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, localizada no rio baixo Itacuruçá-Abaetetuba/PA, refletindo a diversidade cultural existente ali, manifestada por meio das tradições, dos saberes e dos fazeres populares, assim como, de sistemas de crenças e valores que conformam e atribuem sentido aos seus modos de viver e de significar a existência.

Para tanto, recorreremos a incursões ao ‘campo’, propiciadas pelo projeto de pesquisa “Travessias, identidades e saberes das águas - cartografias de saberes de populações ribeirinhas no Município de Abaetetuba-PA” (UFPA, 2013). Neste percurso interagimos com representantes do movimento social de ribeirinhos e quilombolas, com lideranças da comunidade e da escola.

O foco do escrito é aprofundar o debate acerca do ‘mundo rural’, a partir de estudos teóricos sobre o tema, na interface com a ruralidade presente nessa comunidade e, dessa forma, dar ênfase ao reconhecimento de sua cultura (culturas), tomando, para tanto, vetores como: os modos de vida, as práticas culturais locais, os saberes dos sujeitos ribeirinhos e quilombolas, enfim, as práticas sociais que produzem uma dada identidade amazônica e regional.

No percurso da pesquisa, evidenciamos traços culturais que substanciam de forma própria uma observação acurada dos moradores sobre as mudanças do rio, na



geográfica das ilhas e das florestas e da natureza em geral, ou seja, representações simbólicas e valorativas que lhes dão a identidade de povo e a de comunidade. Dito de outra forma, as manifestações culturais podem ser visualizadas pelo trabalho na terra, na floresta e no rio; nas brincadeiras do *formô*²; na travessia cotidiana até a *urbis*³ e, especialmente, nos seus saberes da relação com a natureza.

Nessa comunidade existe um peculiar modo de viver, que é identificado seja através das formas próprias de trabalho, seja por meio da ação social (lazer, travessia, escola, etc.). Ele é pautado pelo relógio natural impresso e expressado pelos rios; pelos saberes derivados da convivência íntima com ele, assim como pelas formas culturais produzidas a partir das práticas sociais como o cultivo e o manejo do açaí, da produção de diversos tipos de farinha, do uso versátil do miriti⁴, da feitura das roças, das atividades de pesca, da antiga forma de pescar camarão com matapi⁵. E também pela rica produção artesanal com uso de talas na fabricação de paneiros, de rasas, de tipitis⁶ e de sementes na fabricação de adereços, assim como pelo domínio de regras de fabricação e de uso de utensílios como o matapi, pelo uso da peconha⁷ para subir nos açazeiros e pelo tecer a rede de pescar com o emprego de práticas patrimoniais de produção.

A perspectiva adotada é a do atravessamento de um ‘mundo rural’ peculiar, buscando expressar sentidos e significados do cotidiano nas diversas relações sociais. Sentidos e significados que nem sempre encontram ressonância, por exemplo, na escola rural existente naquele lugar. Tal como costuma acontecer em outros contextos rurais no Brasil, de certa forma a escola local assume na sua prática educativa uma hegemonia e forânea diante da diversidade cultural local. Assim, no presente trabalho, ancoramo-nos nos estudos teóricos sobre o campesinato brasileiro, sobre o mundo rural e sobre a sua diversidade, ao lado de questões de identidades, também através da observância do ‘campo’ na perspectiva de compreender a diversidade cultural e o ‘mundo rural’ existente, assim como as suas relações com aspectos educacionais proveniente da educação oficial.

A ruralidade ribeirinha e quilombola num pedaço da Amazônia paraense

De acordo com a versão dos moradores da comunidade, há uma distinção clara entre ‘ribeirinho e quilombola’: “O quilombola é aquele que mora em terra firme e o ribeirinho é aquele que mora às margens do rio, porque tem o ribeirinho e tem o quilombola; nós somos quilombola”. Para ratificar a distinção, alguns moradores nos solicitaram que fossem reconhecidos na pesquisa como quilombolas, por considerarem essa particularidade como importante marca de diferenciação entre os dois povos. Admitindo também a compreensão do termo “populações tradicionais”, adotaremos nesse escrito os dois termos. (Morador do rio baixo Itacuruçá, 2013)

Se há uma distinção sociocultural entre ribeirinhos e quilombolas, há também uma outra distinção que é territorial, e de caráter geopolítico. As terras de uma população e da outra são separadas pelo rio Baixo Itacuruçá. Tal separação funciona como a demarcação territorial dos povos da comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Assim, de um lado do rio ficam os moradores ribeirinhos nas terras pertencentes à



Marinha, e do outro ficam os quilombolas, moradores no território demarcado como remanescente de quilombo desde 2002. As práticas sociais do cotidiano encontram-se mescladas e são controversas, sendo a beira-rio e a floresta espaços referenciais dos grupos que, num movimento social, cultural e de saberes que lhes é peculiar, interagem com todos estes elementos similares, tanto aos ribeirinhos quanto aos quilombolas, que os percebem e os vivenciam sem que haja uma distinção do território em suas práticas cotidianas atuais.

O rio baixo Itacuruçá situa a comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro com aproximadamente 126 famílias e para percorrê-lo da *urbis* à comunidade, leva-se em torno de uma hora. O município de Abaetetuba é constituído por aproximadamente setenta e duas (72) ilhas, em que o ‘rural’ é assentado numa geografia de ilhas, de estradas e de ramais (CPT e Moriva, 2009, p. 42); (ROCHA, 2012).

Durante as incursões ao ‘campo’ buscamos apreender as diferentes culturas das populações locais, nas peculiaridades diárias manifestadas pela comunidade, pois entendemos que as práticas sociais do cotidiano são reveladoras dos conteúdos da vida local, na medida em que simbolizam e traduzem aspectos culturais, e, associadas ao que esperamos que a escola aporte, contribuir para a formação de uma “consciência cidadã”, pois, conforme Brandão (2002) “ser o sujeito da história e ser o agente criador da cultura não são adjetivos qualificadores do homem. São o seu substantivo. Mas não são igualmente sua essência e sim um momento do seu próprio processo de humanização”. (BRANDÃO, 2002, p.41)

Neste processo do existir do homem rural, a ruralidade do rio baixo itacuruçá constitui-se de experiências de trabalho na agricultura, com suas formas viver, produzir e resistir, através de suas diversas formas de relações sociais, de que o processo de demarcação de suas terras é apenas uma dimensão. Em outros termos, “o rural tem uma natureza qualitativamente distinta - relações de vizinhança e parentesco, solidariedade, mutirões, atividades coletivas, **práticas artesanais, dinamizando símbolos culturais**, que dificilmente têm lugar nas grandes cidades”, mas há vínculos que correlacionam o mundo rural ao conjunto da sociedade brasileira em muitos aspectos como a cultura, a educação e a economia, mesmo sendo esta última a mais forte devido ao modelo de desenvolvimento adotado (KAGEYAMA, 2008, p.16, *grifos de complementos nossos*).

A cotidianidade de comunidades tradicionais como as ribeirinhas e as quilombolas já vem sendo retratada por diversos estudiosos como Diegues (1998; 2000), Gusmão (2013), Brandão (1995). Na comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, especificamente, visualizamos a cotidianidade do povo no movimentar-se pelo rio através de um modo “rural” vivido pelos seus habitantes entre atividades agrícolas, artesanais, de pesca e de comercialização de produtos. São pessoas que nascem, que vivem e que se criam à beira de rios e nas florestas, cunhando um determinado sistema rural.

Nossa intenção é dar visibilidade para as nuances do ‘rural e de suas ruralidades’. Para isso, utilizamos como referência principal, mas não única, os estudos contidos na obra intitulada “Um saber necessário: os estudos rurais no Brasil”, na perspectiva de construir um diálogo sobre o ‘rural’ ribeirinho e quilombola do rio baixo



Itacuruçá-PA (WANDERLEY, 2011).

O 'rural', enfatizado na obra da autora, é um elemento de análise para se pensar o desenvolvimento do país, incluindo neste desenvolvimento outros aspectos além do econômico, tão propagado. Também são ressoantes as múltiplas conceituações, categorizações e relações do 'rural' numa imbricação com a vida das pessoas e com o mundo urbano e globalizado. Diante da efervescência de mudança, alteram-se afirmações e conceituações sobre o rural pelos estudiosos, em especial nos estudos de Brandão (1995) e de Almeida (1995 e 2007), que convidam a outras interpretações para o paradigma da agricultura e para o sujeito rural e suas temporalidades. Assim, passamos a situá-los a partir dos contornos feitos através da pesquisa que vimos realizando, procurando desvendar um "social" com jeitos, com cheiros, com sabores, com saberes e com fazeres rurais próprios.

Um dos aspectos marcantes na comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, que especifica esse 'rural', são as formas de trabalho. A agricultura ainda é forte e resiste às adversidades sociais e econômicas. É presente o cultivo do açaí⁸ por conta de estar a comunidade na beira do rio (área de várzea) e a terra ser mais fértil para esse tipo de plantio. Ao lado do açaí, em terra firme persiste o cultivo da roça com a plantação de maniva⁹, milho, quiabo, jerimum, maxixe, arroz e "outras coisas de legume" como produtos cultivados para a venda e para o consumo das famílias.

Além das alternativas citadas, existem outras formas de trabalho na comunidade, tais como o as atividades realizadas em olarias construídas à margem dos rios pela facilidade do embarque do barro, da lenha e do escoamento da produção de tijolo e de telha. É forte também a pesca de peixe e de camarão. E não se deve esquecer os que atuam como rabeteiros, transportando pessoas e materiais até a *urbis* e, também, os que constroem as rabetas¹⁰. Essas modalidades de trabalho acontecem de forma múltipla e simultânea, ou seja, muitas vezes a mesma família trabalha na olaria, tem cultivo na roça e atua com a pesca. Assim, tais atividades constituem em seu conjunto a parte essencial do sustento das famílias. As múltiplas e simultâneas formas de trabalho são expressas na afirmação de uma das moradoras, que diz: "Porque é assim. Tudo depende da época e do período". (Moradora do rio baixo Itacuruçá, 2013)

O trabalho na comunidade ribeirinha e quilombola envolve de maneira diferenciada os homens, as mulheres, as crianças, os jovens e também os idosos. Nas andanças na comunidade presenciamos mulheres pilotando rabetas, pescando camarão, carregando lenha para fazer carvão. E também envolvidas com as tarefas domésticas, com o plantio da roça, com a produção da farinha, e ainda debulhando o açaí. Com relação aos homens, além das atividades que citamos desenvolvidas pelas mulheres, eles se envolvem também com a venda de produtos na cidade, apanham o açaí, cortam e fazem o carreio¹¹ da lenha ou da madeira, produzem o carvão, pescam e atuam nas olarias. Observamos que a agricultura nesse contexto possui grande capacidade produtiva e sua produção serve para subsidiar outros locais fora da comunidade.

Ainda sobre a agricultura, o açaí continua sendo o principal produto da comunidade e da cidade, tanto que muitos moradores utilizam a seguinte fala: "Trabalhamos para ter o que comer o ano todo". Nessa atividade, os homens sobem nos açai-



zeiros e apanham os cachos, as mulheres os debulham e as crianças os ajudam nesta tarefa. Assim, estamos diante de uma modalidade coletiva e partilhada de trabalho que faz parte do cotidiano familiar. Na safra do açaí, é também comum o “trabalho de empreita”, o que corresponde à negociação entre produtores e apanhadores, ambos moradores da própria comunidade.

O trabalho nas múltiplas atividades mencionadas realiza-se em uma dimensão profundamente relacional, ou seja, existe uma “natureza das relações de produção” que envolve diferentes conversas sobre as questões da vida, sobre o ensino dos modos de fazer entre pais e através das trocas geracionais entre adultos, jovens e crianças. E também na contação de ‘causos’ durante as caminhadas até os espaços de trabalho.

Esta forma de trabalhar, típica das comunidades camponesas, em que os sujeitos imprimem seus próprios ritmos, seus tempos, suas lógicas e também materializam processos próprios, não tem como principal motivação o mero valor lucrativo, mas o seu foco está na “reprodução da família para si”, o seu bem estar dentro dos moldes de um viver dignamente (ALMEIDA, 1986, p. 66-67).

Atualmente, presenciamos o forte avanço do monocultivo do dendê na região do Baixo Tocantins, o que ocasiona vários problemas e de diversas ordens, como a expropriação fundiária (transferência de terras públicas ou particulares) e a compra de terras por empresas¹² com documentação de valor jurídico duvidoso. Eis o motivo pelo qual os movimentos sociais, associados ao poder judiciário (sindicatos de trabalhadores rurais, organizações da região com o apoio da FASE Amazônia¹³ e do Ministério Público Estadual) estão se mobilizando para discutir a questão.

Aos poucos vai se perdendo, através do processo de múltiplas expropriações e subordinações das populações locais, a preservação social de uma agricultura com base na necessidade vital e no saber dos agricultores. E, mais ainda, no seu afeto pela terra, pelo livre plantio diversificado, e ainda em um modo de produzir humanizado que significa, para eles, o viver dignamente.

Muitos são os traços dessa ruralidade ribeirinha e quilombola que estão postos, e uma primeira interpretação que se faz dela é a de “compreensão do mundo rural e suas relações com as cidades, bem como nas relações da vida local com os processos de globalização”. Não obstante, a produção da vida rural e um *ethos* rural também devem ser compreendidos não meramente do ponto de vista econômico, mas também desde o ponto de vista de toda uma luta em nome do construir outro modelo de desenvolvimento. Um “desenvolvimento rural sustentável como projeto de sociedade” (idem, p.106).

Em nossa tentativa de expressá-lo, procuramos apreender o rural ribeirinho e quilombola como um complexo social de vida cotidiana com as suas cores, seus saberes e seus sabores, suas interações com a natureza e entre diferentes categorias de pessoas e instituições da comunidade e de fora dela. Com seus dilemas, conflitos e contradições também. No cotidiano, de fato uma imbricação campo-cidade é parte hoje em dia cada vez mais essencial na vida dos ribeirinhos e quilombolas, seja pela necessidade de transações de compra e venda de produtos na *urbis*, seja pela relação



de saberes e, de maneira especial, na relação com a educação e a escola. Pois uma boa parte da juventude local estuda fora do ‘espaço rural’, por não haver escolarização em níveis mais elevados (Ensino Médio e Superior). E também o fato de que a própria comunidade se abre hoje a novas formas de produzir a agricultura, de lidar com a terra, e de se apropriar de outros saberes, outros conhecimentos, outras informações, quase sempre provenientes da cidade.

Outro aspecto interessante ressaltado na obra de Wanderley (2011) e que está presente na realidade pesquisada é o “conhecimento sobre os sujeitos rurais em toda a sua diversidade e complexidade”, ou seja, não é possível organizar uma frente de luta em favor de um ‘mundo rural’ - incluem-se aqui os intelectuais, os movimentos sociais e os técnicos da educação - sem interagir com uma dada realidade rural e seus sujeitos. Sem se perceber quem eles são, como vivem, o que sabem, o que enfrentam para a sua sobrevivência, e o que desejam em suas vidas no território rural. (WANDERLEY, 2011, p. 106)

Muitas são as questões que a realidade nos incita, mas há uma, em especial, que mais nos inquieta e que justificaria nossa escolha temática e, principalmente, a escolha pela comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro como *locus* de nossa interação de investigação deste artigo. Ela é a condição de vida do homem e da mulher rural e os seus conhecimentos patrimoniais, além do questionamento sobre a dimensão pedagógica e política da escola quilombola em seu projeto de contribuir para o fortalecimento de saberes e de uma identidade ao mesmo tempo culturalmente étnica e socialmente rural. Estas e outras questões serão abordadas na próxima seção.

O reconhecimento das culturas locais na educação escolar

Quando fazíamos os percursos ao ‘campo’, uma das questões mais inquietantes foi verbalizada por uma moradora da comunidade e trabalhadora rural que dizia: “hoje não temos nada pra comer”. Essa senhora era uma mulher com dez filhos, como ela dizia, “todos escadinha”. Descrevendo sua vida naquele lugar, ela foi expondo o teor de suas relações com a natureza, o modo como educa os seus filhos, a sua relação com a vizinhança e assim por diante. E ela lamentava que a vida ali não era fácil. Sua narrativa colocava-nos um problema: de um lado, a condição de vida do trabalhador rural e seus conhecimentos e de outro, a função da escola quilombola naquele contexto.

Em outro patamar, o que caracteriza a comunidade é, como vimos, o cultivo da agricultura familiar e os modos de vida ancorados em uma peculiar “ruralidade” social. Assim, o movimento da cultura local é observado também nos sons da natureza, no barulho das marés, e são sons tão escassos ou não presentes em nossa ‘urbanidade’. E é vivido também na ausência de água potável em uma comunidade com abundância deste líquido; na conversa dos moradores familiarizados com a terra, com as fases da lua, com a quentura do sol, com a extensão e com a frequência da chuva, com o encantado rio; com a crença nos mitos da Matinta Perera, do Boto, da Cobra Grande, todos eles ricos, naturais e fantásticos elementos demonstrativos da terra amazônica. Essas representações configuram a própria vida da comunidade, e são elementos culturais



reais que participam da vida cotidiana e que se articulam com o tempo-espaço da educação escolar. Logo, não podem estar ausentes do currículo escolar. E, principalmente, a questão da fome, citada anteriormente, como um elemento de problematização no contraste entre a riqueza cultural existente e as ausências com que lidam as pessoas do lugar.

O cultural local também se manifesta na presença e na pauta reivindicatória dos movimentos sociais e das demais organizações existentes, que, pela ‘condição do viver no lugar’, estabelecem as suas lutas a busca em nome de melhorias dos processos produtivos dos agricultores, pela terra, pelo acesso a políticas sociais, entre outras questões. Neste aspecto são vários os movimentos sociais em Abaetetuba, que atuam em favor de melhores condições de vida para a população ribeirinha e quilombola. Entre as organizações sociais, destacam-se: a Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba (AMIA), o Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba (MORIVA), o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) e a Associação dos Remanescentes de Quilombos das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA).

Ao falar da região amazônica paraense, especificamente da construção da identidade ribeirinha e quilombola, não há como deixar de mencionar os saberes das culturas seculares dos povos das florestas - os indígenas e os negros. Em suas identidades trazem como herança modos de vida indígena e da origem afro, no conjunto de suas relações com o ambiente natural, e em suas formas de resistência à hegemonia da cultura branca, entre tantos outros aspectos.

É nesta geografia que a pesquisa se desenvolveu, envolvendo a presença e a atuação da escola pública municipal Santo André, no rio baixo Itacuruçá, e da Escola São João Bosco, no rio Arapapuzinho. Aliás, em se tratando deste pedaço da Amazônia, não é exagero afirmarmos que todo o movimento populacional e econômico é realizado pelos rios, tão fortes na vida da comunidade, tanto que é pelo nome deles que a escola e a comunidade são identificadas. Ou seja, os nomes pelos quais a comunidade se orienta, identifica-se, e se conhece e se reconhece é pelo nome dos rios.

A respeito do campo educacional existente e do atendimento veiculado às populações ribeirinhas e quilombolas, presenciamos algumas situações comuns no lugar: o atendimento funciona, em sua maioria, com o Ensino Fundamental e a Educação Infantil e organiza-se em classes multisseriadas; a maioria dos professores e funcionários faz a travessia da cidade até os lugarejos diariamente; uma parte significativa dos alunos é transportada em embarcações; o acesso à internet e à telefonia é precário. Alguns professores estão cursando graduação pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Em meio a estes contrastes, observamos o esforço de um número significativo de profissionais que atua para que as ações educativas sejam de aprendizagem para todos.

Na redondeza, as escolas são ditas como ‘escolas quilombolas’ e buscam, ainda que de forma incipiente, construir ações educativas assentadas nas necessidades das populações na tentativa de fazer valer uma escolarização de qualidade social.

Nessa perspectiva, o espaço educacional tem assumido até onde pode a tare-



fa de construir processos emancipatórios, na interface com vários campos da vida humana, como a organização da produção local, como os espaços de convivência, como a organização política e social dos movimentos sociais, trazendo para esse *locus* uma relativa mediação por meio de manifestações culturais do lugar, pois o ‘rural’ ribeirinho e quilombola possui uma diversidade cultural. Ele é um lugar territorializado por sujeitos sociais, políticos, econômicos e culturais diferentes.

A educação escolar nesse lugar possui uma importância comunitária incensurável. De fato, os espaços escolares são respeitados e prestigiados pela grande maioria dos moradores locais, principalmente dada a perspectiva de melhoria de vida que a certificação e o percurso formativo dos alunos podem lhes proporcionar. Por isso, vivenciar a interlocução entre conhecimento científico e saberes dos ribeirinhos e quilombolas pode ser uma boa inspiração para se retomar a questão sempre latente de que, “historicamente, a nossa sociedade e a escola que lhe é própria não desenvolviam - e não desenvolvem - mecanismos democráticos perante as diversidades social e cultural” (GUSMÃO, 1997, p. 2).

Não é a propósito que a Escola Santo André traz o título de primeira escola quilombola no município de Abaetetuba, por ser oriunda das lutas dos movimentos sociais em nome da garantia da diversidade étnica dessas populações. E por isso ela carrega o valor de ‘ser diferente’. No entanto, acreditamos que essa complexa e desafiante tarefa só terá impacto social se, à medida em que o ensinar-aprender dialogar com os problemas presentes, na prática da agricultura e em nome das famílias, de nas propriedades e de seu cotidiano do trabalho, aspirando contribuir na sedimentação do potencial ‘rural’ existente, ao potencializar os saberes e as experiências culturais dos estudantes com aprendizagens vitais, não legitimadas e ameaçadas num ‘rural’ vivo. Em síntese, tudo depende delas aprenderem a se ‘*agriculturalizarem*’, se ‘*amazonizarem*’, se ‘*ribeirinizarem*’ e se ‘*campesinizarem*’, e também ao seu currículo escolar, para que dessa forma aprendam o gosto, o prazer e a luta de ser um ribeirinho e quilombola com direitos e vida digna.

No caso específico, significa acenar na direção de outra ‘margem’ a construção de políticas públicas voltadas a esses territórios, visando de fato um processo de desenvolvimento humano. Pois, “apesar da perda demográfica constatada, existe uma parcela significativa de brasileiros que vive nesses espaços rurais”. E a ‘travessia educativa’ não se faz sem a interlocução com as lutas sociais, com os saberes dos agricultores, com o reconhecimento das culturas locais, oriundas da tradição ribeirinha e quilombola na educação escolar, na perspectiva da recriação das identidades, do empoderamento com o lugar, com sua gente e, dessa forma, assumindo uma concepção educativa mais ampla e situada historicamente (WANDERLEY, 2011, p.110).

Considerações finais

Por meio da pesquisa realizada, percebemos que os modos culturais de significar a existência passam pela ruralidade presente na comunidade estudada. Assim sendo, frente à ação educativa está posta a “pertinência do rural como espaço específico, com suas relações econômicas, sociais, políticas e culturais” visando o útil à



vida humana. Reconhecendo que o lugar de quilombolas e ribeirinhos é um espaço de *partilha da vida*, no qual a escola potencializa sua identidade social gerada na teia de relações ali estabelecidas. (WANDERLEY, 2011, p. 119; BRANDÃO, 1995)

O compartilhamento da vida ‘rural’ está nas peculiaridades do cotidiano expressa por meio da relação que estabelecem com os tempos, com os espaços de aprendizagem, com as formas de linguagem, por meio dos repertórios orais em que demonstram um modo próprio de produzir sua territorialidade na história do lugar. Uma representação evidente, entre tantas, é o entusiasmo com que falam de um dos traços culturais dos quilombos ainda existente na comunidade. Vejamos o que diz Pérola, moradora da comunidade do rio Arapapuzinho:

A Simbolada é um resgate cultural que faz parte da cultura quilombola. A cultura nossa mesmo, aqui da região. Ela acontecia quando tinha as festas nos casarões, que na época não era aparelhagem e eles próprios inventavam as mudinhas e os instrumentos. O Cambi é um tipo de uma dança. (2013)

Este traço cultural demonstra a capacidade de resistência e persistência em favor de um modo próprio de viver em sua diversidade com práticas sociais que, por si só, educam. Este modo próprio necessita de registro e, de alguma forma, significa dignificar o patrimônio mitológico, linguístico, arqueológico e sociológico, sem o qual a sua identidade de ribeirinho e quilombola corre o risco de se ver contestada e deslegitimada.

Dessa forma, perspectivar o ‘rural’ suscita pensá-lo de forma complexa na rede de relações aí embutidas como as formas de trabalho, como as ausências que convivem, como os diversos lugares, em tempos e espaços diversificados, onde esse território é “um mundo rural povoado, frequentemente portador de dinamismo econômico e social e onde campo e pequena cidade são complementares”, assim como, para além da polaridade ‘urbano-rural’, “o que está em questão são as relações que se estabelecem entre o mundo rural e o mundo urbano, que expressam o significado da ruralidade na sociedade contemporânea” (WANDERLEY, 2011, p. 109).

Para a educação escolar, a condição étnica e a condição histórica, aqui no sentido do cultural, expressa na comunidade como parte das questões sociais, é um permanente devir diante das escolhas curriculares e sua organização. Isso obriga a escola a não se deter na precariedade, mas, sim, no potencial do lugar e das pessoas.

Finalmente, não é intenção se fechar num campo de ideias, ao contrário, parece-nos mais adequado dizer que o escrito é apenas o começo de uma reflexão que será mais aprofundada, pois

o debate teórico e metodológico das chamadas pesquisas educativas, relacionadas às diversas e diferentes formas de vida que, neste final de século, estão ainda a desafiar o conhecimento. Em jogo, as singularidades, as particularidades das sociedades humanas, de seus diferentes grupos em face da universalidade do social humano e sua complexidade através dos tempos e, em particular, num mundo que se globaliza (GUSMÃO, 1997, p. 2).



Como a natureza da vida natural e social é a constante transformação, as comunidades ribeirinhas e quilombolas estão sujeitas às modificações ocorridas nas estruturas econômicas, socioculturais, educacionais, modificações lentas quando se trata de identidade como marca de um povo, de uma comunidade, de resistência no sentido de não mudar substancialmente suas ruralidades. O contexto rural se altera, pois ele não é uma moldura nem algo estático. Ao contrário, é admiravelmente exótico porque é singular no plural, o que exige que a ação educativa esteja sempre em permanente reflexão para tentar dizer o que é o rural quilombola e ribeirinho.

Notas

* Profa. da Universidade Federal do Pará - Campus de Abaetetuba/PA e doutoranda do Programa de Doutorado em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UNICAMP. E-mail: lilicapojo@gmail.com

² Essa brincadeira consiste na demarcação do espaço onde cada integrante do grupo impede a invasão do seu espaço (quadrado) e o movimento do corpo expressa gingados parecidos com os da capoeira.

³ Trata-se de uma definição de cidade referindo-se ao contexto urbano. Sendo espaço social, a *urbis* é onde se concentra a formalidade das instituições e, também, do estado, representado pelo poder local, entidades sociais, os serviços públicos etc.

⁴ O miriti é a fibra do buritizeiro (palmeira que dá fruto chamado buriti). Tanto a fibra quanto o fruto podem ser utilizados de várias formas artesanais ou não. O município de Abaetetuba é também conhecido pelo trabalho de artesãos na produção de brinquedos de miriti.

⁵ Utensílio de pegar o camarão feito na própria comunidade.

⁶ São objetos feitos com tala e são utilizados nas atividades de coleta do açaí e na produção da farinha.

⁷ Utensílio feito artesanalmente da folha do açazeiro (ou de corda) pelos apanhadores de açaí e é utilizado para subir na palmeira e coletar seu fruto.

⁸ Para o cultivo do açaí, há os peconheiros que realizam atividade diária de apanhar o produto. Muitos utilizam, nesse fazer, o sistema de meia, ou seja, o proprietário divide o açaí apanhado em partes iguais com o apanhador. Na maioria das vezes, as crianças e os adolescentes aprendem a apanhar o açaí, observando o pai e os irmãos mais velhos, o que, muitas vezes, é uma forma de brincar também; em outras situações, isso se torna uma atividade laboral de ajuda no sustento da família.

⁹ Maniva é a folha da mandioca que é utilizada, após seu cozimento, para o prato tipicamente paraense, a maniçoba.

¹⁰ Rabetas são pequenas embarcações motorizadas que podem ser cobertas (com toldo) ou descobertas, normalmente de pequeno porte. Tais embarcações fazem o percurso das comunidades das ilhas até a *urbis* do município levando cargas e passageiros. E, rabeteiros são moradores que trabalham como condutores dessas rabetas.

¹¹ Forma de carregar madeira e carvão utilizando um animal, normalmente são bois.

¹² Nessa região do Baixo Tocantins estão presentes as empresas Biofarma, Agropalma e a Biovale como o pretenso discurso de que chegam trazendo o 'progresso'.

¹³ Trata-se de uma entidade que realiza atividades junto a populações rurais.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. W. B. de. O Estatuto da Terra e as Reservas Extrativistas. Reforma Agrária vol. 25, no 1, janeiro - abril. Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária, 1995.



ALMEIDA, M. W. B. de. **Quem são os povos da floresta?** Cadernos SBPC 30. Povos da Floresta: Cobertura jornalística feita a partir de conferências e mesas-redondas apresentadas na 59 Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). 2007.

ALMEIDA, M. W. B. de. Redescobrimo a família rural. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 66-83, jun. 1986.

ARQUIA/Associação dos Remanescentes de Quilombos das Ilhas de Abaetetuba. **Estatuto Social**. Abaetetuba, 26 de abril de 2012.

BRANDÃO. C. R. **A partilha da vida**. Série Cultura, Educação e Ambiente no Vale da Paraíba, 1. São Paulo: Geic/Cabral editora, 1995.

BRANDÃO. C. R. **Educação como cultura**. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2002.

CPT/MORIVA. **Nova Cartografia social da Amazônia: ribeirinhos e ribeirinhas de Abaetetuba e sua diversidade cultural**. UEA: edições, 2009.

DIEGUES. C. **Ilhas e Mares: simbolismo e imaginário**. São Paulo: Hucitec, 1998.

FASE Amazônia. **A Regularização fundiária na pauta dos movimentos sociais do Baixo Tocantins e o título de posse como estratégia dos movimentos sociais**. Entrevista com Girolamo Treccani (Profº NAEA/UFGA). Série de Entrevistas sobre a Amazônia. Março de 2014.

FREIRE, P. F. **A educação na cidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GUSMÃO, N. M. M. de. **Antropologia e educação: Origens de um diálogo**. Cadernos CEDES vol. 18, n. 43. Campinas, 1997.

GUSMÃO, N. M. M. de. **Dossiê: Formação docente para a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas no diálogo entre Antropologia e Educação**. Pro-Posições v. 24, n. 2 (71) maio/ago, 2013. p. 17-25.

KAGEYAMA, A. A. **Desenvolvimento rural: conceitos e aplicação ao caso brasileiro**. Porto Alegre: UFRGS editora, 2008.

ROCHA, A. **Os rios de Abaetetuba**. 2012. Disponível em: < HYPERLINK “<http://ademirhelenorocha.blogspot.com.br/>”<http://ademirhelenorocha.blogspot.com.br/>>. Acesso em 13 ago. 2014.

UFGA. Projeto de pesquisa **Travessias, identidades e saberes das águas - cartografias de saberes de populações ribeirinhas no Município de Abaetetuba-PA, 2012-2013**. Profªs Eliana Pojo e Lina Gláucia D. Elias (finalizado).

WANDERLEY, M. de N. B. **Um saber necessário: os estudos rurais no Brasil**. Campinas/ São Paulo: Editora Unicamp, 2011.



PRECONCEITO LINGUÍSTICO: POLÊMICA EM TORNO DO LIVRO DIDÁTICO “POR UMA VIDA MELHOR”¹

*Eliandra de Oliveira Belforte²
Gloria de Lourdes S. de O. Melo³*

Introdução

O Brasil, devido a sua extensa dimensão geográfica, apresenta uma variedade linguística muito grande, e, nesse cenário, a escola acaba impondo aos alunos um único saber da língua, ignorando os fatores sociolinguísticos, que de fato estão presentes nesse ambiente. Foi nesse contexto que o Ministério da Educação (MEC) em 2011 adotou o livro de didático de língua portuguesa “Por uma vida Melhor”, da coleção Viver e Aprender para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa adoção veio acompanhada de uma enorme polêmica, pois a variedade coloquial da língua foi entendida de forma equivocada, fomentando assim o preconceito linguístico já existente no país.

Nesse sentido, a sociolinguística aponta alguns caminhos a serem seguidos a fim de dar um entendimento mais apurado para a questão levantada. O primeiro é reconhecer a variabilidade linguística e esquecer o mito de língua pura, homogênea, outro ponto que deve ser levado em consideração são os aspectos sociais da língua que são fundamentais para compreensão desse contexto. Entende-se que essas variações funcionam como enriquecedores culturais. De acordo com Bagno (2003, p.10) a língua a “[...] um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso...”. A língua não para, ela está em constante transformação, porém há aqueles que equivocadamente acreditam que a língua é estanque. Por conta dessas concepções equivocadas e sem nenhum fundamento científico, o livro didático “Por uma vida melhor”, provocou,



involuntariamente, o afloramento do preconceito linguístico, conforme foi evidenciado em vários meios de comunicação.

Assim, a norma padrão tradicional, eleita como a única variante respeitável, é apoiada pela gramática normativa, livros didáticos e dicionários, e aqueles que fogem ao padrão ditado e cristalizado são rotulados como “errados”. O que, consequentemente, os fazem ser não legitimados e não reconhecidos, porque a variante contida neles pertence às classes populares.

Considerando essa realidade, propôs-se um trabalho de análise pautado na Sociolinguística, a fim de levantar uma reflexão a respeito do valor das diferentes variantes presentes em alguns trechos do livro didático “Por uma vida melhor”.

Fundamentação teórica

Percurso Sociolinguístico

Os primeiros estudos sistematizados da língua remetem a Fernand Saussure, século XX, considerado pai da linguística moderna. Ele afirmava ser a língua um fato social, entretanto propôs estudá-la como um sistema em si mesmo, deixando de lado os aspectos sociais da língua. Apesar disso, deixou caminho preparado para o estudo da fala (parole) conforme postulado no curso de Linguística Geral (1989, p.116)

(...) tudo que é diacrônico na língua, não o é senão pela fala (parole). É na fala que se acha o germe de todas as modificações: cada uma delas é lançada, a princípio, por um certo número de indivíduos, antes de entrar em uso.

Por volta de 1960, surgem os primeiros estudos da sociolinguística variacionista por William Labov. Sua abordagem ultrapassa os elementos linguísticos, ele leva em consideração os aspectos sociais da língua. Para Labov, o estudo da variação linguística é o objeto da sociolinguística, já que todas as línguas do mundo apresentam um caráter heterogêneo. Cabe ressaltar que a heterogeneidade linguística passa a ser reconhecida como ciência a partir da pesquisa dele na Ilha de Martha's Vineyard, em Massachusetts.

Desde então, a língua passa a ser estudada a partir de uma perspectiva histórica e social, além disso, trata da questão da relação de poder e de dominação que as línguas exercem umas sobre as outras.

Do ponto de vista da heterogeneidade, não é possível estabelecer um padrão linguístico, visto que as línguas variam em diferentes esferas: diastráticas, diacrônicas, diatópicas. Calvet (2002, p.114) afirma que

(...) conceber que todos os falantes, mesmo quando se acreditam monolíngues (que não conhecem “línguas estrangeiras”), são sempre mais ou menos plurilíngues, possuem um leque de competências que se estendem entre formas vernaculares e formas veiculares, mas no quadro de um mesmo conjunto de regras linguísticas.



Ferguson em 1959, lança o conceito de diglossia, que é exatamente duas formas linguísticas existindo em uma dada comunidade de fala. Ele vai batizá-las de “Variedade Baixa” e “Variedade Alta” o que mais tarde, com os avanços dos estudos sociolinguísticos vai ser chamada de Variante Formal ou e Variante Informal. Ferguson (1959, p. 245 apud Calvet 2002, p. 60) postula que Diglossia é:

Uma situação linguística relativamente estável, na qual, além das formas dialetais de língua (que podem incluir um padrão ou padrões regionais), existe uma variedade superposta muito divergente, altamente (quase sempre gramaticalmente mais complexa), veiculando um conjunto de literatura escrita vasta e respeitada (...), que é estudada, sobretudo na educação formal, utilizada no escrito ou no oral formal, mas não é utilizada na conversação comum em nenhuma parte da comunidade.

É nesse cenário que emerge o preconceito linguístico, fruto de uma educação conservadora que não reconhece como legítima as variantes populares. Não se observa que, como bem ressalta Bagno (2011, p. 27), o monolinguísmo é uma ficção.

O preconceito linguístico e o português padrão

O preconceito é um assunto abordado pelas ciências humanas tais como: sociologia, antropologia, psicologia e pela sociolinguística. Ele surge em decorrência das diferenças sociais, podendo ser concebido como julgamento de determinado grupo, pessoa ou fenômeno e, isto sem nenhuma fundamentação científica. O dicionário Houaiss definiu-o como “julgamento ou opinião concebida previamente, opinião formada sem fundamento justo ou conhecimento suficiente”. Assim, entende-se que o preconceito linguístico surge a partir de uma visão tradicional de ensino que desconsidera as variantes linguísticas. Por isso, Bagno (2002, p.18) combate o mito da homogeneidade linguística

É preciso que a escola e todas as demais instituições voltadas para educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão.

Em outras palavras, o mito do monolinguísmo precisa ser desfeito para que a marginalização linguística não seja mais um instrumento de opressão. Isto posto, surge a Sociolinguística, cujo objeto de estudo é a diversidade linguística e, uma de suas principais bandeiras de luta é o combate ao preconceito.

Em “Língua de Eulália” novela sociolinguística de Marcos Bagno (2001, p. 38), o autor faz uma comparação entre o português padrão e o não-padrão. Bagno salienta que o preconceito não está diretamente relacionado a uma questão meramente linguística, mas às questões de ordem das diferenças sociais.

Quando nós, falantes escolarizados de uma variedade urbana culta, rimos (ou temos pena) de alguém diz prantá no lugar



de plantar, aproveitamos essas diferenças de pronúncia para mostrar que nós não pertencemos àquela classe social, àquela comunidade “atrasada”, que não fazemos parte daquele grupo desprestigiado... Queremos deixar bem claro a distância social, econômica e cultural que existe entre aquele falante de não-padrão. É aí que nasce o preconceito linguístico.

Reforçando a ideia de Bagno sobre as diferenças sociais que afetam às variedades linguísticas, Possenti (1996, p. 34) afirma que “a variação linguística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades, existe uma diferença de status ou de papel entre indivíduos ou grupos, estas diferenças se refletem na língua”.

Não resta dúvida, que variação linguística está ligada às diferenças sociais que afetam todas as comunidades linguísticas. Nesse sentido, a língua é instrumento vivo, capaz de sofrer modificações possíveis em sua trajetória e, ela, por sua vez, não chega intacta ao seu receptor ou vice-versa. Para Bagno (2001, p.22)

Toda língua, além de variar geograficamente, no espaço, também muda com o tempo. A língua que falamos hoje no Brasil é diferente da que foi falada aqui no início da colonização, e também diferente da língua que será falada aqui mesmo dentro de trezentos ou quatrocentos anos!

Portanto, cabe assinalar que a variação é constitutiva de toda e qualquer língua. Nesse sentido, todas as variantes linguísticas são legítimas, o que não permitir classificar uma língua como pior, ou melhor. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's(1998, p. 29)

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. (...) Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais.

A sociolinguística não trabalha com a noção de “erro”, mas investiga as ocorrências como fenômenos levando em consideração a idade, o sexo e classe social desse falante. De um lado têm-se usuários que utilizam a variante padrão da língua e, de outro, usuários que usam as variantes não-padrão, estigmatizadas e marginalizadas por aqueles que detêm o acesso à modalidade padrão da língua. É evidente que, o que o falante precisa é saber utilizar a variante de acordo com a realidade linguística do contexto em que está inserido, a esse respeito Gnerre (1998, p. 6), expõe que

Todo ser humano tem que agir verbalmente de acordo com tais regras, isto é, tem que saber quando pode falar e quando não pode; que tipo de conteúdos referenciais lhe são consentidos; que tipo de variedade linguística é oportuno que seja usado.



O livro *Língua de Eulália*, aborda a questão do Português Padrão, que para muitos é a forma perfeita e digna de toda aceitação e prestígio, e por seu turno, o português não-padrão é estigmatizado, uma vez que seus usuários, na maioria das vezes, pertencem às classes baixas da sociedade. Por isso, a cerne da questão está nas diferenças sociais. Devido a isso, esse falante sofre preconceito Bagno (2001, p.31), entende que

Se todos compreendêssemos que o Português Não-Padrão (PNP) é uma língua como qualquer outra, com regras coerentes, com uma lógica linguística perfeitamente demonstrável, talvez fosse possível abandonar os preconceitos que vigoram no nosso ensino de língua.

Assim, a língua, enquanto fato social, não pode se estudada, ensinada e analisada sem se considerar os seus aspectos sociais. Nesse sentido, portanto, é necessário refletir sobre o caráter heterogêneo que caracteriza a língua para que se tenha um ensino efetivo e mais atraente, respeitando a variante que o aluno detém, mas enfatizando a existência de uma norma padrão que ele deve ter acesso, visto que o uso dela será inevitável em situações pré-estabelecidas.

Análise do corpus

O objeto de análise

O objeto de análise deste artigo são trechos do capítulo do livro “Por uma vida melhor” da coleção viver, aprender 2º seguimento do Ensino Fundamental da autora Heloísa Ramos, publicado pela Editora Global destinado a Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuído pelo Mec, através do Programa Nacional do Livro Didático. A seguir, a capa do livro é apresentada.



Figura 1: Capa do livro “Por uma vida melhor” - 2011

A distribuição do livro causou uma enorme polêmica, pelo fato de trazer em um dos seus capítulos o estudo de uma variante popular da língua. A autora inicia o capítulo com o título: “Escrever é diferente de falar”, o que deixa transparecer que a oralidade é um processo natural e por isso deve ser respeitada enquanto que a escrita é uma atividade que precisa ser aprendida na escola. A esse respeito Bagno (2001, p. 37) afirma que “O PNP se caracteriza por ter uma forte tradição oral, já que o domínio da escrita é privilégio dos que frequentam a escola”.

Heloísa pretende ressaltar a importância de valorizar a variante linguística que o aluno já tem internalizado, propondo, dessa forma, que o ensino da língua seja iniciado pelo conhecimento prévio deste. Além de, nesse processo, torná-lo consciente de que precisa ter acesso ao português padrão para que possa de forma igualitária lutar pelos bens culturais reservados às classes dominantes. A esse respeito Bagno (2001, p. 30) postula que

O domínio da norma-padrão certamente não é uma fórmula mágica que vai permitir ao falante de PNP “subir na vida” automaticamente. Mas é uma forma que esse falante tem de lutar em pé de igualdade, com as mesmas armas, ao lado dos cidadãos classes privilegiadas, para ter acesso aos bens econômicos, políticos e culturais reservados às elites dominantes.

Através da polêmica difundida pelos meios de comunicação e opiniões que demonstram que a intolerância linguística existe e que caminha lado a lado com o preconceito linguístico, conforme visto no livro que sofreu um processo discriminatório por aqueles que acham que empregam e defendem a variante formal como a única forma legítima e digna de aceitação. A esse respeito Basso e Ilari (2009, p.196) salientam que:

(...) as formas discriminadas têm um uso muito mais freqüente do que se pensa, inclusive na fala e na escrita das pessoas que discriminam a língua dos outros: para dar apenas um exemplo, muita gente ficaria surpresa ao ver quantas vezes usa, na fala, formas como *ocê* [por *você*], *né* [por *não é?*] ou construções como *a casa que morei na infância* [por *a casa em que morei na infância*], *vê se você me entende* [em vez de *veja se você me entende*] e assim por diante. Se é essa a realidade, a disposição para apontar erros na fala de outros não tem o propósito edificante de corrigi-los; é antes uma forma de excluir o outro e de reforçar uma desigualdade percebida.

Sabe-se que o português padrão é tido como a variante de prestígio, daí a ser usado no mundo da ciência, do trabalho e nas manifestações culturais, mas o acesso a essa variante se dá de forma gradual e sistemática por meio de uma prática reflexiva.

O capítulo da discórdia

A autora começa o capítulo um, lembrando que a escrita não é a reprodução



fiel da fala e essa última por sua vez é mais espontânea e natural, por isso, Heloisa Ramos afirma que existe mais de uma forma de expressar-se linguisticamente. Por isso, Cabe ressaltar que em nem um momento a autora afirma não ser importante o ensino da modalidade padrão da língua. Ocorre que circula na sociedade a noção de “erro”, fruto de uma visão sociológica, já que sociolinguística, por considerar os aspectos extralinguísticos vai explicar cientificamente explicar os supostos “erros” que causaram a discórdia da qual o livro foi vítima.

Veja os exemplos abordados no livro:

O texto acima é a abordagem inicial feita sobre o estudo das variantes linguísticas, tal qual está no capítulo do livro aqui analisado. E, logo abaixo, imagens retiradas do endereço eletrônico do Portal Vermelho. A partir desse objeto serão percorridas algumas considerações:

LÍNGUA ORAL E ESCRITA

Trechos de livro didático com variantes do português causam discussão

! A POLÊMICA

Conteúdo do livro “Por uma Vida Melhor” mostra diferenças entre a língua oral e escrita e afirma que as duas estão corretas, o que é criticado por alguns especialistas

Os livro ilustrado mais interessante estão emprestado.

Você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar ‘os livro?’”

Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de **preconceito linguístico**. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião.

Trechos da página 15 do livro

OUTRO EXEMPLO

Na variedade popular, contudo, é comum a concordância funcionar de outra forma. Há ocorrências como:

Nós pega o peixe.

nós → 1.ª pessoa, plural

pega → 3.ª pessoa, singular

Os menino pega o peixe.

menino → 3.ª pessoa, ideia de plural (por causa do “os”)

pega → 3.ª pessoa, singular

Observação:
concordância não tem o se. Nesse context envolvidos no precisam ser que fala (1.ª se fala (2.ª p fala (3.ª pess
Não vi sua re (1.ª pessoa:)

Trecho da página 16

☰ CONTEXTUALIZAÇÃO NO LIVRO

“Falar é diferente de escrever. A fala espontânea, por exemplo, é menos planejada, apresenta interrupções que não são retomadas.”

Trecho da página 11

“As classes sociais menos escolarizadas usam uma variante da língua diferente da usada pelas classes sociais que têm mais escolarização. Por uma questão de prestígio –vale lembrar que a língua é um instrumento de poder–, essa segunda variante é chamada de **variedade culta** ou **norma culta**, enquanto a primeira é denominada **variedade popular** ou **norma popular**.”

“Como a linguagem possibilita acesso a muitas situações sociais, a escola deve se preocupar em apresentar a norma culta aos estudantes, para que eles tenham mais uma variedade à sua disposição, a fim de empregá-la quando for necessário.”

Trechos da página 12

Os livros ilustrados mais interessantes estão emprestados.

Você pode estar se perguntando: “Mas eu posso falar ‘os livro?’”

Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião.

Existe outro tipo de concordância: a que envolve o verbo. Observe seu funcionamento:

O menino pegou o peixe.
menino → singular
pegou → singular

<http://www.vermelho.org.br/noticia/154503-1>, acesso em 28 de fevereiro de 2015

Existe outro tipo de concordância: a que envolve o verbo. Observe seu funcionamento:

O menino pegou o peixe.
menino → singular
pegou → singular

Os meninos pegaram o peixe.
meninos → plural
pegaram → plural

Na norma culta, o verbo concorda, ao mesmo tempo, em número (singular/plural) e em pessoa (1.ª/2.ª/3.ª) com o ser envolvido na ação que ele indica.

O menino pegou o peixe.
menino → 3.ª pessoa
pegou → 3.ª pessoa

Eu peguei o peixe.
eu → 1.ª pessoa
peguei → 1.ª pessoa

Na variedade popular, contudo, é comum a concordância funcionar de outra forma. Há ocorrências como:

Nós pega o peixe.

nós → 1.ª pessoa, plural

pega → 3.ª pessoa, singular

Os menino pega o peixe.

menino → 3.ª pessoa, ideia de plural (por causa do “os”)

pega → 3.ª pessoa, singular

Nos dois exemplos, apesar de o verbo estar no singular, quem ouve a frase sabe que há mais de uma pessoa envolvida na ação de pegar o peixe. Mais uma vez, é importante que o falante de português domine as duas variedades e escolha a que julgar adequada à sua situação de fala.

Observação: Quando se refere à concordância, a palavra *pessoa* não tem o sentido de ser humano. Nesse contexto, *pessoa* refere-se aos envolvidos no ato de fala, que não precisam ser indivíduos. Existe aquele que fala (1.ª pessoa), aquele com quem se fala (2.ª pessoa) e aquele de quem se fala (3.ª pessoa). Exemplos:
Não vi sua revista, mãe.
(1.ª pessoa: o filho; 2.ª pessoa: a mãe; 3.ª pessoa: a revista).
Mas eu a deixei aqui!
(1.ª pessoa: a mãe; 2.ª pessoa: o filho; 3.ª pessoa: a revista)

<http://www.vermelho.org.br/noticia/154503-1>, acesso em 28 de fevereiro de 2015

Como se pode inferir pelas imagens apresentadas e pelo texto inicial da autora do livro, a polêmica sobre a variação linguística gira em torno principalmente de questões de concordância nominal e de concordância verbal. Segundo a gramática Cegalla (2008) “Concordância é o princípio sintático segundo o qual as palavras dependentes se harmonizam, nas suas flexões, com as palavras de que dependem.” No Português Brasileiro (PB), no entanto, não ocorre de uma única forma. Isto, é, não se prende a Gramática Normativa (GN), denominada por muitos como Norma Culta (NC).

No quadro a seguir é possível perceber como o PB se mostra quanto à concordância de número na linguagem não monitorada e o que é prescrito pela GN ou NC.

Exemplo	PB	GN/NC
1	Os menino é/são bonito	Os meninos são bonitos
2	Nós come	Nós comemos
3	Vocês não sabe de nada	Eles não sabem de nada

Quadro organizado pelas autoras.

Conforme Cardoso e Cobucci (2014, p.73) “Alguns aspectos linguísticos são bem mais socialmente condenados do que outros. Em português brasileiro (doravante PB), a variação da concordância de número é um desses aspectos.” No quadro acima, vê-se exemplarmente como uma boa parte da população brasileira fala e, muitas vezes escreve. A justificativa para tal ocorrência tem sido a falta de escolarização, a má qualidade da educação, dentre outros motivos relacionados ao sistema educacional do país. O que nota-se, entretanto, é que apesar de a justificativa estar relacionada à questões de escolaridade, muitas pessoas escolarizadas também falam conforme o não regulado pela GN. Desse modo então, qual o motivo do preconceito? Já se respondeu anteriormente a essa pergunta, mas a ratificaremos por meio dos teóricos que estudam a linguagem.

A concordância de número na GN, como pode ser visto no quadro acima, considera que todos os elementos devem estar em harmonia e, portanto em mesma flexão numérica, isto é, todos no plural, ou todos no singular (em se tratando de classe de palavras variáveis). No PB, o que ocorre é que ao se marcar a pluralização no primeiro termo, torna-se redundante a marcação dos demais. A esse respeito Cardoso e Cobucci (2014, p.83) argumentam que na GN “(...) a forma do sujeito determina a forma do verbo. Assim, se o sujeito estiver no plural, o verbo provavelmente também estará, e isso é uma característica redundante do português que o difere, por exemplo, do inglês e do japonês.”. As pesquisadoras também explicitam que

“No PB, é bem mais frequente utilizarmos marcas de plural apenas nos determinantes (artigos, possessivos, demonstrativos, indefinidos e numerais) antepostos ao núcleo (substantivos) na cadeia sintagmática, especialmente se estiverem na primeira posição.” (CARDOSO e COBUCCI, 2014, p. 88).

Nesse sentido, entretanto, o que se pretende não é dizer que na língua tudo pode, que tudo será compreendido, será coerente. O que se pretende mostrar nesse esboço é que toda variante tem sua regra e que os falantes/escritores precisam receber uma educação que os permita interagir nas variantes linguísticas tanto padrão como não padrão. Assim, estigmatização linguística da fala dos alunos não precisa ser patrocinada para que este seja convencido de que precisa aprender a NC.

Considerando as questões de escolarização que já se citou ser usada como justificativa para o não domínio da NC, e lembrando que o objeto de análise deste artigo encontra-se em um livro direcionado à EJA, é interessante notar que os índices de alfabetização no Brasil ainda são preocupantes, muito embora tenha apontado melhoras nos últimos anos.

Abaixo, apresentam-se dois quadros organizados por Cardoso e Cobucci (2014,



p. 94) que mostra dados do INAF (Indicador Nacional de Analfabetismo) e concepções a respeito dos níveis do analfabetismo.

Grau de Escolaridade Nível de Analfabetismo	SE	EF 1	EF 2	EM	ES	TOTAL
TOTAL	1.182	3.356	3.238	3.112	1.118	12.006
Analfabeto	73%	12%	1%	0%	0%	11%
Rudimentar	24%	52%	26%	8%	2%	26%
Básico	2%	31%	53%	45%	24%	37%
Pleno	1%	5%	20%	47%	74%	26%
Analfabetos funcionais	97%	64%	27%	8%	2%	3%
Alfabetizados funcionalmente	3%	36%	73%	92%	98%	63%

Legenda: SE- Sem Escolaridade; EF 1 - Ensino Fundamental nos primeiros 4 anos; EF 2 - Ensino Fundamental até ao 9º Ano; EM - Ensino Médio; ES - Ensino Superior.

Uma série de infortúnios, ao serem mal interpretados pelos defensores de uma língua pura.

Veja:

Os livro ilustrado mais interessante estão emprestados

Pela leitura dos quadros é compreendido que o Brasil ainda precisa investir muito na alfabetização de sua população, pois os indicadores apontam que o analfabetismo funcional apresenta números altos de ocorrência. Sob esta leitura pode-se inferir duas interpretações - a primeira que por causa da não ou da má qualidade da vida escolar dos indivíduos, o domínio da NC não se realiza, e, a segunda, que sendo a maioria desses analfabetos funcionais indivíduos muitas vezes de baixa renda, e, pouca escolaridade, a variante linguística que dominam é considerada como inadequada, ou completamente errada.

Assim, como bem enfatiza Cardoso e Cobucci (2014, p. 95)

“fazendo um paralelo entre os letramentos que os sujeitos dominam em suas vidas cotidianas e a aquisição de formas padronizadas da gramática via ensino informal, inferimos que realmente as pessoas com pouca ou nenhuma escolarização estão sujeitas a usar menos as variantes prestigiadas e, conseqüentemente, correm maior risco de uma (auto)avaliação social negativa da própria fala.”

Voltando a questão da variação linguística, no que tange a concordância nominal e a concordância verbal no PB, o capítulo do livro aqui analisado, propôs que se fizesse um paralelo entre a fala e a escrita, entre a linguagem formal e a linguagem informal, entre a norma culta e as variantes menos prestigiadas. Não se propôs que o ensino da variante padrão fosse abolido, mesmo assim, os preconceitos emergiram, salientando o quanto às variantes populares são discriminadas. Para reforçar mais uma vez essa abordagem as pesquisadoras Caroline e Paula (2014, p. 91) salienta que:

Embora haja explicações sociolinguísticas para a redução na



morfologia verbal do PB, embora seja fato cientificamente comprovado que essa é uma característica de muitas línguas, inclusive da nossa, a sociedade ainda repele aqueles que utilizam um verbo sem o plural explícito com o pronome na 3ª pessoa do plural. O mesmo se dá quando o falante não utiliza marcação de plural em todos os elementos do sintagma nominal ainda que em outras línguas isso seja comum.

Diante disso, é necessário deixar mais uma vez claro que não está se propondo o não ensino da variante padrão da língua portuguesa. Ela é sim necessária aos indivíduos, uma vez que é para este instrumento de letramento, e passaporte para interações formais e prestigiadas, numa sociedade que é ainda extremamente preconceituosa quanto à linguagem. Como conclui Perini e Fulgêncio (apud Henriques, 2009)

Nenhum linguista questiona a necessidade de adquirir competência em português padrão (...). A questão é se estudar gramática é o caminho para adquirir essa competência. E toda evidência indica que não é. (...). Saber gramática não é condição para o bom uso da língua padrão, nem o estudo da gramática é o caminho para chegar lá.

Considerações finais

Neste trabalho buscou-se fazer uma análise sociolinguística, a fim de inferir sobre algumas razões que suscitaram o preconceito no livro “por uma vida melhor”.

A partir da análise, foi possível perceber que, o que está em jogo, na verdade, não é o que o falante diz, mas a que classe social ele pertence. Quanto mais baixa a sua classe mais estigmatizado ele será. Foi exatamente, o que ocorreu no livro. A autora ao propor a discussão da variação linguística associada ao combate ao preconceito linguístico acabou por ser vítima do mesmo. Nesse sentido, a sociolinguística entra em cena como uma forte aliada no combate ao preconceito linguístico, além de dar uma nova roupagem a noção de “erro” e valorizar as variantes linguísticas que diferem da variante padrão.

Uma das causas que pode ter originado olhares preconceituosos no livro didático está ligado à ideia equivocada de que a língua está restrita à escrita. Essa visão impede o reconhecimento da realidade linguística brasileira. No dito popular se diz que “não se julga um livro pela capa”, e foi exatamente essa conduta que se manifestou em relação ao livro didático “Por uma vida melhor destinado a alunos da EJA”. Supostamente as manifestações preconceituosas que surgiram em torno do capítulo um do livro foram feitas às escuras, sem conhecimento do conteúdo expresso ali, uma vez que o que está registrado são exemplos de uso de uma variante popular, e que a clara intenção da autora foi discutir sobre o preconceito que as pessoas sofrem ao chegar à escola desconhecendo a modalidade de prestígio.

Nessa perspectiva, portanto, considera-se cada vez mais importante que a escola trate às questões da língua de modo cada vez mais coerente, oportunizando aos alunos perceber que a língua é carregada de ideologia, sendo na sociedade instrumento de poder.



Notas

¹ Trabalho apresentado como o requisito avaliativo para a Disciplina Sociolinguística, no Mestrado Acadêmico em Letras, da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, orientado pela Prof^a. Dra. Odete Burgeile.

² Discente do Mestrado Acadêmico em Letras, da Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Licenciada em Letras-Português e Especialista em Direito Educacional, pela Faculdade Católica RO. Professora Língua Portuguesa da rede Estadual. E-mail: andrabelfort@yahoo.com.br

³ Graduada em Letras Português e Pós-graduada em Psicopedagogia. Acadêmica do Mestrado em Letras da UNIR. Professora na rede estadual e municipal de PVH/RO. E-mail: letras_gloria@hotmail.com

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística** 11^a ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Preconceito Linguístico que é, como se faz.** 19^a ed. São Paulo: Loyola, 2002

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística uma introdução crítica.** São Paulo: Parábola, 2002.

CARDOSO, C. R.; COBICC, P. **Concordância de número no português brasileiro.** _in Bortoni-Ricardo (org.) **Por que a escola não ensina gramática assim?** . São Paulo: Parábola, 2014.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes,

HENRIQUES, C.C. **Sintaxe.** Rio de Janeiro: Campus, 2009.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos.** São Paulo: Contexto, 2009.

Portal Vermelho. Endereço eletrônico: <<http://www.vermelho.org.br/noticia/154503-1>> acesso em 28/02/15.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral,** 15 ed. São Paulo: Cultrix, 1989.



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO SUBSÍDIO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ

*Elisa Augusta Lopes Costa¹
Francisco Edviges Albuquerque²*

Introdução

A leitura da palavra possibilita a ampliação da leitura do mundo, descortinando sempre novos horizontes. Por este motivo, é da maior importância levar os estudantes ao domínio da leitura e da escrita nos diversos contextos e usos sociais. Trata-se do processo de letramento, que prevê a utilização eficaz da cultura letrada em todos os âmbitos possíveis, o que leva à conclusão de que existem múltiplos letramentos.

Considerando que a relevância dos diversos letramentos se estende às comunidades indígenas, o objetivo deste trabalho é abordar a utilização de histórias em quadrinhos como suporte para o letramento literário no contexto de educação bilíngue dos estudantes Krahô da escola 19 de abril, localizada na aldeia Manoel Alves Pequeno, próximo ao município de Itacajá, ao norte do estado do Tocantins. Esta proximidade cria a necessidade de comunicação constante com a sociedade não indígena, de modo que os Krahô precisam desenvolver a competência linguística em português sem estigmatizar sua língua materna. Deste modo, cabe à escola elaborar atividades em que as duas línguas tenham peso idêntico, sendo considerados os usos que cabem a cada uma. Este é o ponto inicial desta pesquisa, que pretende realizar um trabalho de formação com os professores da escola da aldeia, na perspectiva do letramento literário e do trabalho com gêneros discursivos/textuais por meio de sequências didáticas, procedimento fundamentado em Cosson (2014) e Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004). O



objetivo é que os professores possam conduzir sua prática docente utilizando paralelamente a língua portuguesa e a língua materna com base no modelo de enriquecimento linguístico (MAHER, 2007), para que a educação escolar naquela aldeia aproxime-se o mais possível do ideal preconizado pelo Referencial Teórico para a Educação Indígena - RCNEI (1998), o qual defende uma educação diferenciada e específica para os povos indígenas.

O caráter diferenciado da educação escolar indígena

A criação de uma educação diferenciada trouxe-nos uma esperança, uma luz. Esta porta nos traz mais um fôlego de vida, mais uma chance de podermos sobreviver nos dias atuais, de podermos mudar a nossa história, sem que nossos filhos percam sua origem, cultura e língua. (FREITAS, 2002, p. 80)

A escola é uma instituição social que tem como objetivo fornecer conhecimentos sistematizados, o que se concretiza, em grande parte, por meio de material escrito em língua materna. É o que acontece na maior parte das escolas brasileiras, onde se alfabetiza em língua portuguesa. Entretanto, o Brasil não é um país monolíngue: existem mais de 170 línguas indígenas faladas no território nacional (RODRIGUES, 1986). Por este motivo, a Constituição Brasileira de 1988 garante às populações indígenas um sistema de educação escolar bilíngue, intercultural, específica e diferenciada.

Estas características são reforçadas e esclarecidas no *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas - RCNEI(1988)*, o qual advoga a necessidade de se pensar a escola a partir das concepções indígenas sobre o mundo e o ser humano, bem como das suas formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa. De acordo com o documento, os povos indígenas,

além das diferenças relativas à língua, ao modo de viver (de organizar-se socialmente, economicamente, politicamente) e de pensar (sobre o mundo, a humanidade, a vida e a morte, o tempo e o espaço), têm a memória de percursos e experiências históricas diversas, de seus contatos com outros povos indígenas e com os não-índios. Da reflexão sobre estas trajetórias, de suas teorias sobre o cosmos e sobre os seres, dos significados que construíram filosoficamente para as coisas e os acontecimentos, nascem diferentes visões de mundo, expressas na arte, na música, nos mitos, nos rituais, nos discursos. (BRASIL, 1998, p. 22).

Assim sendo, o principal recurso para a continuidade do processo de construção desse patrimônio vivo é o respeito ao direito à diferença, o que pode ser alcançado a partir da garantia de uma educação que atenda às necessidades e anseios de cada povo, respeito que começa pela liberdade de utilizar sua língua de origem para alfabetização e instrução em todas as disciplinas. Além disso, é também importante o estudo da língua portuguesa para que os indígenas possam se relacionar mais eficazmente com a sociedade envolvente. Segundo Albuquerque (2009, p. 29), a valorização das duas



línguas é da maior importância para o fortalecimento da autodeterminação dos povos indígenas dentro dos princípios de pluralidade cultural. De acordo com o autor, esta valorização leva à reintegração dos processos de ensino e aprendizagem e permite que a escola deixe de ser instrumento de negação e exclusão, para ser instrumento positivo e de apoio às sociedades indígenas.

Este fato é observado na Aldeia Manoel Alves Pequeno, pois a maioria dos professores da escola 19 de Abril são indígenas e, portanto, podem valer-se tanto da língua portuguesa como da língua Krahô para ministrar suas aulas, uma vez que são bilíngues. Outro fator relevante é o fato de que aquela escola procura enfatizar a valorização da cultura e dos costumes tradicionais do povo Krahô, utilizando seu patrimônio cultural como fonte para estudos em sala de aula, aproximando-se do almejado caráter diferenciado previsto para a educação escolar indígena.

Entretanto, conforme relato dos professores locais, ainda há muito que se fazer no que se refere ao desenvolvimento de habilidades relativas à interpretação e produção de textos tanto em língua portuguesa como em língua Krahô. Por este motivo, propõe-se um trabalho voltado para o letramento literário, pois este poderá ajudar a minimizar estas dificuldades.

Letramento literário em contexto indígena

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são o resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2014, p. 27).

Aprender a ler, muito mais do que a decodificação dos signos linguísticos, requer a compreensão dos sentidos que eles veiculam, os quais podem variar de acordo com a situação e o contexto em que estão inseridos e foram produzidos. Por este motivo, segundo Magda Soares (2004), a escola precisa promover, além da alfabetização, o letramento, termo que foi introduzido recentemente na língua portuguesa com o objetivo de nomear situações ligadas à leitura e à escrita que vão além do domínio do código linguístico. Segundo Soares, o letramento ocorre por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo da tecnologia da escrita em práticas sociais que envolvem a língua escrita (2001, p. 90). Para a autora, o termo significa formar leitores competentes para a ampla variedade de textos que circulam em nossa sociedade e, portanto, desenvolver diferentes habilidades de leituras, como a de ler um poema, uma prosa literária, um texto informativo ou jornalístico, um manual de instrução, um texto publicitário, etc.

Por este prisma, letramento pode ser considerado como estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, o estado ou a condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita. Conforme Soares,

O exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, o que implica habilidades várias, tais



como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos - para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, (...) habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos (SOARES, 2003, p. 92).

Os diferentes tipos de texto utilizados em diferentes situações e esferas sociais demandam diferentes formas de se apropriar dos significados por eles veiculados, o que requer diversos tipos de letramento. Segundo Angela Kleiman (2005), uma vez que as atividades sociais se concretizam em diferentes práticas de leitura e escrita, existe a necessidade de diferentes práticas de letramento para atender a essas demandas. De acordo com Kleiman, uma prática de letramento é um

conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para sua realização. Exemplos de práticas de letramento: assistir a aulas, enviar cartas, escrever diários (KLEIMAN, 2005 p. 12).

Assim como é necessário o letramento para um uso eficaz dos diversos gêneros textuais que circulam no dia a dia, também é importante o ensino sistematizado no que diz respeito aos textos literários, pois, conforme Rildo Cosson, os livros não falam por si mesmos, mas por meio dos mecanismos de interpretação usados, sendo que estes, na maioria das vezes, são aprendidos na escola. Nessa perspectiva, verifica-se a necessidade do letramento literário, porque, segundo Cosson,

na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2014, p. 30).

Percebe-se, deste modo, a importância do letramento literário para a apropriação do texto, o que proporcionará a construção de sentidos e, conseqüentemente, uma consciência crítica, autônoma e humanizada. Nessa perspectiva, é mister que esta viabilize meios de acesso e compreensão dos textos literários, conforme assevera o autor:

O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. (...) busca formar uma comunidade de leitores que, como toda boa comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo (COSSON, 2014, p. 12).



O letramento literário extrapola a memorização de características de períodos literários, ocupando-se em fornecer ao estudante meios para ampliar conhecimentos e competências que lhe permitam apropriar-se daquilo que tem direito, ou seja, da fruição da literatura. Isso só é possível mediante um contato efetivo com o texto, o que gera uma troca de significados entre autor e leitor e possibilita a ampliação de horizontes, o questionamento, a reflexão e a sensibilização em relação aos mais diversos temas.

A literatura, como arte que é, volta-se para a dimensão poética da existência, levando à reflexão sobre todos os demais aspectos da vida e propiciando ao ser humano a compreensão de si mesmo e do outro, por meio da utilização da linguagem para traduzir a complexidade da vida subjetiva. Em outras palavras, a literatura transmite, pela via estética, os sentimentos, sonhos, alegrias e angústias e humanas. Por este motivo, a literatura deve ser considerada um bem indispensável e um direito do ser humano, pois, segundo Antonio Candido (2002), a humanidade tem uma profunda necessidade de fantasia e ficção. Assim sendo, este direito é extensivo aos povos indígenas, que não devem ser privados de usufruir de seus benefícios.

Diante do exposto, verifica-se que o letramento literário também deve ser incluído na educação escolar indígena. Entretanto, neste contexto, o trabalho com o letramento literário configura-se como um fenômeno complexo porque requer a competência leitora em textos escritos tanto na língua materna quanto na língua portuguesa.

Considerando que o letramento literário não se detém apenas na forma dos textos, mas procura fazer uma análise crítica deles, observando questões sociais que incluem maneiras de representar a realidade, manifestações de identidades e relações de poder, deve-se levar em conta a questão das diferenças culturais, o multilinguismo e o multiculturalismo. Convém proporcionar aos estudantes o acesso a uma multiplicidade de textos, tanto da literatura nacional já consagrada pela tradição como também da literatura de autoria indígena, a qual, apesar de ainda pouco difundida, já conta com alguns autores que merecem ser destacados.

A comparação entre autores e obras permitirá aos estudantes indígenas perceber as diferenças nas formas de representação de seu povo e levantar questionamentos em relação à identidade indígena ou qual a visão da cultura e da história indígena que é veiculada na mídia, na literatura e nos livros didáticos. Será possível perguntar-se também como distinguir as especificidades da literatura indígena em meio às demais formas de literatura.

Essas reflexões permitirão observar que a figura do índio foi representada de forma idealizada na maior parte da literatura do passado, e continua sendo, em algumas obras do presente. Segundo as autoras do artigo *Literatura indígena em debate: superando o apagamento por meio do letramento literário*, a literatura indígena

surge nesse cenário como uma forma de resistência que vem testemunhar a vivência indígena e valorizar a memória e a alteridade desses povos, em meio a um intenso processo de transculturação que reúne num amálgama a literatura indígena e a sociedade na qual ela se insere (GAMA-KALIL e SOUZA, 2015, p. 214).



As autoras evocam as palavras de Graça Graúna para ponderar que a literatura indígena contemporânea ocupa um lugar utópico de sobrevivência, numa confluência de vozes silenciadas:

Nesse processo de reflexão, a voz do texto mostra que os direitos dos povos indígenas de expressar seu amor à terra, de viver seus costumes, sua organização social, suas línguas e de manifestar suas crenças nunca foram considerados de fato. Mas, apesar da intromissão dos valores dominantes, o jeito de ser e de viver dos povos indígenas vence o tempo: a tradição literária (oral, escrita, individual, coletiva, híbrida, plural) é uma prova dessa resistência (GRAÚNA apud GAMA-KALIL e SOUZA, 2015, p. 214).

Ainda segundo as autoras, a literatura indígena, apesar de ter sido, durante muito tempo, relegada às margens da literatura brasileira, pode contar atualmente com nomes como os de Daniel Munduruku, Graça Graúna, Eliane Potiguara e Kaká Werá Jecupé, os quais buscam o reconhecimento das especificidades de sua cultura, cientes de que a literatura é uma das formas de representar a memória, a auto-história e a alteridade de seus povos (GAMA-KALIL e SOUZA, 2015, p. 219). Deste modo, a cultura e história indígenas podem ser levadas a leitores que anteriormente só as conheciam anteriormente por meio da versão do “homem branco”.

A existência de uma literatura indígena exerce também um papel de preservação da própria língua, conforme Wilmar da Rocha D’Angelis:

A única forma de se opor, concretamente, ao desaparecimento de uma língua indígena é fazer frente, deliberadamente, à perda de espaços para a língua portuguesa, garantindo (ou criando), para a língua indígena, funções e usos sociais relevantes e prestigiados. Desenvolver a escrita em língua indígena é uma das formas importantes e, possivelmente, uma das mais eficazes, para uma política de resistência da língua indígena às pressões da língua majoritária (D’ANGELIS, 2005, p. 15).

O autor afirma que, para haver leitores em línguas indígenas, há a necessidade de haver escritores que produzam material significativo nestas línguas. A realização desta tarefa, que deve começar pela conscientização dos estudantes quanto à importância deste fato para a valorização de sua cultura e também para sua autodeterminação diante da sociedade envolvente, pode ser alcançada por meio do letramento literário.

Histórias em quadrinhos e criação literária

O texto literário, por ser uma forma peculiar de tratamento da linguagem, requer também uma forma específica de leitura e interpretação. Segundo Rildo Cosson, ninguém nasce sabendo ler literatura, mas todos podem aprender a fazê-lo, e cabe à escola explorar esta fonte de conhecimento, o que deve ser feito de maneira adequada:



A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita (COSSON, 2014, p. 16).

Ciente das dificuldades encontradas para um ensino significativo da literatura, o professor e pesquisador Roberto Sá (1998) desenvolveu uma proposta de gradação de leituras, a qual se realiza partindo do mais simples e familiar para o mais complexo e distante das vivências do leitor. O objetivo é criar a predisposição e o grau de percepção necessários à compreensão de linguagens textuais diversas e em níveis de complexidade também diversos. A proposta pretende estimular a leitura, partindo de textos mais leves, de preferência ilustrados, para, aos poucos, introduzir textos mais densos. O autor sugere que o começo do trabalho se faça a partir de textos com predomínio de elementos visuais, como charges, cartuns, cartazes publicitários.

Com a exploração de recursos valorizadores do não-verbal, sem esquecimento da escrita, as primeiras aulas de literatura poderão ganhar novo ânimo, pois o aluno terá mais oportunidade de ler fatos contemporâneos; por isso, mais perto do seu cotidiano (SÁ, 1998, p. 27).

Com base nesta premissa, defende-se a utilização das histórias em quadrinhos como subsídio para o letramento literário na aldeia Manoel Alves Pequeno, uma vez que este gênero textual, por aliar linguagem verbal e visual, tem ampla aceitação entre os adolescentes e favorece a compreensão e interpretação textual. Waldomiro Vergueiro (2007) destaca alguns motivos que justificam seu uso em sala de aula: os quadrinhos concentram um alto grau de informação, auxiliam no desenvolvimento do gosto pela leitura; enriquecem o vocabulário dos estudantes. Ainda segundo o autor, as possibilidades de comunicação são enriquecidas devido aos variados recursos da linguagem quadrinhística, dentre os quais destaca-se o caráter elíptico que obriga o leitor a pensar e a imaginar. Além disso, por terem um caráter globalizador, os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema. Segundo Vergueiro,

As histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o verbal e o visual. Cada um destes ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude. (VERGUEIRO, 2007, p. 31).

Will Eisner (1989), que define as histórias em quadrinhos como arte sequencial, afirma que este tipo de texto requer que o leitor ative suas habilidades interpretativas visuais e verbais. Para Eisner, determinados recursos da arte, como perspectiva e simetria, aliados a alguns elementos da literatura, como gramática, enredo e sinta-



xe, estão ligados mutuamente. Sendo assim, o ato de ler os quadrinhos é uma atitude tanto de percepção estética, quanto de esforço intelectual. De acordo com o autor, os quadrinhos, em versões mais simplificadas, utilizam imagens repetitivas e símbolos reconhecíveis, os quais, à medida que são usados diversas vezes para expressar ideias semelhantes, tornam-se uma linguagem. Dessa forma é criada a “gramática” da arte sequencial. Vergueiro corrobora este pensamento ao declarar que este gênero possui uma linguagem própria, cuja compreensão requer uma verdadeira alfabetização:

A “alfabetização” na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor tenha melhores resultados em sua utilização (VERGUEIRO, 2007, p. 31).

Pode-se afirmar, dentro dos pressupostos defendidos aqui, que se trata **não apenas de alfabetização, mas de letramento específico, o qual poderá surtir um bom resultado se efetuado por meio de uma sequência didática que, segundo Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004), é um conjunto de atividades escolares organizadas em torno de um gênero textual. Trata-se de uma metodologia que procura conduzir os alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação. Para isso, segundo estes autores, a Sequência Didática deve ser formulada sobre uma estrutura básica que contém uma seção de abertura ou apresentação da situação de estudo, uma produção inicial, os módulos ou oficinas e uma produção final.**

A sequência didática sugerida para os professores da escola 19 de abril segue a estrutura mencionada acima, partindo de uma atividade de motivação justificada pela possível falta de familiaridade dos estudantes indígenas com o gênero em questão. O professor deverá iniciar a leitura da parte verbal de uma história em quadrinhos, sem que os alunos saibam de que texto se trata. À medida que prossegue a leitura, o professor deve observar as reações dos alunos, que provavelmente afirmarão **não estarem entendendo** quase nada. O professor, então, mostrará aos alunos a revista e procurará contar a história novamente, agora descrevendo as cenas que ocorrem nas imagens. Com isso, demonstrar-se-á insuficiência do texto escrito e o valor indispensável das imagens na configuração das histórias em quadrinhos.

Segue-se, a partir daí, a parte introdutória do trabalho, que tem por objetivo familiarizar os estudantes com o material em estudo. Assim, deve ser proporcionado aos alunos o contato com alguns exemplares de histórias como da turma da Mônica, Cebolinha ou outras à escolha. É importante que haja uma revista por aluno ou, no máximo, para dois alunos, para que todos possam manusear o volume e ler as histórias com calma, sendo necessário reservar um tempo para este mister. O professor deve manter-se disponível para atender aos alunos que apresentarem dúvidas.

O momento seguinte deve ser de leitura de uma mesma história por todos os alunos. O professor poderá escolher uma história mais curta e providenciar cópias para todos os alunos. Feita a leitura, individual ou em duplas, passa-se à interpretação do texto, abordando a temática, os personagens, as características dos desenhos, as cores e os diálogos. Convém estimular os alunos a comentarem livremente suas impressões



para verificar até onde eles compreendem o tipo de texto que têm em mãos.

A terceira fase da sequência didática abarca a exposição teórica sobre como é elaborada a história em quadrinhos. Deve-se abordar as principais características que lhe são peculiares: a sequência dos quadros, os tipos de balões, os recursos que compõem a “gramática visual”: linhas cinéticas, metáforas visuais, estilização de formas, características das letras, entre outros. Convém destacar que na parte escrita predominam os diálogos, ou seja, o discurso direto, elaborado por meio de uma linguagem simples, aproximando-se da oralidade.

Nesta etapa, é interessante fazer alguns exercícios com os alunos, dentre os quais destaca-se a possibilidade de construir os diálogos de uma história em que os balões estejam em branco. Os alunos deverão perceber a diferença entre balões de fala, de pensamento, de grito etc. Outro exercício relevante é a transformação de uma história em quadrinhos para a narrativa apenas verbal. É um bom momento para trabalhar a diferença entre discurso direto e indireto, além de destacar que todos os demais elementos visuais devem ser transformados em palavras para descrever cenários, personagens e ações.

Por fim, é possível propor que os alunos criem sua própria **história em quadrinhos, o que pode ser feito individualmente ou em pequenos grupos. É necessário lembrar-lhes que**, antes dos desenhos, é necessário criar uma história escrita, definindo personagens e todos os demais elementos necessários. Em outras palavras, é o caminho inverso do exercício anterior, e também é o caminho trilhado pelos roteiristas profissionais de histórias em quadrinhos.

A sequência didática poderá ser finalizada com a produção de uma revista com as histórias criadas pelos alunos. Não é demais ressaltar a conveniência da análise e refacção dos textos para a obtenção de um bom resultado final. Levando-se em conta que se trata de um contexto de ensino bilíngue, o professor poderá trabalhar as histórias em quadrinhos tanto na língua materna quanto na língua portuguesa, sugerindo aos estudantes que façam a tradução ou versão dos textos produzidos de uma língua para outra, analisando as possibilidades e dificuldades do processo.

Com estes exercícios, o professor estará preparando os alunos para compreenderem melhor os mais diversos tipos de texto, literários ou não, e fornecendo-lhes elementos para que possam desenvolver sua competência leitora e escritora. Deste modo, abre-se o caminho para a compreensão e produção de textos literários mais elaborados, e também a possibilidade de criação de um acervo literário próprio da Aldeia Manoel Alves Pequeno, o qual poderá vir a ser compartilhado com as demais aldeias Krahô.

Considerações finais

A ideia defendida ao longo do texto foi a da importância das histórias em quadrinhos para enriquecer o processo de letramento literário na escola 19 de Abril, da Aldeia Manoel Alves Pequeno. O objetivo é fornecer material para que os professores da escola venham a proporcionar a seus alunos uma aproximação com textos literários a partir das histórias em quadrinhos, de modo que eles possam se tornar produtores de



textos para serem lidos e divulgados na sua comunidade.

As atividades de produção textual realizadas por meio da sequência didática podem se repetir pelo tempo que o professor considerar necessário, de modo que os alunos venham a compreender todos os elementos que compõem a história em quadinhos, bem como percebam a diferença entre este tipo de texto e as demais narrativas.

Com isso, além de contribuir para a construção de um acervo que pode ser útil na escola e na aldeia, os estudantes indígenas estarão se capacitando para compreender melhor a sociedade envolvente, e adquirindo condições para atender com maior prontidão às necessidades de negociar com a linguagem, tanto fortalecendo seu falar indígena, como no que se refere às situações que terão que enfrentar caso pretendam prosseguir nos estudos, ingressando em um curso superior.

Notas

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura - PPGL da Universidade Federal do Tocantins - UFT/Araguaína; Mestre em Estudos Literários e Culturais, Professora da Universidade Federal do Pará/Altamira. E-mail: elisalopes@ufpa.br.

² Professor do Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura - PPGL da Universidade Federal do Tocantins - UFT/Araguaína. E-mail: fedvigies@uol.com.br.

Referências

ALBUQUERQUE, Francisco Edvigés. Interdisciplinaridade e interculturalidade: uma prática pedagógica Apinayé. In: **Revista Cocar** 3, nº6. Belém: EDUEPA, jul/dez. 2009.

_____. (Org.). **Do texto ao texto: leitura e redação**. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2012.

_____. (Org.) **Português Krahô**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação. In: _____. **Textos de intervenção**. Seleção, apresentação e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Editora 34, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?** Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

EISNER, Will. **Quadinhos e arte sequencial: a compreensão e a prática da forma de**



arte mais popular do mundo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Narrativas gráficas.** São Paulo: Devir, 2005

FREITAS, Glaydson Artur do Vale. A importância da educação diferenciada nas aldeias do Brasil. In: **Cadernos de educação escolar indígena.** Barra do Bugres, MT: Unemat, v. 1, n. 1, 2002.

GAMA-KALIL, Marisa Martins SOUZA, Lorena Faria de. Literatura indígena em debate: superando o apagamento por meio do letramento literário. In: **Caderno Seminal Digital**, ano 21, nº 23, v. 1 JAN-JUN/2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.12957/cadsem.2015.14456>> Acesso em 20/08/2015.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Brasília, MEC/Cifiel/IEL/UNICAMP. 2005.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CACALCANTI, Marilda C. e Bortini-Ricardo, Stella Maris (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

RODRIGUES, AryonDall'Igna. **Línguas Brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas,** São Paulo: Loyola, 1986.

SCHNEUWLY, Bernard, NOVERRAZ, Michèle e DOLZ, Joaquim. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SÁ, Roberto Boaventura da Silva. **Gradação de leituras no ensino literário.** Cuiabá: EdUFMT, 1998.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Letramento e escolarização. In: **Letramento no Brasil.** RIBEIRO, V. M. (org.). São Paulo: Global, 2003.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação. nº 25, Jan/fev/mar/abr/, 2004.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela e VERGUEIRO, Waldomiro (orgs). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2007.



RAÇA, RACISMO E A GENÉTICA: O ESTUDO GENÔMICO NO COMBATE AO PRECONCEITO RACIAL NA ESCOLA

*Elisamélia Evaristo de Almeida Barros¹
Flávia Rodrigues Lima da Rocha²*

Introdução

Estudos genômicos têm como finalidade o mapeamento de todos os nossos genes, descobrindo a sua exata localização e seu sequenciamento nos cromossomos, desvendando dessa forma a estrutura química desses genes. O que vem provocando nas últimas décadas uma revolução na Biologia Moderna.

Essas descobertas também levantam uma série de questões de ordem moral, social, econômica e política, visto que essas pesquisas ajudam a traçar a história e o grau de parentesco evolutivo entre diversos organismos, comprovando que só existe uma única espécie humana, a *Homo sapiens*. Por esta razão o seguinte tema relaciona o conceito de raça utilizado na Genética para explicar que o gene responsável pela característica da cor da pele é insignificante quando comparado a milhares de outros genes que os seres humanos têm em comum, comprovando assim que o racismo não tem nenhum embasamento genético que o justifique.

Por esta razão este trabalho, que é um projeto de finalização do Curso de Especialização Uniafro: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, será efetuado em algumas salas de aula em que leciono como professora da disciplina de Ciências do Ensino Fundamental II, com intuito principal a demonstração científica de que o preconceito racial não tem fundamento biológico, promovendo entre os alunos uma nova concepção que consiste na ideia que algumas características fenotípicas,



ou características físicas, diferentes, não fazem de nós seres superiores ou inferiores, pois para a ciência elas são mínimas quando comparamos às milhares de outras características que temos em comum, principalmente as genotípicas, ou seja, aquelas que não são visíveis aos nossos olhos.

A intervenção pedagógica será feita do município de Rio Branco, na Escola Alcimar Nunes Leitão, localizado no bairro Universitário, Avenida José Maria, no turno da manhã com os alunos de 8º ano do Ensino Fundamental II, que apresenta uma clientela diversificada, visto que a escola atende alunos do próprio bairro que possui em sua maioria famílias com um poder aquisitivo mais elevado, como também atende aqueles que moram em bairros periféricos das proximidades e até mesmo alunos moradores de zona rural, que também ficam nas proximidades do bairro.

As escolas têm enfrentado inúmeros casos de preconceito racial, que são muitas vezes silenciadas por falta de uma orientação adequada, isso ocorre porque nossos alunos não reconhecem e não valorizam positivamente suas origens, que no Brasil está intimamente ligada ao continente africano. Dessa forma, ao não se reconhecer como um afrodescendente, os mesmos promovem situações de discriminação, como apelidos maldosos, exclusão do indivíduo negro, críticas, risos de deboche e de desqualificação, dedos apontados para a diferença, envolvendo seu tipo físico e a cor da pele, deixando marcas profundas emocionalmente e afetando inúmeras vezes o desempenho escolar da vítima.

Infelizmente a falta de conhecimento ou mesmo a distorção de determinados temas da área Genética, principalmente relacionada à hereditariedade e às manifestações de determinadas características físicas, sobretudo da população negra que tem seus traços marcantes e que se manifestam com mais frequência entre esses indivíduos e que tanto têm gerado inúmeros atos de discriminação entre os alunos e entre a própria comunidade escolar.

Nas últimas décadas, as novas tecnologias se consolidaram em torno do estudo dos genes, trazendo à tona que não existem diferentes raças entre a espécie humana. Por esta razão se faz necessário buscar a promoção da igualdade racial, levando em consideração que geneticamente nossas diferenças são insignificantes.

De fato, o racismo se apoia numa teoria que toda a ciência moderna tem demonstrado ser falsa: a de que existem diferenças genéticas na capacidade mental das diferentes “raças”, as quais, por isso mesmo, são insuperáveis e se perpetuam através das gerações. O próprio conceito de raça humana dificilmente é utilizado cientificamente, porque praticamente não há, geneticamente, raças isoladas e uniformes. O termo raça é uma criação social discriminatória e não uma classificação científica. E é por isso que a Declaração dos Direitos Humanos (1948) consagra o princípio da igualdade de todos perante a lei (DURHAM, 2003).

Estudos genéticos intensos e recentes entre seres que antes foram considerados de diferentes “raças” humanas não detectaram a presença de um único “gene racial”, isto é, um gene presente em todos os membros de um grupo e ausente nos de outro grupo. E mais: a maioria esmagadora das variações genéticas medidas entre



os seres humanos ocorre dentro de grupos, não nas diferenças entre eles. Os grupos humanos de fato variam de modo notável em alguns poucos caracteres visíveis e essas diferenças externas podem nos ludibriar fazendo com que pensemos que a divergência geral deve ser grande (PAULINO, 2008).

Na realidade, não existe uma raça superior, temos sim algumas características fenotípicas, que devido a diversos fatores, como isolamento reprodutivo geográfico, a seleção natural e até mesmo as mutações, fazem com que determinadas características se manifestem em determinadas gerações.

Para afirmar que duas populações pertencem a “raças” diferentes, tem de haver certo número de características genéticas que, em conjunto, sejam excluídas de uma das populações ou, pelo menos, bem mais frequente em uma população do que outra. No caso da espécie humana, a diferença genética entre as populações é muito pequena (LINHARES, 2005).

Esses fatos nos levam a crer que somos todos iguais, biologicamente falando, e algumas de nossas características podem ou não ser manifestadas em nossos descendentes, tornando o racismo intolerável, principalmente em nossas escolas.

A educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas mentalidades enquanto professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (MUNANGA, 2005).

A disciplina de Ciências possui um instrumento valioso que é o estudo genômico, que prova que existe somente uma espécie humana, comprovando que o conceito de “raças” está mais relacionado a uma ideia social do que biológica, ou seja, o racismo. Por isso, temos que utilizar todas essas informações fornecidas por meio da Genética para se não combater, pelo menos atenuar esse problema que nossas escolas passam atualmente.

Portanto, é fundamental a intervenção pedagógica relacionada a esse tema nas escolas a fim que nossos alunos possam entender que na realidade o que nos torna diferentes uns dos outros é nosso “olhar” discriminatório, construído ao longo de vários séculos por uma sociedade intolerante, principalmente com relação à cor da pele.

Sendo assim, o principal objetivo desse trabalho é abordar questões relacionadas à discriminação racial, mostrando que não existe fundamento genético que justifique qualquer tipo de ação racista, além de levantar outros pontos de extrema importância, como a identificação de atitudes ou comportamentos dos alunos que denote preconceito racial, bem como análise do conceito de raça e racismo, levando em consideração nossas origens africanas e os atuais estudos genômicos, verificação da



interação entre seleção natural e mutação determinando frequências genéticas em populações diferentes, demonstração através de seus próprios modelos familiares que determinadas características fenotípicas podem se manifestar em uma determinada geração e permanecer oculta em outra geração e, finalmente, o entendimento que a pequena variabilidade dos genes entre os seres humanos não justifica nenhuma forma de preconceito racial.

O conceito de raça veio do latim e significa sorte, categoria e espécie, foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais, obedecendo diversos parâmetros para classificar diferentes populações de uma mesma espécie biológica.

Na história das ciências naturais, o naturalista sueco, Carl Von Linné conhecido em Português como Lineu (1707-1778), usou essa terminologia para classificar as plantas em 24 raças ou classes, classificação hoje inteiramente abandonada (MUNANGA, 2005).

Como a maioria dos conceitos, o conceito de raça tem seu campo semântico distorcido. No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que têm um ancestral comum e que, por isso, possuem algumas características físicas em comum.

Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças. Nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, pois utilizado pela nobreza local que se identificava com os francos, de origem germânica em oposição aos gauleses, população local identificada com a plebe. Não apenas os francos se consideravam como uma raça distinta dos gauleses, mais do que isso, eles se consideravam dotados de sangue “puro”, insinuando suas habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os gauleses, que segundo pensavam, podiam até ser escravizados (MUNANGA, 2006).

Esse conceito foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais, sem que houvesse diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes. Infelizmente, foi estabelecida uma escala de valores entre as chamadas “raças”.

Até o fim do século XVII, a explicação passava pela Teologia e pela Escritura, que tinham o monopólio da razão e da explicação. A península ibérica constitui nos séculos XVI-XVII, o palco principal dos debates sobre esse assunto. Para aceitar a humanidade dos “outros”, era preciso provar que eram também descendentes do Adão, prova parcialmente fornecida pelo mito dos Reis Magos, cuja imagem exibe personagens representes das três raças, sendo Baltazar, o mais escuro de todos considerado como representante da raça negra. Mas o índio permanecia ainda um incógnito, pois não incluído entre os três personagens, que representavam semitas, brancos e negros, até que os teólogos encontraram argumentos derivados da própria Bíblia para demonstrar que ele também era descendente do Adão (MUNANGA, 2006).



No século XVIII, os filósofos iluministas contestam o monopólio do conhecimento e da explicação concentrado nas mãos da Igreja. Assim fazem do conceito de raça já existente nas ciências naturais para nomear esses outros que se integram à antiga humanidade como raças diferentes, abrindo o caminho ao nascimento de uma nova disciplina chamada História Natural da Humanidade, transformada mais tarde em Biologia e Antropologia Física.

Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, a forma dos lábios, do nariz, etc., que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, etc. e conseqüentemente mais aptos para dominar as outras raças, principalmente a negra (MUNANGA, 2006).

A cor da pele foi considerada como um critério fundamental entre as chamadas raças. Por isso, que a espécie humana ficou dividida em três raças estancas que resistem até hoje no imaginário coletivo e na terminologia científica: raça branca, negra e amarela.

Sendo assim, essas ideologias inventaram o “ser do negro” fazendo com que se considerasse impossível pensá-lo fora das teias de ideias tecidas ao redor de sua natural inferioridade ou de seu exotismo. Por isso, essa invenção, totalmente datada, apresenta-se como ontologia de um ser que sempre, sem começo nem fim, foi inferior, foi sombra e negatividade (SANTOS, 2005).

Dessa forma, nasce o racismo, uma ideia errada de raça que surgiu com o objetivo de rebaixar grupos de pessoas que simplesmente foram classificadas como inferiores ao restante da humanidade.

Por esta e outras razões o preconceito e discriminação, conscientes e, às vezes, inconscientes ocorrem também na escola, entre alunos, funcionários e mesmo professores. O preconceito na escola é especialmente grave, quando incide nas séries iniciais, com crianças que ainda não desenvolveram mecanismos de defesa contra a projeção de identidades negativas. Da parte dos professores, o que acontece com mais frequência do que se imagina, é a pressuposição do fracasso, o que constitui um estímulo negativo particularmente destrutivo, pois leva as crianças a acreditarem que são incapazes de aprender, prejudicando assim todo o seu desenvolvimento escolar posterior (DURHAM, 2003).

Em virtude disso, essas crianças que sofrem discriminação têm sérias dificuldades em sua aprendizagem, não somente na infância, mas na vida adulta, pois foi desenvolvida em sua personalidade a falsa ideia de serem incapazes de aprender, afetando de forma considerável a inserção da população negra na sociedade brasileira, como as pesquisas comprovam as disparidades entre brancos e negros, no que refere à permanência e conclusão dos percursos escolares.

Neste sentido, é importante explicitar que a categoria de raça que opera no imaginário da população e produz discursos racistas é ainda a ideia de raça produzida pela ciência moderna nos séculos XIX e XX. Serve para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, que têm características fenotípicas comuns, sen-



do estas tidas como responsáveis pela determinação das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas dos indivíduos dentro destes grupos, situando-se em uma escala de valores desiguais (MUNANGA, 2004).

A partir de então várias questões foram levantadas com intuito de mudar essa ideia que foi impregnada em nossa sociedade. O problema fundamental não está na raça, que é uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente (MUNANGA, 2005).

Sabe-se que racismo é uma atitude que desvaloriza grupos de pessoas, tentando separar os mesmos por diversos motivos, em especial as características físicas, considerando alguns superiores a outros, mas que não possui fundamento científico.

O pensamento racista aparece contra os negros surgindo em nós de diversas maneiras, na maioria dos casos, ele surge por que crescermos ouvindo sobre as diferenças e superioridade de determinadas raças, em relação a outras, atitudes estas, que vai moldando o nosso pensamento, formando uma sociedade extremamente preconceituosa.

O racismo consciente e explícito dirigido a indivíduos particulares, especialmente nas formas de insultos raciais, é a prática mais facilmente reconhecida como forma de racismo no Brasil. A discriminação racial, antes de tudo, depende de como as outras pessoas são classificadas (TELLES, 2004).

A violência racista do branco é exercida, antes de mais nada, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro. Este, através da internalização compulsória e brutal de um ideal de ego branco, é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo. Entre o ego e seu ideal cria-se, então, um fosso que o sujeito negro tenta transpor, à custa de à custa de sua possibilidade de felicidade, quando não de seu equilíbrio psíquico (COSTA, 1984).

O racismo é estruturante das desigualdades a que está submetida à população negra, pois, incide sobre ela e determina as suas condições sociais por gerações. Como elemento de estratificação social, o racismo se materializou na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das organizações sociais na sociedade brasileira, perpetuando uma estrutura desigualdades de oportunidades sociais para os negros (PASSOS, 2010).

Há cerca de 40 anos geneticistas e biólogos moleculares afirmaram que as raças puras não existem cientificamente. Chegaram até fazer campanhas para eliminação do conceito de raça dos dicionários e livros científicos como medida de combate ao racismo. Não demoraram a concluir que essa proposta era uma ingenuidade científica, pois naquela época eles não tinham tecnologia de pesquisa avançada que determinasse através do estudo do genoma que a humanidade não possuía tantas diferenças genéticas.

Um grande passo foi tomado no início dos anos 1990 com o Projeto Genoma Humano, que por cerca de 10 anos, cientistas de diversos países, mapearam todos os



nossos genes e determinaram com provas científicas que o ser humano possui uma só raça e que os genes que determinam a cor de nossa pele são insignificantes diante dos milhares de outros genes que a humanidade tem em comum.

Segundo a revista *Agron*, publicada em 2010, o resultado final do Projeto Genoma revelou que todos os seres humanos são 99,99% idênticos do ponto de vista biológico. A diferença entre um negro e um japonês, além da que enxergamos nos traços físicos, está apenas em uma letra trocada a cada conjunto de 1000 entre todas que formam nosso código genético, ou seja, o material genético presente em diferentes indivíduos é 99,9% idêntico, enquanto as diferenças genéticas entre indivíduos da espécie são representadas por apenas 0,01% do DNA.

Essa pesquisa é sem dúvida a consolidação da constatação científica que geneticamente não há raças humanas. A genética molecular do genoma humano afirma que se considerando o DNA como o material hereditário e o gene como unidade de análise biológica é impossível dizer se estas estruturas pertencem a uma pessoa negra, branca ou amarela, pois o gene carrega “raça” reside na unicidade da espécie, evidenciando assim, que o racismo repousa sobre uma mentira, e continua a ser utilizado na construção social e cultural, como um instrumento de exclusão e opressão.

Uma das mais completas pesquisas sobre “raças” humanas foi publicada pelo pesquisador italiano Luca Cavalli Sforza (professor da Faculdade de Medicina de Stanford, Califórnia, Estados Unidos) em 1995. Depois de uma minuciosa análise nos genes obtidos a partir de sangue coletado de centenas de pessoas de diferentes grupos, mostrando que certas características que permitem diferenciar membros de um ou outro grupo humano, como a cor da pele, as proporções corporais ou tipo de cabelo, constituem meros “vernizes passados sobre uma estrutura biológica maravilhosamente idêntica” e que não há base científica conhecida para afirmar que uma população humana é intelectual ou fisicamente superior a outra (PAULINO, 2008).

Acredita-se, por exemplo, que dois fatores seletivos servem para adaptar a cor da pele aos níveis de radiação ultravioleta do ambiente geográfico: a destruição do ácido fólico quando é excessiva e a falta de síntese de vitamina D3 na pele quando ela é insuficiente. A cor da pele é determinada pela quantidade e tipo de pigmento melanina na derme, que são controlados por poucos genes (de quatro a seis), dos quais o mais importante parece ser o gene do receptor do hormônio melanotrópico. Outras características físicas externas como o formato da face, da fissura palpebral, dos lábios, do nariz e a cor e a textura do cabelo são traços literalmente superficiais. Embora não conheçamos os fatores geográficos locais responsáveis pela seleção dessas características, é razoável assumir que esses traços morfológicos espelhem adaptações ao clima e outras variações ambientais de diferentes partes da terra (AMABIS e MARTHO, 2010).

Esses fatos comprovam que a coloração escura da pele e os traços físicos de pessoas negras em determinadas regiões, principalmente na África, é sem sombra de dúvida uma adaptação vantajosa ao clima, o que favoreceu e continua favorecendo a perpetuação de nossa espécie. Um paradoxo quando se afirma que os negros são seres inferiores.



Três linhas separadas de pesquisa molecular fornecem evidências científicas sobre a inexistência de raças humanas. A primeira é a observação de que a espécie humana é muito jovem e seus padrões migratórios demasiadamente amplos para permitir uma diferenciação e conseqüentemente separação em diferentes grupos biológicos que pudessem ser chamados de “raças”. A segunda é o fato de que as chamadas “raças” compartilham a vasta maioria das suas variantes genéticas. A terceira é a constatação de que apenas 5%-10% da variação genômica humana ocorre entre as “raças” putativas. As evidências levam à conclusão de que raças humanas não existem do ponto de vista genético ou biológico (PENA E BIRCHAL, 2005).

Do ponto de vista genético, então, raças humanas são indiscutivelmente inexistentes, as poucas características que nos diferem na realidade são adaptações do corpo ao ambiente. O termo “raça” tem um significado social e não é bem visto por grande parte da população.

Raça muda de forma, tamanho e cor de acordo com a necessidade. É um monstro por causa da maneira pela qual foi empregada para a justificação de opressão sistemática e para os grandes assassinatos de enormes populações (FILHO 2006).

A pesquisa do grupo de Flavia Parra e Sérgio Danilo Pena, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), divulgada em dezembro de 2012, resume através do estudo dos genes que nem todo negro no Brasil é geneticamente um afrodescendente, e nem todo afro-brasileiro é necessariamente um negro.

Como bem disse o geneticista sueco Svante Pääbo (2001), em uma perspectiva genômica somos todos africanos, morando na África ou em exílio recente de lá. Europeus são genealogicamente derivados de africanos e não há diferenças biológicas entre eles. Seja por que motivo for, tratá-los como sendo de espécies, subespécies ou “raças” diferentes é contribuir para racismo e discriminação (PENA e BIRCHAL, 2005).

Em março de 2003, foi aprovada a Lei Federal nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Essa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB e tem como objetivo principal a promoção de uma educação que reconhece e valoriza a diversidade entre nossos alunos, comprometida com as origens africanas dos brasileiros, tentando atenuar o número de discriminação em nosso país.

Como a escola é o lugar de conhecimento e construção de uma identidade de valores sendo moldados de acordo com sua sociedade, educando cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de garantir o respeito aos direitos legais e valorização de identidade cultural brasileira e africana. Por isso, ter como meta a efetiva realização das prerrogativas dessa Lei é essencial para a construção de uma sociedade mais igualitária.

É importante encontrar uma maneira correta de abordar determinada questão, para não trabalhar assuntos rotineiros de, como por exemplo, limitar o estudo do negro no Brasil ao período escravidão, despertando a impressão de que não foi deixado um legado cultural.

No que tange às culturas afrodescendentes, é importante aprendê-las dentro



do princípio da diversidade, já que, em função dos diferentes grupos culturais africanos que aportaram no território brasileiro, se desenharam aqui modelos diferenciados de culturas afrodescendentes (PEREIRA, 2007).

A importância da Lei 10639/2003 contra o racismo brasileiro apesar das dificuldades e possíveis desvios na sua implementação, é uma conquista e, servirá na construção de novos ideais. No entanto somente uma Lei não irá mudar a realidade do país, mas ficar de braços cruzados dentro da Escola sobre a questão do negro, também não resultará em nenhuma mudança.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros dependem necessariamente de condições físicas materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados (BRASIL, 2007).

Sabemos que esta lei ainda está em fase de adequação, em um primeiro estágio, mas essas novas atividades finalmente estão se fazendo presentes, com o intuito de despertar a renovação de práticas educativas em sala de aula.

Por isso, a solução para o racismo não está somente relacionada na negação das diferenças, mesmo sendo ela insignificante como já mencionado anteriormente, ou na abolição da ideia de raça, mas na luta, por intermédio da educação na convivência com as diferenças que sempre irão existir e devem ser respeitadas, valorizadas e tratadas de forma igualitária no meio escolar.

Este trabalho será desenvolvido durante as aulas de Ciências na escola já citada, aproveitando o conteúdo contido no currículo do 8º ano, que trata de Genética.

O primeiro passo para aplicação deste trabalho é a visualização de alguns vídeos de curta metragem que denotem manifestações de racismo no meio que vivemos, questionando o que os alunos entendem sobre atitudes e comportamentos racistas. Em seguida, com a utilização de slides, fazer uma síntese a respeito do conceito biológico de raça, enfatizando como este termo foi distorcido com a finalidade de justificar atitudes racistas na sociedade. Além disso, será abordado como o brasileiro tem suas origens africanas evidenciadas não somente na cor da pele, mais também em seus costumes e tradições.

O segundo passo é trabalhar conceitos básicos sobre Genética, relacionado a genes, genoma, fenótipo, genótipo e hereditariedade, salientando as descobertas recentes através do estudo Genômico a falta de fundamento na ideia de “raças” entre os seres humanos e principalmente levantando questionamentos sobre as diferenças ideológicas e biológicas a respeito de raça, ou seja, para que a existência da mesma apareça é necessária a separação física da espécie. Assim, o material genético, submetido a variações evolutivas, transforma-se e os grupos se dividem, mas isso não aconteceu com os homens, apesar de seus deslocamentos constantes promoverem uma troca intensa de genes, hábitos e aspectos culturais através da reprodução, a grande transferência genética entre os indivíduos não impediu o aparecimento de variações,



mas evitou que suas diferenças se tornassem tão profundas a ponto de criar novas categorias biológicas, enfatizando assim há existência de uma só raça com o cariótipo humano. Nem a cor da pele nem a origem étnica lhe imprimem diferença na humanidade, entretanto, o racismo, que é uma ideologia política que se vale para diferenciar os seres humanos com o intuito de discriminar.

Finalmente, após todas as discussões em torno dessas questões, os alunos irão fazer uma pesquisa relacionada aos seus descendentes, expondo fotos, documentos, depoimentos, objetos e etc., através da produção de uma árvore genealógica que demonstrem como várias características fenotípicas podem ser manifestadas ou não por meio das gerações e que mesmo assim não deixamos de ser da mesma família, comprovando o que muitos cientistas afirmam que nossos genes são mais semelhantes aos dos africanos do que um vizinho de cor branca que mora ao nosso lado.

Portanto, se espera dessa intervenção pedagógica que os alunos reconheçam o que de fato é preconceito racial, como também a percepção das marcas que a discriminação pode causar à vítima e que todas as formas de preconceito devem ser denunciadas e punidas. Algo de extrema importância para esses estudantes é o melhor esclarecimento sobre nossas raízes africanas, o conhecimento sobre conceitos básicos de Genética e sobre o Projeto Genoma Humano, entendendo que o conceito de “RAÇA” não pode ser aplicado biologicamente entre os seres humanos, pois nossos genes são praticamente iguais, dessa forma compreenderão que algumas características (cor da pele) podem ou não serem manifestadas entre as gerações, desconstruindo assim o racismo na escola com o uso de embasamento genético, valorizando a diversidade entre os seres humanos, a fim de termos uma sociedade mais justa e igualitária.

Notas

¹ Especialista em educação das relações étnico-raciais. Professora da Secretaria Estadual de Educação e Esporte/Acre. elisameliaevaristo@hotmail.com

² Mestre em Letras: linguagem e identidade. Professora da Secretaria Estadual de Educação e Esporte/Acre. flavia_rocha80@hotmail.com.

Referências

AGRON, Equipe. **Surpresas da Genética**. São Paulo: Revista Agron. 7, maio 2010.

AMABIS, José Mariano; Matho, Gilberto Rodrigues. **Biologia das populações**. V. 3. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2010.

BRASIL. **Marcos Legais da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

CARNEIRO, Sueli. **De novo a raça**. Rio de Janeiro: Revista espaço acadêmico, nº 21, fev. 2003.

COSTA, Jurandir Freire. **Da cor ao corpo: a violência do racismo. Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

DE ROBERTIS, Eduardo M. F; HIB, José. **Base da Biologia Celular e Molecular**. Tradução Antônio Francisco Dieb Paulo. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1995.



DURHAM, Eunice. **Desigualdade Educacional e Cotas para Negros nas Universidades**. Novos Estudos CEBRAP, Nº 66, São Paulo, mar.2003.

FILHO, Nemézio C. Amaral. **Mídia e Quilombos na Amazônia**. 2006.190f. Monografia (Especialização em Comunicação da Escola). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LINHARES, Sérgio. **Biologia: volume único: 1**. Ed. São Paulo: Ática, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada /organizador. - [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Em Brandão, André Augusto P. (Org.), Cadernos Penesb 5. Niterói: EdUFF.,2005.

PASSOS, Joana Célia dos. **As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos**. EJA em Debate. Santa Catarina, v 1. n.1, p.15-21, set, 2010

PAULINO, Wilson Roberto. **Biologia, volume 3: genética/evolução/ecologia**. 1. Ed. São Paulo: Ática, 2008.

PENA, Sérgio Danilo. **D. Receita para uma humanidade desracializada**. Ciência Hoje, 2009. Disponível em:

_____. **Genética: Existe Base Biológica Para o Racismo?** Biorritmo, 2009.

PENA, Sérgio D.; BIRCHAL, Telma S. **A inexistência biológica versus a existência social de raças humanas: pode a ciência instruir o etos social?** Revista USP, São Paulo, n.68, p. 10-21, dezembro/fevereiro 2005-2006.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afro-descendentes e educação**. São Paulo, 2007.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro: um percurso das ideias que neutralizam a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro, 2005.

TELLES, Edward E. **Da supremacia branca à democracia racial. O significado da Raça na Sociedade Brasileira**. Trad. Ana Arruda Callado, 2004.



BARRIGA NEGATIVA: REPRESENTAÇÕES DA MAGREZA NA REVISTA VEJA

Emanuelly Silva Falqueto¹

Introdução

As representações a cerca da mulher que carregam noções e indicativos de beleza, corpo e podem ser encontradas nos vários meios de comunicação. As propagandas de cerveja que exploram e tornam o corpo feminino objeto sensual para venda e consumo, o cinema e as telenovelas dispõem de um vasto repertório de modelos de mulher e feminino indo da mulher casta, ideal para o casamento, até as *femmes fatales*, mulheres perigosas que usam e brincam com os homens, enfim, são vários os discursos representativos que são transmitidos pelos produtos da comunicação mediática que constituem e fornecem elementos para a composição de arquétipos sobre a mulher. Em especial, representações que dizem respeito sobre as nossas formas, linhas, feições, tamanhos, volumes elaborando normas e modelos que acabam definindo o que seja belo e beleza feminina.

Dentre os parâmetros, matérias e adjetivos usados na composição do ideário de beleza - que muda conforme o contexto sócio-histórico - nos deparamos no final de 2012, com uma expressão que figurou nos veículos de comunicação e em portais *online* e nas redes sociais digitais. O termo chamou atenção e ao mesmo tempo despertou preocupação: barriga negativa. Segundo a explicação colhida nos endereços eletrônicos que abordam o tema², a expressão significa ter uma barriga sem nenhuma protuberância a ponto dos ossos da bacia, localizado no quadril, aparecerem sob a pele, com o mínimo de gordura na região abdominal o que dá um formato côncavo, ou para dentro, à barriga. A partir desta expressão buscamos compreender e analisar cientificamente o termo e os sentidos construídos e vinculados a barriga negativa.



Através do monitorando *online* empregando a ferramenta Alertas do Google³ começamos a acompanhar as referidas palavras. Recebendo uma vez por dia na caixa de mensagens pessoal da pesquisadora matérias e notícias publicadas em endereços virtuais da web que contivessem a expressão, barriga negativa. Contudo, em uma leitura exploratória e preliminar do material coletado notamos a presença de vários textos/matérias direcionando e deixando transparecer certo ufanismo em relação à expressão de forma acrítica, além de algumas notícias serem repetições de uma mesma matéria, assim *sites* diferentes publicam notícias sobre a barriga negativa, mas com conteúdo idêntico por copiarem de apenas uma fonte.

Portanto, preferimos procurar a expressão na mídia impressa elegendo o formato de revista não somente pela credibilidade dos veículos impressos, mas pelas próprias características de apuração e produção noticiosa desse meio. A mídia impressa, no formato de revista, dispõe de mais tempo para investigar as notícias devido a sua periodicidade, o que pressupõem uma checagem minuciosa na confecção das matérias e reportagens.

Buscamos entre as revistas de maior circulação nacional, segundo dados apresentados pela Associação Nacional de Editores de Revistas⁴, que tivessem matérias sobre o assunto. Delimitando nossa busca nos periódicos do ano de 2013 devido ao fator da atualidade. Ainda dentro desse espectro, selecionamos para uma análise qualitativa a edição número 2346 da Revista Veja de 6 de novembro de 2013. A edição foi selecionada por apresentar na reportagem principal, a matéria de capa, a chamada “A Estética do Risco”, que indicou uma abordagem do conteúdo diferente das matérias coletadas nos portais na *online*.

Escolhemos o procedimento de construção do *corpus* qualitativo visando dispor de material representativo para a questão de pesquisa que é discutir os sentidos sobre as representações de beleza apresentados pelos veículos de comunicação. Portanto, buscamos examinar os sentidos nas representações das mensagens da comunicação mediática sobre o ideário de beleza.

Procedimento metodológico

Optamos por uma pesquisa e análise qualitativa para sermos capazes de penetrar e compreendermos de maneira mais profunda os sentidos trabalhados na capa e reportagem desta edição do periódico. À vista disso nosso *corpus* é composto pelas imagens e os textos da edição selecionada. Lembrando que por se tratarem de dois tipos de linguagens, fez-se necessário empregar uma metodologia para a análise dos materiais textuais e outra para as imagens, ou como Penn (2002) nomeou uma metodologia híbrida, juntando uma análise semiológica das imagens a partir dos preceitos de Barthes com a exploração dos elementos textuais da Análise de Conteúdo, ambas sendo realizadas a partir da denotação e conotação.

Bauer (2002) também considera a Análise de Conteúdo uma metodologia híbrida que pode avaliar tanto traços quantitativos quanto os qualitativos do texto. Portanto, interpretamos qualitativamente o material textual evidenciando elementos que trouxessem significados articulados com características ligadas às representações



de beleza. Dessa forma, verificamos quais foram os temas construídos e os sentidos levantados, extraindo os aspectos latentes dos textos da edição selecionada.

Enquanto para o tratamento das imagens usamos a semiologia das imagens paradas, proposta metodológica discutida por Penn (2002), em razão das diferenças entre a linguagem verbal e não verbal que são as imagens no caso deste trabalho. As imagens não são conteúdos lineares, “(...) a imagem é sempre polissêmica ou ambígua” (PENN, 2002, p.322). Afora, lembramos o que Barthes (2009) discute e denomina de paradoxo da imagem, que é o caráter análogo ao objeto/realidade capturada pela fotografia o que trás a sensação para esta forma de expressão dela não conter nenhum tipo de código ou linguagem, acabando por ser considerada uma mensagem sem código,

(...) evidentemente que a imagem não é real; mas ela é pelo menos o seu *analogon* perfeito, e é precisamente esta perfeição analógica que, perante o senso comum, define a fotografia. Temos então o estatuto particular da imagem fotográfica: é *uma mensagem sem código*; (...) (BARTHES, 2009, p.13).

Apesar da imagem parecer uma transposição da realidade para outro suporte por ser tão análoga a cena apreendida que Barthes (2009) a chama de meio de expressão sem um código, contudo, nos alerta que ela engloba vários sentidos que são compreendidos e interpretado dentro de um contexto histórico, cultural:

Mas, efectivamente, cada uma destas mensagens desenvolve de uma maneira imediata e evidente, além do próprio conteúdo analógico (cena, objecto, paisagem), uma mensagem complementar, que é aquilo a que se chama vulgarmente o estilo da reprodução; trata-se, então, de um sentido segundo, cujo significativo é um certo “tratamento” da imagem sob a acção do criador, e cujo significado, quer estético, quer ideológico, remete para uma certa “cultura” da sociedade que recebe a mensagem. Em suma, todas estas “artes” imitativas comportam duas mensagens: uma mensagem denotada, que é o próprio analogon, e uma mensagem conotada que é o modo como a sociedade dá a ler, em certa medida, o que pensa dela (BARTHES, 2009, p.13).

Tendo como fundamento a explicação de Penn (2002) e Barthes (2009) estabelecemos como procedimentos de análise das imagens os níveis de denotação e conotação.

Desta maneira procuramos indagar se o processo comunicativo estabelecido pelos veículos de comunicação é verdadeiramente plural e auxilia a defesa “(...) dos direitos do cidadão, contribuindo para a promoção das garantias individuais e coletivas em especial as das crianças, dos adolescentes, das mulheres, dos idosos, dos negros e das minorias” como preconiza o inciso XI do artigo 6 do código de ética dos jornalistas brasileiros?



Beleza e mulher NOS meios de comunicação

Fazendo um apanhado no arcabouço teórico, observamos que a comunicação mediática apresenta um modelo de beleza, instituído especialmente sobre a imagem da mulher, veiculado tanto na publicidade, na televisão, em jornais e revistas. Lipovetsky (2000) na sua obra “A Terceira Mulher” fala sobre o primado de beleza associado às mulheres reproduzido pelos veículos de comunicação e que a beleza se traduz nas normas de “antipeso” e “antienvelhecimento”:

Wolf (2012) questiona a liberação feminina *versus* as exigências de beleza, apontando a beleza como um processo social, religioso, político e cultural, observando que as revistas e publicidades cercam as pessoas com representações de uma beleza idealizada.

Enquanto isso, no cenário nacional os pesquisadores mostram que a representações que aparecem nos veículos de comunicação sobre a beleza privilegiam a juventude extrema, a magreza e a adesão às tecnologias da beleza como os cosméticos, as intervenções cirúrgicas e obediência a rotina de atividades físicas (GOLDENBERG, 2007; AZERÊDO, 2007; NOVAES, 2013).

Reconhecemos que a comunicação mediática divulga representações de beleza idealizadas, como as pesquisas bibliográficas mencionadas nos apontam, contudo, esses discursos de beleza estão permeados por condições históricas, sociais, culturais, econômicas.

Entretanto, fica cada vez mais evidente o quanto os meios de comunicação exercem efeitos socializantes e o quanto estamos nos relacionando mediados pelos veículos de comunicação e dispositivos de informação (SODRÉ, 2002). Os meios de comunicação divulgam representações que chegam aos mais diversos cantos do globo. Desse potencial mediador e da capacidade de atingir milhões advém à preocupação com o papel da comunicação mediática no estabelecimento e consolidação da cidadania, afinal, a informação e o acesso a ela são insumos para o fortalecimento dos direitos civis. “É por meio da informação que os cidadãos podem fazer suas escolhas e julgamentos de forma autônoma, de modo que ela os auxilia a exercerem suas prerrogativas, tomando, por meio de sua difusão, mais acessíveis os demais direitos” (SOARES, 2009, p.136).

Portanto, cabe questionar as representações e suas mensagens. A representação da mulher permeia os discursos mediáticos arquitetando modelos de significação do feminino. Representações sobre a mulher amplamente consumida e difundida que transforma e é transformada pelas relações sociais que a cercam. Os meios de comunicação espalham esses discursos por isso é necessário investigar os sentidos trazidos nestes discursos.

Descrição do objeto de análise

O objeto de análise é composto pela capa e reportagem principal indicada na capa da revista. A capa (figura 1) da revista tem maior parte do espaço disponível da folha preenchida com os elementos (imagem, chamada, título, texto e legenda)



direcionados para a matéria que vai tratar da barriga negativa. Na parte superior há um pequeno retângulo com fundo na cor preta e nele tem uma imagem no canto superior esquerdo que dá destaque para outro assunto. Somente este retângulo trata de outro conteúdo, portanto, a capa foi diagramada evidenciando a reportagem da Barriga Negativa.

Logo abaixo do retângulo e localizado no canto superior direito está o título do periódico, Veja, com as letras em degrade na tonalidade vermelho escuro. Em seguida alinhado com o nome da revista o título da reportagem, “A Estética do Risco”. Sendo que a palavra “risco” está com as letras maiores que as três palavras anteriores, que também estão em letras garrafais. Além disso, a palavra “risco” está posta na mesma cor vermelha igual a do nome do periódico. Abaixo vem um pequeno texto de seis linhas, exercendo a função descritiva em relação ao título da reportagem. Há a uma legenda próxima de uma imagem que ocupa grande porcentagem da página e a imagem é ressaltada pelo contraste com o fundo branco. A imagem é um corpo feminino enquadrado do meio da coxa até a cabeça. A mulher mostrada está de lado vestindo um biquíni dourado, sua pele parece estar bronzeada tem áreas que estão mais luminosas, provavelmente, devido à incidência da luz empregada para fotografá-la. Ela está com o rosto meio coberto pelo cabelo e a boca entre aberta.



Figura 1: Capa revista Veja edição 2346, ano 2012.

A reportagem está nas páginas 84 a 88 e nas 90 e 92 da edição, a não sequencialidade da numeração das páginas deve-se as publicidades inseridas entre as folhas. Contudo, as propagandas não são direcionadas a produtos de beleza ou qualquer coisa afim ao tema. Temos um total de 7 páginas com o texto disposto em duas colunas, a reportagem apresenta nove parágrafos. Mas, a reportagem é diagramada em função das imagens. As imagens ocupam a maior parte do espaço em seis páginas. Ao todo são 13 imagens, 10 legendas e 1 box, e 9 parágrafos de texto.

O texto da reportagem é elaborado com argumentos que ora colocam essa nova forma de magreza, a barriga negativa, como algo bom para ser perseguido e alcançado e ora apresenta informações sobre o perigo de ultrapassar o limite desta

forma de magreza. Seguindo de uma ou várias sentenças e/ou argumentos falando da necessidade de termos cuidado para não tornarmos a magreza um perigo a nossa saúde, sucedem outras sentenças apresentando a barriga negativa e musculosa como um modelo saudável e com benefícios e vice-versa.

As imagens foram tratadas/editadas para que a reportagem as contornassem, consequentemente, as imagens tem grande destaque e espaço na reportagem e no conteúdo. Cada imagem parece completar a outra, aonde uma termina outra começa. Compondo uma harmonia entre cada uma, aqui não existe o contraste ou a ambiguidade de argumentos observada no conteúdo textual. As imagens estão todas posicionadas e capturadas de forma a trazer uma mensagem expressa, a princípio, no nível da denotação de mulheres magras, felizes que praticam exercícios físicos. Dado que, das 13 imagens, 6 (figura 2) mostram mulheres com roupas de ginástica ou/e com algum gesto característico da prática da musculação.



Figura 2: Coletânea de imagens que indicam prática de exercício físico. Número 1, imagem da página 86; número 2, imagem da página 87; número 3, ambas da página 88; número 4, retirada da página 90; e, número 5, imagem do Box na página 87.

Estética do risco e a magreza saudável

Os sentidos do objeto analisado são contraditórios. É discutida a problemática dos limites do emagrecimento, trazendo dados, depoimentos de especialistas e reconhecendo que a existência de padrão idealizado de beleza que é “esquálido” e “inalcançável” (palavras retiradas da Veja, página 85). O trecho abaixo é um exemplo da prática perigosa cometida em prol de alcançar o padrão de magreza vigente.

As mulheres maduras se lembram das proporções ideais trazidas por 90 de busto, 60 de cintura, 90 de quadris e suas variações conforme a altura. Suas filhas foram apresentadas ao índice de massa corporal (IMC), cujo valor acendia um alerta quando passava de 20. As filhas das filhas agora trocam informações nas redes sociais sobre o ângulo da barriga (se não for negativo, esqueça) e a porcentagem de gordura corporal. Menos de 10%, para elas é o caso de consultar um médico. Mas o que se vê na frenética troca de fotos e mensagens na internet é que as

meninas estão mirando em porcentagens bem abaixo dos 10%. Elas falam em 9%, 8%. Estão na zona de perigo, aquela em que a obsessão pela forma minimalista desafia o bom-senso produz a cegueira ao risco. (VEJA edição 2346, 2012, p.85)

A reportagem inicia afirmando: “A magreza como ideal de beleza é padrão recente na história da humanidade” (VEJA edição 2346, 2012, p. 86). Outro trecho na página 86, diz que essa estética é difícil e pode gerar transtornos, “Para a imensa maioria, essa nova estética minimalista do corpo é duríssima de alcançar e persegui-la pode ser fonte de angústia, frustração e até de danos à saúde” (VEJA edição 2346, 2012).

Na capa (figura 1) do periódico a relação associativa do vermelho do título da revista, Veja, com o vermelho da palavra “Risco” estabelece uma ligação entre termos, feita pela cor igual de ambas, pela dimensão similar e o alinhamento. Se prestarmos atenção nos dois elementos podemos apreender o sentido latente de alerta. Destacando a palavra “Veja” do contexto nominal do periódico, mas como verbo conjugado no imperativo nos ordenando para olharmos, vermos, prestarmos atenção. E, somando a palavra risco conseguimos reiterar o sentido conotado na capa para vermos o risco dessa estética da magreza.

Porém, o texto que segue na capa (figura 1) acaba qualificando a magreza como saudável. Ao colocar que as mulheres ao desafiarem o senso comum conseguem levar o corpo ao limite da magreza saudável. Vemos associação da magreza, trazida por esses parâmetros, no momento denominado Barriga Negativa, ao bem-estar usufruído por quem tem saúde.

O título no miolo da revista para a reportagem, “A Nova Forma da Magreza”, não porta o mesmo sentido de cuidado trabalhado na capa, “A Estética do Risco”. Analisando o segundo título trazido pela revista com a imagem ao seu lado (figura 3), uma mulher nos olhando com os cabelos loiros meios ondulados caídos é quase um convite a compreendermos e gostarmos da “Nova Forma da Magreza”.



Figura 3: Veja edição 2346, página 84.

Então, ao nos determos nos argumentos elaborados demonstrando a necessidade de tomarmos cuidado com a magreza para não passarmos dos limites do saudável, constatamos a suavizados dessas partes, postas de forma eufêmica, como no trecho seguinte:

“Minhas pacientes tiram fotos quase diárias das coxas para monitorar o emagrecimento”, diz Jennifer Thomas, professora da Universidade de Harvard e autora do livro *Almost Anorexic*, em que defende a ideia de que essa corrida está levando as mulheres mais ousadas a um tênue limite entre a saúde e a doença. (VEJA edição 2346, 2012, p.88)

Fala de pessoas colocando em risco sua saúde, estando no limite da saúde e doença, mas tais pessoas são adjetivadas como ousadas. Portanto, apesar da ameaça a saúde, elas são consideradas ousadas por buscarem o emagrecimento.

Embora sejam mulheres extremamente magras ao ponto de causarem estranheza e o cérebro demorar um tempo para assimilar, são consideradas atraentes. O trecho citado abaixo é uma amenização declarada em função da estética da magreza. Convida-nos a aceitarmos, a pensarmos que tais pessoas são saudáveis e atraentes apesar dos nossos olhos e cérebro estarem nos mostrando o contrário:

Ao primeiro olhar, essa nova silhueta causa estranheza. O cérebro precisa de um tempo maior para processar a informação visual conflitante: o corpo é, sem dúvida, o de uma mulher atraente, bem cuidada, saudável, mas... no limite máximo do que seria interpretado pelos neurônios como uma pessoa doente. (VEJA edição 2346, 2012, p.88)

Outra contradição recorrente, especialmente, em relação às imagens e o texto, pois a reportagem tenta brandamente nos avisar quanto aos perigos da magreza excessiva, mas as imagens em nenhum momento trazem o sentido de perigo, elas são imagens que acabam por exaltar aquelas mulheres magras. São imagens de mulheres em pose ensaiadas, lembrando modelos, há um destaque estético para o corpo das mulheres, gerando e apresentando sensualismo. O uso da iluminação sobre os corpos retratados, o fato delas estarem posando com o olhar voltado diretamente para câmera nos dá a sensação de que elas estão olhando diretamente para nossos olhos, esse é um recurso empregado para dar informalidade, como se estivéssemos participando da ginástica que elas estão fazendo, procurando estabelecer intimidade entre a mensagem e a recepção desse conteúdo.

Saudável ou não saudável: eis a questão

Os elementos textuais em alguns momentos buscam discorrer sobre o risco, a linha tênue entre o saudável e o não saudável, são facilmente esquecidos para argumentação positiva em benefício da qualificação saudável a magreza. Mas, para ter a barriga negativa e musculosa não basta ser magra é necessário seguir outros parâmetros de magreza, ser magra três vezes mais, “(...) instituíram obrigatoriedade de ser magra, que progrediu para supermagra e agora supersupermagra. Sim, mas com



músculos.” (VEJA edição 2346, 2012, p.85). À vista disso, a idealização dessa magreza, supersupermagra, por ser positiva e saudável não deve ser confundida com a desnutrição ou não estar com saúde:

Não é uma magreza de documentários sobre a Ásia e a África antes da Revolução Verde. Não é uma magreza doentia de quem passa fome ou está desidratado. É magreza por comer dosagens corretas de alimentos escolhidos associadas a suplementos e malhação específica. (VEJA edição 2346, 2012, p.85)

E, se a essa estética da magreza é saudável e nos faz adquirir o adjetivo de musas, ousadas, o vilão desse processo é engordar. No meio da reportagem é dito que a obesidade é o mal do século, “Nos últimos anos a ciência tem desviado seu foco da obesidade, o mal do século, para aquilo que, afinal, pode ser sua solução: os mecanismos que fazem com que os magros sejam magros” (VEJA edição 2346, 2012, p.90). Não discordamos que o peso em excesso seja um sério risco a saúde. Questionamos a forma como essa informação foi usada e os sentidos subjacentes nesse uso, em um texto que se propõe a discutir os riscos da obsessão pela magreza.

A reportagem diz que apesar de não parecerem às mulheres da barriga negativa vão ao médico e eles as reconhecem saudáveis, então, apresenta como solução para o perigo do século que é a obesidade, uma intervenção e novidade científica que vai nos fazer emagrecer sem esforço, como os magros por causa da genética. Afinal, os magros devido a fatores genéticos são invejados. “Pesquisas desse tipo indicam que a mudança do padrão estético, de gorducho para magro, veio para ficar, não tanto porque pouco peso é bonito, mas sim porque é saudável” (VEJA edição 2346, 2012, p.92). Porém, ambos extremos são perigosos a saúde.

7. coisa de mulher

Dentre os temas observados na análise, existe a vinculação da mulher a estética da magreza, ou seja, a barriga negativa e musculosa. Quando o texto emprega algum pronome de tratamento pessoal é o ela e seus derivados. Das 13 imagens, 11 são de mulheres e as únicas duas (figura 4) que não são retratam um pedaço de carne e um homem de costas correndo na esteira. Elas estão localizadas no Box em proporções pequenas.



Figura 4: Imagens da Revista Veja, edição 2346, ano 2012, página 87.

Na capa o texto embaixo do título diz: “As dietas, suplementos e malhação específicos das mulheres que desafiam o senso comum e levam o corpo ao limite magreza saudável” (VEJA edição 2346, 2012, capa). O uso da mulher como sujeito que age para obtenção da magreza revela mais uma conexão feita entre as mulheres e os padrões de beleza. O emprego da palavra específico incorpora e naturaliza como coisa de mulher os procedimentos para aquisição da magreza. Há uma delimitação que prende as mulheres ao padrão de beleza e magreza com preui Lipovetsky (2000).

Apontamentos finais

O trabalho trouxe a análise baseada na capa e reportagem da Revista Veja, edição 2346 que tratou do termo Barriga Negativa. É apenas uma abordagem qualitativa da amostra e apresentou tanto indícios e representações que desvirtuaram o conceito de saudável em benefício de uma magreza fora do alcance das pessoas como o próprio texto jornalístico anuncia.

Por isso, temos que estar atentos às representações mediáticas. Pois, mesmo com a diversidade de formatos e plataformas, ainda temos discursos repletos de signos e sentidos que exigem das pessoas padrões inatingíveis. O debate não é digladiar sobre a veracidade entre as representações. Mas, incentivar o desenvolvimento do sendo crítico para analisar quais são as representações que adquirem mais autoridade perante os processos sociais e quais sentidos e relações de poder estão contidas nessas composições discursivas.

A reflexão sobre as representações de beleza nos meios de comunicação nos levou a perguntar: o quanto esse padrão de beleza diz respeito às mulheres? A partir da análise do objeto selecionado e do escopo teórico resgatado notamos que os produtos comunicativos, a produção simbólica do que seja belo e beleza é um imperativo vinculado ao feminino. Tal associação oculta uma relação de poder que merece ser investigada, pois pode revelar como esse padrão de beleza é um instrumento de disciplina e controle de submissão dos corpos ampliando esse processo para outros âmbitos das relações sociais. A supervalorização da beleza é mais cobrada das mulheres por uma questão de preconceito histórico. E os veículos de comunicação massificam esse discurso sendo responsáveis por atingir um grande número de pessoas.

Os textos/matéria/reportagem se passam por imparcial, constroem uma camuflagem de imparcialidade como fonte de credibilidade, como se os textos não apenas tivessem, mas concretizassem o *analogon* imagético da realidade, que Barthes (2009) discute. Amarram nas representações discursivas significados políticos e ideológicos de espelho/análogo a realidade e não debatem os valores embutidos em seus sentidos conotativos. Tal postura desconsidera o caráter inalienável das notícias e conteúdos comunicativos de serem representações, com efeitos de sentido que buscam portar-se como verdade. Por isso, os objetos analisados apresentam-se como forma de controle com um valor repressivo, mesmo que essa não tenha sido a intenção declarada do repórter, editor ou do veículo. Os sentidos conotados nas representações sempre estão ligados ao contexto histórico, social e cultural, um controle sobre o uso e exibição do corpo que estabelece metas perigosas de atingir como a barriga negativa. Goldenberg



(2007) também discute os usos sociais do corpo e conforme vemos na análise do material trazido a tona nesse trabalho notamos que existe realmente padrões extenuantes e inalcançáveis de beleza/magreza, divulgados de forma eufórica pelos veículos de comunicação.

Essa foi uma análise qualitativa porque selecionamos alguns elementos em detrimento de outros que também poderiam gerar mais reflexões e enriquecer o processo. Por isso, encerramos com o convite para uma discussão dialética que elucide pontos obscuros e não abordados nesse espaço. Afinal, as imagens, as representações permeiam e constituem nossa vida, os discursos que se portam como verdade nos rodeiam fornecendo sentidos e significados cotidianamente, é preciso investigar esses sentidos.

Notas

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Comunicação Midiática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) sob orientação do professor Dr. Murilo Cesar Soares. Pesquisadora no Grupo “Mídia e Sociedade” da UNESP. E-mail: manufalqueto@gmail.com

² <http://www.barriganegativa.com.br/>

³ Os Alertas do Google são uma forma de monitoramento de conteúdos disponibilizado aos usuários do *email* da Gmail. O usuário pode criar um alerta conforme o interesse em conteúdos, notícias e os mais diversos assuntos. Ao criar um alerta o usuário poderá cadastrar uma palavra-chave, como empregamos a expressão barriga negativa, e assim receber na caixa de entrada do seu Gmail o que foi postado na web que tenha a expressão cadastrada. No caso do alerta sobre o termo barriga negativa configuramos a frequência de uma vez por dia, de conteúdo publicado em qualquer região, mas com o idioma em português.

⁴ <http://aner.org.br/dados-de-mercado/circulacao/>

Referências

AZERÊDO, Sandra. **Preconceito Contra a “Mulher”**: Diferenças, Poemas e Corpos. Cortez. São Paulo: 2007.

BARTHES, Roland. **O Óbvio e o Obtuso**. Edições 70. Lisboa, Portugal: 2009.

BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Vozes. Petrópolis, RJ: 2002.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS JORNALISTAS. **Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros**. Disponível em < http://www.fenaj.org.br/federacao/cometica/codigo_de_etica_dos_jornalistas_brasileiros.pdf>, acessado em setembro de 2014.

GOLDENBERG, Mirian (org). **O corpo como capital: estudos sobre gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira**. Estação das Letras e Cores. São Paulo: 2007.

LIPOVETSKY, Gilles. **A terceira Mulher: Permanência e revolução do feminino**. Companhia das Letras ed. São Paulo: 2000.

NOVAES, Joana de Vilhena. **O Intolerável peso da Feiúra: sobre as mulheres e seus corpos**. Editora PUC Rio e Garamond Universitária. Rio de Janeiro: 2013.

PENN, G. **Análise Semiótica de Imagens Paradas**. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. (orgs) **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis, RJ:



Vozes, 2002. p. 319-342.

SOARES, Murilo César. **Representações, jornalismo e a esfera Pública.** Cultura Acadêmica. São Paulo: 2009.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do Espelho: Uma teoria da comunicação linear em rede.** Vozes. Petrópolis: 2002.

WOLF, Naomi. **O Mito da Beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres.** Rocco. Rio de Janeiro: 2012.



A POLÍTICA DE CURRÍCULO EMPREENDIDA NO PROJETO PORONGA

*Emilly Ganum Areal Melo¹
Lúcia de Fátima Melo²*

Introdução

As reflexões trazidas neste artigo são oriundas de resultados parciais de pesquisa em desenvolvimento sobre políticas públicas de aceleração da aprendizagem, mais especificamente de levantamento documental, revisão bibliográfica e análise dos dados coletados por meio de aplicação de questionário e de entrevistas, realizados no Programa de Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” - Mestrado em Educação, linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacional da Universidade Federal do Acre - UFAC. 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).

Sumariamente o artigo realiza uma análise sobre uma das políticas que compõem o conjunto de ações propostas pela reforma educacional em curso no Estado do Acre, lançada em 2002, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação (SEE/AC) com o nome de Projeto Especial de Aceleração de Aprendizagem do Ensino Fundamental - PROJETO PORONGA, objeto desta pesquisa, cujo objetivo é combater a distorção idade/série da rede de ensino básica.

Poronga é uma luminária, uma espécie de lamparina que os seringueiros usam na cabeça para percorrer as estradas da seringa na floresta amazônica. Feita, geralmente, a partir de latas de óleo, o seu combustível mais frequente é o querosene.

Este artigo encontra-se dividido em cinco partes, incluindo esta introdução.



Na segunda parte, situa-se o contexto da pesquisa e seu respectivo objeto de estudo. A terceira parte apresenta algumas considerações sobre política, currículo e intencionalidades, discutindo especificidades do Projeto Poronga, que compõe o conjunto de ações de reforma educacional em curso no estado do Acre, caracterizada por Damasceno (2010) como um processo de hibridização, que ora se ancora a partir de uma perspectiva crítica, voltada para ampliação dos investimentos para educação, ora é marcada por traços expressivos da política mercantilista, o que parece ser uma evidência presente no que tange à política de aceleração da aprendizagem da SEE/AC. Na quarta parte, apresentam-se alguns resultados da pesquisa, ainda de forma bastante embrionária. Os dados foram obtidos junto à coordenação local do Projeto, localizada na Secretaria Estadual de Educação e nos censos divulgados pelo MEC/INEP. Por fim, acrescentam-se algumas observações a título de conclusão do texto.

Situando a pesquisa e seu objeto de estudo

Em função do alto índice de distorção idade/série no Acre, que chegava a 55% em 2002 (ACRE, 2002), Procedeu-se uma “garimpagem” no Brasil, para verificar programas de correção de fluxo com boas práticas. Esses dados motivaram a tomada de decisão, visando propiciar todas as condições necessárias para a implantação de um projeto de adequação da idade à série.

De acordo com a SEE/AC, nesse interstício, desencadeou-se um amplo trabalho de mobilização de diretores, estimulando-os a discutir assuntos relacionados à problemática que afetava praticamente todas as escolas públicas urbanas e rurais do Acre. Essas discussões, mediadas pela SEE/AC contribuíram para delinear e construir uma proposta viável para atendimento desse público.

O Projeto Poronga (ACRE, 2013) é uma estratégia de intervenção pedagógica, cuja metodologia alternativa objetiva sanar as lacunas da aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos, possibilitando a recuperação do tempo perdido ao longo de sua trajetória escolar. O objetivo geral consiste em corrigir a distorção idade/série, aumentando a proficiência média dos alunos do Ensino Fundamental, reduzindo progressivamente a distorção idade/série.

A metodologia Telecurso®, através do uso de teleaulas, é utilizada pelos professores do Projeto Poronga. Essa metodologia é uma marca registrada da Fundação Roberto Marinho/FRM. O material utilizado no Projeto são os programas do Telecurso, desenvolvido pela FRM em parceria com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP).

Segundo a SEE/AC, face às especificidades relacionadas ao tempo pedagógico para desenvolvimento das atividades, e como forma de contemplar a metodologia utilizada, fora constituída uma equipe de coordenação do projeto que promove a realização do monitoramento sistemático nas escolas, bem como a formação dos professores e o planejamento, através dos seus técnicos/supervisores pedagógicos, estabelecendo uma relação dialógica e participativa nas escolas.

No Estado do Acre, em 2002, a Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE/AC), lançou mão da metodologia Telecurso, construída para o público jovem e



adulto, de currículo mínimo, desenvolvida a partir do uso de teleaulas, (ACRE, 2013).

O que se entende quando fala-se de política curricular?

Este é um aspecto específico da política educativa que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornado claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e iniciando na prática educativa, enquanto apresenta o currículo seus consumidores, ordenam seus conteúdos e códigos de diferentes tipos (SACRISTAN, 2000; p 109).

A política é responsável por *escolher, classificar e modificar o currículo*, essa citação de Sacristan (2000), sugere sobre o quê e quem estabelece interesses pelo contexto educacional, já que esse veículo passa por instâncias administrativas que regulam e condicionam o sistema curricular.

Quando a escola utiliza o currículo através das prescrições políticas está homogeneizando a aprendizagem, executá-lo desta maneira deixa de ser uma sistematização de experiência para se tornar uma forma empírica de educação, deformando toda a ideia central que o currículo é um instrumento significativo para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos.

Nessa direção Arroyo (2006), enfatiza que a relação entre educação, políticas públicas, Estado e desigualdades vai dando lugar a políticas de inclusão, escola inclusiva, projetos inclusivos, currículos inclusivos.

É preciso tomar o devido cuidado para não cairmos na perspectiva que Arroyo (2006) assinala a seguir:

...os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo propiciemos uma segunda oportunidade (ARROYO, 2006, p.23).

Dessa maneira, muitas vezes o sistema escolar continua a ser pensado em uma lógica e estrutura interna que nem sempre tem facilidade de se abrir para a pluralidade de indicadores que vem da sociedade e dos próprios alunos adolescentes, jovens e adultos.

O Projeto Poronga - Programa Especial de Aceleração da Aprendizagem de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental é construído e desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho, instituição parceira da SEE/AC, parte do conglomerado das organizações globo.

De acordo com a Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE/AC), em virtude do compromisso com os mais de 55% dos alunos matriculados nas escolas públicas em distorção idade/série, criou-se o referido projeto, inicialmente desenvolvido em Rio Branco, capital do Estado, conforme mencionado na Proposta Pedagógica do



Projeto Poronga (ACRE, 2013).

Os programas de aceleração têm como fundamento legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), na legislação complementar e nas normas de organização específicas do Sistema de Educação do Estado do Acre, definidas no Parecer nº 05/2000 que orienta sobre a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, prevista no Art. 24, inciso V, letra b. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

Prado (2000, p. 55) afirma que a “LDB abriu o espaço para que iniciativas dessa natureza pudessem ser legitimadas”. O Art. 23 prevê flexibilidade e diversificadas formas de organização dos sistemas escolares, com intuito de amenizar o fracasso escolar, uma vez que prevê a organização da educação básica nessas formatações: “em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios [...]” (BRASIL, 2002, p. 9).

Com essa abertura, há anos existem os programas de aceleração que, a princípio, seriam temporários. Por que, então, não se consegue realizar a chamada correção de fluxo? Se não se compreender qual é exatamente o problema, corre-se o risco de “perpetuar” os programas e mais, naturalizar o fato da escola não cumprir com a sua função histórica que lhe é inerente do ponto de vista da justiça social: a universalização do ensino e, mais que isso, a qualidade do ensino ofertado.

A reprovação, o abandono escolar, a indisciplina, o ingresso tardio na escola e a distorção idade/série, todos esses indicativos podem provocar o fracasso escolar. Atualmente, a educação brasileira apresenta todas essas mazelas. Em nome da inclusão, lançam-se programas para amenizar as defasagens idades/séries e regularizar o fluxo escolar.

Algumas práticas políticas podem ocultar o fenômeno social da exclusão escolar, camuflando a problemática em dados estatísticos que explicitam a participação de sua “clientela”, centrando os problemas educacionais nos recursos pedagógicos, nas pessoas do aluno e do professor, desviando do foco central da discussão das políticas definidas no âmbito do sistema de ensino do Acre.

A partir da década de 1990, as políticas públicas em educação, entre equívocos, contradições e contribuições, vêm tratando as políticas educacionais dos programas de aceleração como endemias, cujas medidas remediativas têm o intuito de eliminar a “doença” da evasão e da reprovação, servindo ora para desvelar as contradições existentes no ensino brasileiro, ora para camuflá-las. De acordo com Oliveira

A defasagem idade/série passou a ser estabelecida como importante critério de mensuração de desempenho escolar, constituindo-se em medida estatística largamente utilizada pelo Estado como indicador na avaliação das políticas públicas para a educação básica. Assim sendo a escolaridade pensada em relação à idade dita regular, as constantes reprovações levam à defasagem idade/série, que pode ser sentida em todas as redes de ensino, seja pública ou particular (OLIVEIRA, 2006, p. 97)



Após mais de uma década da implantação do Projeto Poronga no Estado do Acre, dados fornecidos pela Coordenação de Estatística da SEE-AC, com base no Censo Escolar/2014 apontam que 31,3% dos alunos matriculados na rede estadual de ensino apresentam distorção idade/ano. Essa estatística nutre minhas inquietações e estimula os questionamentos sobre as limitações e contradições das políticas públicas desenhadas para atender os alunos excluídos socialmente pela escola, além de buscar compreender quais são os elementos definidores da política, quais mudanças são possíveis de serem observadas e quais os mecanismos que delineiam essa escolha.

A trajetória escolar de muitos estudantes brasileiros tem sido marcada pela repetência e pelo abandono da escola. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD de 2009, conforme divulgado pelo Ipea (2010, p. 19-21), mostram que mais de 50% dos estudantes do Ensino Fundamental não conseguiram terminar o ciclo na idade prevista, que está fixada nos 15 anos de idade. No Ensino Médio, a realidade torna-se ainda mais agravante: mais de 65% dos jovens de 18 anos não conseguiram a certificação de conclusão do Ensino Médio.

A evasão e a reprovação têm se apresentado como as principais causas da distorção idade/série, tanto que a PNAD mostrou que quase 15% dos estudantes do Ensino Fundamental, e 24% do Médio não progrediram de série por esses dois motivos. Pode-se perceber, então, que no Brasil persiste um ciclo vicioso no sistema educacional: abandono e repetência que levam à defasagem idade/série, por conseguinte, ao baixo desempenho escolar.

No Acre, a história escolar dos estudantes não tem sido diferente, o Censo Escolar de 2014 aponta que o Acre apresentava, no Ensino Fundamental, uma distorção idade/série nas escolas da rede estadual na ordem de 30% enquanto a média nacional era de 24% no mesmo ano. No Ensino Médio, o índice de distorção atingiu 36% dos estudantes do estado, sendo a média nacional de 35%.

Segundo documento da Secretaria de Estado de Educação e Esporte, no Ensino Médio, 13 mil estudantes matriculados tem 21 anos ou mais, e nos anos finais do Ensino Fundamental, 41 mil estudantes têm 18 anos.

Essa realidade tem sido uma preocupação constante, acima de tudo, a questão educacional e social pode estar contribuindo para a exclusão desses estudantes da escola. Diversas políticas têm sido adotadas para combater esse desafio, no entanto, a distorção do fluxo escolar no Estado do Acre ainda é muito grande, segundo documento do próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Apesar de todos os esforços empreendidos, a distorção do fluxo escolar no Estado do Acre ainda é considerável, segundo documento do próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (INEP, 2010), a taxa de defasagem idade/série está caindo lentamente em todo o Brasil. No estado do Acre, no Ensino Fundamental caiu 5% (passou de 35% para 30%). No Ensino Médio ela caiu, no mesmo período, 6% no Estado do Acre.

Observa-se que, apesar de todos os avanços no sistema educacional brasileiro, os entes que compõem a federação (União, Estados e Municípios) ainda enfrentam



dois grandes problemas: as elevadas taxas de abandono (evasão) e o alto índice de repetência, que juntos constituem as principais causas da defasagem idade/série.

A reversão deste cenário implica, talvez, na adoção de uma metodologia adequada ao perfil desse estudante e a sua história de vida, tornando a escola atrativa por meio de vivência de aprendizagens significativas que assegure ao aluno a sua permanência, e a conclusão qualitativa de sua escolaridade básica.

É preciso entender como se delineiam as políticas sociais, a partir da análise de políticas públicas e suas nuances, segundo Höfling (2001) é eminente compreender a concepção de Estado e de política pública, posto que espectros distintos de Estado e política pública resultam em projetos com distintas linhas de ação.

A literatura sobre política pública apresenta várias acepções. Para Muller e Surel (2002), os conceitos variam desde a qualificação mínima, quando o governo opta por fazer ou não fazer ou mesmo quando a ação se apresenta de modo mais amplo, representado por um programa governamental num determinado setor da sociedade. Nessa perspectiva, Azevedo (1997) pontua que o nascimento de uma política pública peculiar para determinada esfera “[...] constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo atuação do Estado” (p.61).

O percurso de análise desse estudo deu-se nas interligações do processo de concepção da política curricular, com os objetivos de atender as necessidades dos sujeitos, a dívida social do sistema de ensino com os que estão à margem da escolarização, e a relação da macropolítica com a política local, a partir também do referencial teórico-analítico de Ball e Bowe e Mainardes (2007) que apresenta o contexto da produção de texto. Os métodos utilizados compreenderam entrevistas com professores do Projeto Poronga, para verificar de que forma e em que medida o currículo e a metodologia empreendida contribuiu para práticas positivas na sala de aula, assim como acompanhamento de aulas de alguns professores no intuito de perceber a efetivação ou não da dinâmica empreendida, como política pública.

É preciso considerar que a metodologia e o currículo têm grande impacto nas práticas pedagógicas. A partir dos dados coletados, e de teorias pertinentes à temática, pode-se afirmar que uma das possíveis razões para as escolas regulares continuarem a realimentar a produção da distorção liga-se ao fato de manterem as mesmas situações pedagógicas e sociais de sempre. Se não se compreender qual é exatamente o problema, corre-se o risco de “perpetuar” os programas e mais, naturalizar o fato da escola não cumprir com a sua função histórica que lhe é inerente do ponto de vista da justiça social: a universalização do ensino e, mais que isso, melhorar a qualidade do ensino oferecido. Essa política curricular em seu contexto de produção de texto chama a superar o entendimento formalista e cientificista do currículo, buscando entender que ele é produzido por diversos e singulares sujeitos, necessitando a promoção de um estudo ainda mais detalhado, com ponderações mais articuladas acerca dos contextos de influência e da prática.

Aportadas nessas arenas, as políticas públicas precisam considerar um dos



grandes problemas da educação básica brasileira, a saber: a necessidade de universalização e a ampliação da democratização da educação básica. Há um nível de aceitação e otimismo em relação ao “contexto de influência” e certo distanciamento entre o “contexto da prática”. Dizendo de outra forma: talvez seja prematuro afirmar que os investimentos despendidos nas políticas educacionais se convertam em ações sistemáticas e consistentes que podem ser delineadas, e desencadeadas, a partir de resultados efetivos nesse campo de pesquisa.

Currículo e metodologia

A unidocência

No Projeto Poronga a unidocência é aplicada do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e tem como vantagem, o melhor convívio entre professor e aluno e, conseqüentemente, a facilitação do conhecimento por parte dos alunos, pois os professores passam todo horário de aula com eles, criando assim, laços afetivos, entendendo seus anseios, suas preocupações, suas habilidades e suas dificuldades de aprendizagem.

Ao ter contato com o aluno, no mínimo quatro horas por dia, o professor se torna muitas vezes, a pessoa mais próxima desse aluno, visto que em alguns casos nem a família com a vida atribulada do dia a dia, tem esse contato com os filhos, porém para passar tanto tempo juntos, o professor precisa ser dinâmico, ter criatividade, liderança e procurar sempre trabalhar assuntos de interesse e significância para os alunos.

Grande parte as escolas rurais são unidocentes ou multisseriadas, isto é, são escolas muito pequenas, nas quais um professor ensina simultaneamente em várias séries iniciais. Somam-se o atraso e o isolamento rural ao desafio extra de lidar com todas as séries em uma mesma sala e com um único professor.

No Projeto Poronga, além da unidocência, existe a metodologia diferenciada na qual, valorizam-se as potencialidades e as qualidades do sujeito e, essa valorização, possibilita que esse sujeito desenvolva a autoestima, percebendo que o mediador não está ali para julgá-lo, mas para ajudá-lo, tirar suas dúvidas, corrigi-lo quando necessário, porém observar os seus avanços e elogiá-lo pelas conquistas obtidas. Com essa estratégica metodológica, ele desenvolve também a autocrítica, sendo oportunizado a perceber que aquilo que não está sendo adequado pode ser melhorado e que se outras pessoas já conseguiram superar essas barreiras, ele também poderá conseguir.

Por isso, a autoavaliação é tão valorizada, assim, o aluno admite que a responsabilidade pela aprendizagem não é apenas do mediador, mas é principalmente, dele, que precisa se conscientizar e perceber que cada pessoa é responsável pelo seu próprio saber.

A dinâmica da telessala

A dinâmica da telessala acontece num espaço previamente preparado, com carteiras em círculo, para que os alunos possam ter uma visão do todo e também para que haja uma interação maior entre eles. Inicia-se a aula com uma atividade integradora, que pode ser um texto reflexivo, jogo, dinâmica outra atividade que o professor



acredite adequado e será coordenado por ele, ou pela equipe de Socialização.

Essa atividade, muitas vezes, está vinculada ao conteúdo da teleaula e serve de problematização para iniciá-la. Caso contrário, após a atividade integradora, faz-se uma problematização que é uma forma de chamar a atenção e deixar os alunos curiosos e interessados no conteúdo a ser desenvolvido, trazendo uma reflexão sobre as situações do cotidiano.

Com partir dessa motivação, todos assistem ao vídeo, que demora mais ou menos quinze minutos, e apresenta de maneira objetiva, mas lúdica, os conteúdos. Terminado o vídeo, passa-se para a leitura de imagem e nesse momento, o professor é apenas o mediador do processo, fazendo questionamentos e incentivando os alunos a construir os conceitos desejados, e em consequência, o conhecimento. Segundo Freire, (2008, p. 47).

...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (...) É preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

Nesse processo, há sempre uma preocupação por parte do mediador de instigar também aqueles alunos que ficam retraídos, para que possam demonstrar o seu entendimento sobre o assunto. A leitura de imagem é feita, buscando associar imagem, texto e às vezes, som e sentimentos. São proporcionados materiais visuais como cartazes, tarjetas, jogos, entre outros, para que o aluno a partir de todos esses estímulos, aprenda o conteúdo e, sobretudo, desenvolva o senso crítico e a capacidade de observar, de pensar e de falar.

É nesse estímulo de ensinar e aprender que o educador busca fazer um trabalho de formar o aluno crítico que procura ver aquilo que o rodeia de modo a conhecer e reconhecer o outro, para que assim, ele possa fazer um julgamento de valor o mais imparcial possível.

Ao finalizar a leitura de imagem com a atitude de cidadania, os alunos podem, através do livro do Telecurso, reler e comparar os conceitos do mesmo com aqueles construídos por eles e tirar alguma dúvida que por acaso ainda reste. As atividades extras são geralmente, desenvolvidas individualmente, para que o professor possa perceber as dificuldades de cada um. Durante essa e outras atividades, o mediador circula pela sala, observando o desempenho dos alunos e esclarecendo suas dúvidas pontuais.

As atividades complementares, contudo, são desenvolvidas em grupo e apresentam o mesmo conteúdo de maneira diferente, pois os componentes de cada grupo apresentam para o restante da turma, de forma lúdica, ou seja, através de criações expressivas verbais, plásticas, dramáticas, musicais e outros, o seu entendimento do conteúdo construído. De acordo com a Proposta Pedagógica do Projeto Poronga, (2011, p. 34)



A divisão dos grupos de trabalho deverá ser feita conforme a necessidade de cada turma, pois uma sala de aula em que há mais de trinta e cinco alunos, dificilmente poderá ser dividida em quatro ou cinco grupos, pois um grupo com uma quantidade muito grande de alunos inviabilizará o bom andamento do trabalho, já que alguns ficarão sem função.

As equipes de humanização

As equipes de humanização são responsáveis por ajudarem o professor no andamento do dia a dia da rotina sala de aula. Cada equipe tem função distinta e com essas funções pretende-se desenvolver competências pessoais, interpessoais e gerenciais, as quais são consideradas adequadas para o mundo do trabalho e sociedade.

Com tais agrupamentos, o professor avalia o desempenho dos alunos, observando as habilidades que mais se evidenciam em cada um, pois elas funcionam em sistema de rodízio, dando chance para o aluno demonstrar em qual delas, ele mais se adequa. Segundo Rego, (1995, p. 74)

O aprendizado é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, na medida em que, em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições de seu desenvolvimento individual.

É assim, com ajuda externa dos colegas e a orientação do professor que as equipes funcionam, no início com algumas resistências, e depois, com o envolvimento da maioria, pois ao perceberem que elas estão dando certo, os alunos as internalizam e buscam corresponder ao que lhes é solicitado.

Considerações finais

Como se vê, as taxas de distorção idade/série no ensino fundamental no Acre vêm diminuindo desde 2002, mas ainda estava em 31,1% em 2010, (ACRE, 2013). Na região Norte essas taxas são ainda maiores e estão entre as mais altas do Brasil (40,7%), (INEP, 2010). Tais índices reforçam a necessidade da importância e urgência de revisão do ensino nominado regular.

Foram arroladas aqui as características do Projeto Poronga que parecem ter contribuído para resultados positivos. Contudo, os “achados” da pesquisa, ainda em caráter provisório, sinalizam para a necessidade de ampliar e compreender também como se dá melhor a perspectiva de financiamento da política implementada, arena pouco explorada nesse trabalho, bem como, investigar a parceria realizada com a FRM para realização do Projeto Poronga, aspectos não aprofundados que sinalizam para a necessidade de continuidade em pesquisas futuras.

Vale apontar que o Projeto Poronga representou uma intervenção no fluxo escolar, ou seja, um esforço que, através de sua proposta metodológica diferenciada, buscou corrigir a distorção idade/série no sistema de ensino regular. Numa perspectiva



mais ampla, a partir da iniciativa do Projeto Poronga estabeleceu-se uma política de continuidade, promovendo a ampliação do projeto para o ensino médio.

Devemos considerar ainda que, por mais positivos que possam parecer os resultados dos projetos de aceleração, não se pode deixar de considerar que a escola continua produzindo distorção idade/série, portanto, fabricando o fracasso escolar.

Os projetos de correção de fluxo foram pensados inicialmente para ter um prazo de duração, isto é, deixariam de ser necessários à medida que corrigissem o fluxo. A progressão continuada caminhou junto nessa trajetória e também contribuiu para que os índices baixassem. Contudo, embora esses programas tenham contribuído para a diminuição dos índices de distorção idade/série em todo o Brasil na última década, não a erradicaram.

Nesse sentido, embora o recorte curricular e a metodologia dos programas de correção de fluxo sejam específicos, tais programas não podem perpetuar-se e substituir o papel do ensino regular. Muitos de seus fatores de destaque poderiam ser irradiados ou incorporados ao ensino regular. Movimento inverso também poderia ser feito, pois não se tratam de políticas concorrentes, mas complementares, especialmente, pensando em princípios que são inerentes aos processos de ensino, de ambas as partes, que desencadeiam políticas públicas consistentes e experiências pedagógicas exitosas.

A partir de dados, observados no trabalho desenvolvido com o público alvo dos programas de aceleração, considera-se que não basta universalizar o ingresso de toda criança na escola, mas é preciso investir nas condições de permanência, comprometer a escola e a sociedade que a mantém com o processo de inclusão social, contribuindo para diminuir as desigualdades sociais. É fundamental garantir que todos os alunos que entram na escola, nela permaneçam, aprendam e se sintam incluídos.

A pesquisa ora desenvolvida não esgota o objeto de estudo investigado, mas aponta para possibilidades de pesquisas futuras a respeito do assunto que, é claro, uma só pesquisa não dará conta de todos as nuances dessa temática.

Notas

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre, email: emilly.areal@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, professora adjunta da Universidade Federal do Acre, email: lucia.educa@bol.com.br

Referências

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Pedagógica do Projeto Poronga**. Rio Branco, 2002.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Pedagógica do Projeto Poronga**. Rio Branco, 2010.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Pedagógica do Projeto Poronga**. Rio Branco, 2013.

ARROYO, Miguel G. “Os educandos, seus direitos e o currículo”. In: MOREIRA, Antônio Flávio e ARROYO, Miguel, *Indagações sobre o currículo*. Brasília: Departamento de



Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p. 49-81.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas SP. Autores Associados, 1997.

BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. BALL, Stephen J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, DF. 23 de dez, 2002.

Caderno de Metodologia. **Ensino Fundamental**. FRM, 2013.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **III Coletânea de Normas para o Ensino Fundamental e Médio**, Rio Branco: 2002.

DAMASCENO, E. A. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre**. 2010. 351 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Editora Paz e Terra, São Paulo, 38ª edição. 2008.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Novo Telecurso. Sinopses dos Programas**. Ensino Fundamental e Ensino Médio. p. 05, 2013.

HAETINGER, Max G e Haetinger, Daniela. **Aprendizagem Criativa**, Editora Wak, Rio de Janeiro. 1ª edição. 2012.

Höfling. Eloísa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. *Cad.CEDES* [online]. 2001, vol.21, n.55, pp. 30-41. ISSN 1678-7110.

INEP. **A geografia da educação brasileira**. Brasília, 2001.

_____. **Indicadores Educacionais. Taxas de rendimento, 2010**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 30 de jan. 2015.

_____. **Dados finais do Censo Escolar da Educação básica de 2013**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://download.INEP.gov.br/educacao_basica/censo_escolar > Acesso em: 25 de jun.2014.

IPEA. **PNAD 2009 - Primeiras análises: Situação da educação brasileira - avanços e problemas**, n. 66. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/Documentos/IPEA%20-%20educacao%202010.pdf>> Acesso em: 10 de jun./2014.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortes, 2007.

_____ et al. **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos**. In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.



MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002. Traduzido por: Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro. Tradução de: L' analyse des politiques publiques.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112.

PRADO, Iara Glória de Areias. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. Revista **Em. Aberto**: Brasília, v. 17, p. 49-56, jan 2000.

REGO, Teresa Cristina. VYGOTSKY. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. p. 74. Editora: Vozes. Petrópolis 1995.

SACRISTAN, Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.



A IMAGEM DA MULHER INDÍGENA A PARTIR DE DISCURSOS INDÍGENAS

*Érica Cayres Rodrigues¹
Valdir Vegini²*

Introdução

A história da humanidade é marcada pela ocultação do outro, uma vez que os relatos históricos são constituídos por discursos enunciados pela sociedade patriarcal, que silenciava aqueles que não faziam parte desse grupo, como exemplo, os povos indígenas. Em virtude disso, construiu-se a ideia de uma cultura hegemônica, alicerçada nos dogmas cristãos. Essa ideia foi disseminada por meio da violência física ou simbólica - a coerção, a persuasão ou a negação. Os reflexos dessa cultura hegemônica ainda estão presentes na sociedade do século XXI, principalmente com relação à mulher, sobretudo, à mulher indígena, particularmente, fruto de um discurso sexista.

Esse panorama, entretanto e lamentavelmente, ainda está presente no mundo atual e pode ser facilmente constatado em toda a parte. Para demonstrar isso, utilizamos um vídeo produzido pelo programa Pedagogia da Roda. Esse programa é resultado de um projeto de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus de Ji-Paraná, vinculado ao departamento de Educação Intercultural. Nesse vídeo, dez (10) professores da escola indígena em processo de formação são indagados a partir da seguinte pergunta disparadora: por que a escola indígena tem mais homens do que mulheres no exercício do magistério? Os discursos produzidos a partir dessa pergunta serão o objeto de análise deste artigo a partir do qual buscaremos compreender que imagem de mulher esses informantes deixam transparecer em seus discursos enquanto acadêmicos do projeto intercultural. Para isso, os discursos



dos entrevistados (E) serão analisados sob o prisma do método arqueológico de Foucault (2014) que busca compreender o discurso a partir das condições históricas e sociais que possibilitam sua regularidade e sua dispersão. Do ponto de vista teórico, nos apoiaremos na teoria da Análise de Discurso francesa focada, principalmente, nos estudos de Foucault (2014), que apresenta uma análise das condições de produção histórica e social dos discursos, bem como nos estudos de Hall (2014) e Bauman (2005), que concebem as identidades como um processo em constante construção e nos de Louro (2014) e Matos (1997), que trata a identidade de gêneros como uma construção discursiva permeada de relações de poder.

Cultura e povos indígenas

A cultura é um processo dinâmico que acumula conhecimentos e práticas resultantes da interação social entre os sujeitos. De acordo com Sílvio Elia (1987, p. 22) “cultura é o que é obra do ser humano acrescentada à natureza, que por ele é transformada ou aproveitada [...]. As obras humanas podem ser de caráter espiritual ou material”. Dito de outra forma, a cultura é constituída das crenças, hábitos, artes e língua que materializa o modo de viver de uma sociedade. Assim, podemos afirmar que a cultura constitui o homem bem como é constituída por ele, uma vez que o ser humano é portador, difusor e criador de cultura. No caso do Brasil, o espaço geográfico que o constitui foi permeado antes da tomada de posse pelos portugueses por diversas culturas indígenas, cada qual com suas tradições, costumes, cosmovisões e organização social. Com o processo de colonização, essas culturas foram submetidas à do colonizador, considerada pelos europeus como uma cultura civilizada a qual todos os povos autóctones deveriam assimilar. Neste sentido, Hall (2014, p. 30) discorre sobre a formação de uma cultura nacional que, no seu entender, está criando uma identidade única, e com isso as diferenças regionais e étnicas estão sendo assoladas por ela. Nas palavras dele:

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional (HALL, 2014, p. 30).

Dentro da construção dessa cultura nacional, em que vários grupos de diferentes regiões e etnias foram atravessados pela ideia de unificação cultural, destacam-se os povos indígenas brasileiros, que viveram um processo de colonização opressora e silenciadora. A ocupação da Amazônia, de maneira especial Rondônia, foi marcada por processo violentamente físico e cultural. Segundo Meireles (1983, p.15), a história colonial de Rondônia foi constituída a partir de quatro elementos: a caça ao índio, a busca ao ouro, a questão da ocupação estratégica e a coleta das drogas do sertão. Na busca por esses elementos, os colonizadores provocaram mudanças radicais no cotidiano tribal:

antes da chegada dos colonizadores, baseava-se na divisão simples do trabalho, ficando a cargo das mulheres a agricultura e



dos homens a caça. Ao arregimentar trabalhadores índios para a coleta das drogas do sertão, os portugueses tendiam a alterar as formas de cooperação sexual que caracterizava as atividades agrícolas indígenas (NÍRVIA, 2001, p. 86-7).

Essa alteração na organização da comunidade indígena revela que a mulher indígena desenvolvia atividades fundamentais. Segundo Nírvia (2001, p. 90), “Ela “fiava” o dinheiro e produzia o alimento”, ou seja, a indígena tecia os panos de algodão que eram utilizados como forma de pagamento; também produziam farinha para o sustento das expedições, além disso, era solicitada pelos moradores da colônia para lhes servirem de mães-de-leite. (NÍRVIA, 1997, p. 90-1). Nesse contexto, percebe-se que as mulheres indígenas eram a força-de-trabalho fundamental para o desenvolvimento do projeto colonizador. Elas sofriam tanto com a desagregação familiar quanto com a sobrecarga de trabalho e como forma de resistência recusavam gerar filhos. Essa era uma das estratégias silenciosas contra as novas formas de organização social nas quais estavam sendo inseridas. Essa importante e decisiva participação das mulheres indígenas para o progresso da colônia, porém, não foram registradas nos relatos oficiais. Neles, a mulher indígena aparece em segundo plano, tornando-se praticamente uma figura invisível. Ao contrário, são os homens indígenas os “protagonistas”, ou seja, são eles, e não as mulheres indígenas, os que se aproximam, lutam e negociam com os colonizadores. Às mulheres (indígenas) cabe o lugar de coadjuvante, sendo caracterizadas como gentis, ingênuas, inocentes, passivas, semelhante ao que consta na carta de Pero Vaz de Caminha:

Ali andavam entre eles três ou quatro moças, bem novinhas e gentis [...] Entre todos estes que hoje vieram não veio mais que uma mulher, moça, a qual esteve sempre à missa, à qual deram um pano com que se cobrisse; e puseram-lho em volta dela. Todavia, ao sentar-se, não se lembrava de o estender muito para se cobrir. Assim, Senhor, a inocência desta gente é tal que a de Adão não seria maior -- com respeito ao pudor. (CAMINHA, 2015, *online*)

Nesse contexto colonial, pois, as mulheres indígenas aparecem como personagens secundárias. Essa posição marca a visão patriarcal e machista não só dos colonizadores, mas também das tradições culturais de alguns grupos indígenas, pois tradicionalmente, com raras exceções, a liderança política era e é sempre exercida pelos homens. Contudo, há grupos indígenas em que tanto o papel do homem quanto o da mulher são valorizados igualmente, isto é, as atividades de ambos são complementares, o que demonstra a prática da equidade de gêneros. No entanto, o processo de colonização, ao produzir discursos hegemônicos, contribuiu para fortalecer e disseminar o sistema patriarcal que subjuga as mulheres indígenas sob triplo silenciamento: ser mulher, ser índia e ser pobre.

Discurso e identidade de gênero

Discurso e sujeito

Para compreendermos discurso e sujeito, buscaremos apoio na teoria da Aná-



lise de Discurso de linha francesa (doravante AD) a partir da perspectiva foucaultiana. Nessa perspectiva, considera-se discurso, um conjunto de enunciados que se sustenta na mesma formação discursiva, isto é, ocorre quando em um certo número de enunciados ser possível descrever semelhante sistema de dispersão, como também uma regularidade. Nas palavras de Foucault, constitui-se uma formação discursiva quando:

[...] se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) (FOUCAULT, 2014, p. 47).

Nessa formação discursiva os enunciados remetem a outros enunciados, o que podemos chamar de interdiscursividade. Essa interdiscursividade possibilita a emersão das contradições, das diferenças, inclusive dos apagamentos, dos esquecimentos, tudo isso revela a heterogeneidade presente em todo discurso.

[...] não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja (FOUCAULT, 2014, p. 120).

Dessa forma, o discurso vai além da referência das coisas, isto é, além do uso de letras, palavras e frases. Ele não pode ser compreendido como mero ato de expressão, pois a formação dos conceitos não surge da mentalidade nem tampouco na consciência dos indivíduos. Ela está no próprio discurso, impondo-se aos que enunciam ou tentam enunciar de um determinado campo discursivo, uma vez que o discurso é efeito de vários sistemas de controle da palavra, consequências de diversas práticas restritivas que limitam o que pode ser dito pela formação de “sociedade de discurso” (FOUCAULT, 1996, p. 39), em outras palavras, discurso é prática social entrelaçado em relações de poder que o concebe e o atualiza como verdades. Nesse caminho, Foucault (1996, p.19 -25) também aponta três tipos de sistema de controle: o primeiro, externos ao discurso (a interdição, a segregação e a vontade de verdade); o segundo, internos do discurso (o comentário, o autor, as disciplinas) e o terceiro, a rarefação dos sujeitos (rituais da palavra, sociedades de discurso, doutrinas e apropriações sociais). Esses controles mostram que o dito vem de condições de possibilidades determinadas, “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 1996, p. 37).

Dentre esses sistemas de controle, destacamos a interdição que trata dos tabus dos objetos, ao ritual das circunstâncias e ao privilégio de quem possui o direito de falar, o que demonstra a relação entre o discurso e o poder. Assim, o sujeito é concebido como uma função, um espaço vazio, podendo ser preenchido por diferentes indivíduos ao formularem um enunciado, ou seja, o sujeito é efeito dos discursos historicamente construídos e reconstruídos. Da mesma forma que os discursos, os sujeitos



também estão em permanente construção e reconstrução, em vista disso, considera-se o discurso como uma prática tanto social quanto histórica que constitui os sujeitos e os objetos, materializados na/pela língua (ORLANDI, 2001, p. 15).

Nesse viés, o discurso para Foucault (2014, p. 155) “não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história”, sendo ela um processo descontínuo que produz deslocamento por meio de “cesuras que rompem o instante e dispersa o sujeito em uma pluralidade de oposição e de funções possíveis” (FOUCAULT, 19996, p. 56) Isso significa que o sujeito não pode falar qualquer coisa em qualquer época, pois, as condições históricas devem ser levadas em consideração, uma vez que, elas autorizam ou desautorizam as produções discursivas. Assim, podemos dizer que o discurso gera o poder, entretanto para Foucault (1997, p. XVI) “o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder”. Essas relações estão entrelaçadas no discurso que representa situações específicas, determinando regras para a produção do conhecimento, apontando a posição de quem enuncia e qual a imagem projetada do outro no discurso.

A construção da identidade de gênero

Como visto, o sujeito é efeito dos discursos historicamente construídos e reconstruídos. Partindo desse princípio, a imagem construída das mulheres indígenas está materializada nas formações discursivas, para identificá-la buscaremos compreender os conceitos de identidade e gênero, tendo em vista que a imagem produzida tanto do outro quanto de nós mesmos é concebida por meio dos saberes constituídos nas relações com o outro e com o mundo. Partindo desse pressuposto, podemos inferir que a identidade é uma construção social inacabada, materializada nos discursos, sendo, portanto, complexa, contraditória, múltipla e fragmentada, ou seja, uma “celebração móvel” (HALL, 2014, p. 11).

Seguindo este viés mnemônico, Bauman (2005, p. 34-5), afirma que de modo contínuo os sujeitos são compelidos a modificar e a definir suas identidades, sem ser permitido que se fixem a uma delas, provocando conflitos nas relações interpessoais. Nessa concepção, os seres humanos são multi-identitários, pois as identidades são constituídas por meio das diferenças socioculturais à que o sujeito está constantemente inserido e, portanto, à medida que o sujeito vai sendo interpelado pelos vários sistemas socioculturais, a identidade vai se tornando múltipla. Assim, como são construídas as identidades, conseqüentemente, são, também, construídas as identidades de gênero que começam a ser delineadas antes do nascimento e continua por toda a vida, sendo constituídas dos padrões de masculinidade e feminilidade existentes na cultura em que o sujeito está inserido.

As discussões referentes ao conceito de gênero teve início com as manifestações do movimento feminista no final da década de 60, nesse contexto, as feministas começam a mostrar que as características femininas e masculinas são delineadas como mais ou menos valorizadas, a partir de um dado contexto sócio-histórico, sendo isso determinante na constituição do que é ser homem ou mulher (MEYER, 2013, p.16). No entanto, o termo gênero, só passou a ser usado como distinto de sexo, em oposição ao determinismo biológico, pelas feministas Anglo-saxãs que tratam gênero como parte



da formação da identidade do sujeito (LOURO 1998) Nas palavras de Louro:

a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que existia a priori. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e representações sobre mulheres e homens são diversos (LOURO, 1998, p.23).

A partir desse corolário, a discussão de gênero sai do campo da diversidade biológica para diversidade cultural, uma vez que passa a ser visto como um processo discursivo construído na interação entre homem e mulher influenciados tanto pelas condições de produção quanto pelas relações de poder. Essas relações de poder determinam à imagem construída de homem e mulher, nesse sentido, Louro (1998, p. 28) define que “os sujeitos vão se construindo como masculino e feminino em suas relações sociais atravessados por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas”. São justamente essas relações que produzem a ideia de gênero a partir de sexo, e com isso, estabelecendo a manutenção das atribuições binárias que determinam os “papéis de gênero”, ou seja, o que é próprio e adequado para cada sexo.

Não se está, portanto, negando a materialidade do corpo ou dizendo que ela não importa, mas mudando o foco dessas análises: do “corpo em si” para os processos e relações que possibilitam que a biologia passe a funcionar como causa e explicação de diferenciações e posicionamentos sociais (MEYER, 2013, p. 21).

Assim, o conceito de gênero objetiva quebrar o paradigma que trata as diferenças entre homem e mulher como sendo inerentes as leis naturais ou ao determinismo biológico. Dito de outra forma, o que está em questão é a assimetria de poder entre homem e mulher, como também os comportamentos existenciais de ser homem ou mulher por meio da sujeição ou subordinação, que provoca discussões de construtos como feminilidade e masculinidade e as denominações que os normatizam. Louro (2006) afirma que a relação entre os gêneros é imbricada da relação de poder.

Sei que a sociedade trata desigualmente esses sujeitos e valoriza diferentemente essas práticas. Sei que tudo isso é atravessado e constituído por processos de classificação, hierarquização, de atribuição de valores de legitimidade e ilegitimidade; que sujeitos são acolhidos ou desprezados conforme as posições que ocupem ou usem experimentar. Sei que tudo isso está, seguramente, embaralhado com questões de poder (LOURO, 2006, p. 2).

Nesse sentido, Matos (1997, p. 97), evidencia a característica relacional do gênero, afirmando que os perfis de comportamento feminino e masculino, constroem-se um em função do outro. Esses perfis são constituídos socialmente, culturalmente e historicamente num tempo, espaço e cultura determinados. A autora também destaca que as relações de gênero são um elemento característico das relações sociais com base nas desigualdades hierárquicas que produzem o binarismo sexual, sendo, um



espaço de relações significantes de poder. Esse poder, segundo Foucault (1988, p.89), permeia todos os lugares, isto é, atravessa toda a estrutura social. Nessa perspectiva, Louro (2006) destaca que:

A argumentação que coloca os gêneros e as sexualidades no âmbito da cultura e da história, leva a compreendê-los implicados com o poder. Não apenas como campos nos quais o poder se reflete ou se reproduz, mas campos nos quais o poder se exercita, por onde o poder passa e onde o poder se faz. (LOURO, 2006, p. 8)

Nesse viés, as identidades de gênero são compreendidas como uma construção composta e definida por relações sociais, sendo fragmentadas, instáveis, históricas e plurais, o que acarreta constantes deslocamentos.

A imagem da mulher indígena nos discursos A regularidade discursiva

Os discursos produzidos pelos acadêmicos do projeto intercultural têm uma história (FOUCAULT, 2014, p. 155) marcada tanto pela tradição cultural dos povos indígenas quanto pela presença do discurso colonizador atravessado por uma ética cristã que disseminou padrões rígidos e definidos para homens e mulheres. Esses padrões definem a mulher como o sexo frágil, inferior, incapaz, sobretudo, dependente do homem (forte, corajoso, livre) para sobreviver (LOURO, 2014, p. 25). Isso demonstra a materialização do antagonismo sexual entre homens e mulheres, o que torna evidente a construção discursiva de uma cultura machista. Conseqüentemente produz a imagem de uma mulher subalterna como podemos observar nos seguintes enunciados retirados do objeto de análise deste artigo.

E1: [...] as nossas mulheres é muito ingênua ainda com aquilo se pode encontrar fora da aldeia [...]

E2: [...] há preconceito porque acham que a menina é mais ingênua e ela pode se envolver com outras coisas que não seja só estudo [...]

E7: [...] na minha comunidade as meninas indígenas quando começam a estudar o professor pede para fazer um debate, uma discussão, elas são muito tímidas [...]

E8: [...] as meninas são muito tímidas [...]

E9: [...] as mulheres têm medo de estar conversando com outras pessoas que não seja indígena [...]

Esses enunciados possuem regularidades e dispersão, o que possibilita a constituição de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2014, p. 47) em que os enunciados reportam a outros enunciados. Os enunciados acima remetem aos discursos dos colonizadores (NÍRVIA, 2001, p. 86-7) que estabeleceram um saber, num momento histórico, e



como tal, produzem verdades (FOUCAULT, 1996, p.19 -25). Essas verdades instituíram discursos hegemônicos que permitiu a construção de uma cultura maculada no binarismo sexual, ou seja, as diferenças entre homem e mulher são atribuídas a fatores biológicos. Nesse sentido, muitos discursos produzidos pelos acadêmicos quanto às desigualdades entre homem e mulher estão atreladas a questão cultural tanto contemporânea quanto ancestral. Como pode ser observado nos enunciados abaixo:

E1: [...] Em minha opinião a escola indígena é masculina por duas coisas: por questão cultural e o número de pessoas que frequentam a escola. [...] Hoje o meu povo está muito relacionado a uma cultura tradicional, onde é mais fácil um homem sair fora para estudar que uma mulher. Geralmente elas casam cedo e acaba dificultando para a mulher o acesso à educação superior. [...]

E4 [...] Não é falando mal nem discriminando, mas na cultura indígena as meninas não pensam muito em estudar, pensam mais em casar [...]

E9:[...] Antes na cultura quem podia participar mais dos eventos era o homem porque o homem tem mais determinação, que pode buscar conhecimento, o homem tem mais capacidade [...]

Se compreendermos a cultura como um espaço discursivo de conhecimentos produzidos na interação entre os sujeitos (ELIA, 1987, p. 22), podemos considerar que a partir do contato dos colonizadores com os povos indígenas, a cultura baseada no antagonismo sexual foi fortalecida e disseminada, diferente da cooperação sexual existente, em algumas sociedades indígenas, antes do contato com o colonizador (NÍRVIA, 2001 p. 86-7); estabelecendo “espaços” possíveis para um e impossíveis para outros, o que determina os “papéis de gênero”, como também as posições e comportamentos adequados para cada sexo (LOURO, 1998, p. 28). Assim, cabe à mulher a posição de filha, esposa e mãe, ou seja, seu espaço é a casa. A determinação desses espaços fica bem marcada nos seguintes trechos:

E1: [...] Em relação à escola, uma mulher vai estudar, mas tem filhos para cuidar. Como ela precisa cuidar da casa, acaba influenciando no tempo dela

E2: [...] creio que o espaço para as mulheres nas sociedades indígenas ainda é muito pouco, pois logo quando nasce uma menina nas comunidades a família quer logo que ela case e tenha filhos, tornando difícil para as mulheres continuar nos estudos [...]

E3 [...] as meninas não pensam muito em estudar, pensam mais em casar.

E5: As meninas casam muito cedo e têm dificuldade de frequentar a escola. Com isso o papel da mulher é só ficar em casa e



na aldeia [...]

Esses espaços são entrelaçados por relações de poder que determinam se o sujeito possui ou não legitimidade para dizer, uma vez que os discursos são controlados. Quem pode falar e o que pode ser dito (FOUCAULT, 1988, p.89) são questões que regulam os discursos, pois são formas de poder ou são deles carregados. Nos discursos construídos e reconstruídos historicamente, o homem é quem tem legitimidade e poder para sair, lutar, conquistar espaços, abrir caminhos e construir novas histórias.

E1: [...] é mais fácil um homem sair fora para estudar que uma mulher [...] o homem é mais livre e tem mais liberdade. É ele que precisa estar ali. É o chefe da família e a liderança dentro da comunidade. É diferente de uma mulher. [...]

E2: [...] Tem caso também de marido que não deixa. E pai que não deixa com medo que ela se envolva com outras coisas que não seja estudo.

E3: [...] O homem indígena sempre foi o primeiro a tomar decisão e iniciativa. Eles conseguiram fazer o primeiro caminho. [...] As mulheres são minorias nas atividades tradicionais do povo indígena.

E4: [...] A escola indígena tem mais homens porque na comunidade quando vai escolher as pessoas vão mais pelo lado dos homens. [...]

E5: [...] As mulheres indígenas têm dificuldade de sair da aldeia para estudar, sempre foi o homem que teve mais interesse [...]

E6: [...] os homens tão tomando frente lutando por mais espaço na educação indígena. Nós lutamos para conseguir chegar a professor [...] Para chegarmos até esse ponto tivemos que lutar bastante, sofrer muito, passar fome, necessidade; brigar com os políticos para sermos reconhecidos [...] Nós homens estamos quebrando essa barreira, nós estamos abrindo caminho para todos, seja homens ou mulheres.

Dessa forma, as relações de poder são marcadas por relações assimétricas que materializam no discurso uma imagem estereotipada da mulher, colocando-a numa posição de inferioridade, de sujeição, de dependência, o que acarretou no silenciamento dessas mulheres ao longo do tempo.

A dispersão discursiva

As identidades de gêneros são construções materializadas no discurso. Este é sustentado em formações discursivas que são estruturadas em um conjunto de enunciados, tendo como características a regularidade e a dispersão (FOUCAULT, 2014, p. 47). Essas características também estão presentes na identidade do sujeito, o que a torna fragmentada, inacabada, instável e plural, produzindo constantes deslocamen-



tos. (LOURO, 2006, p. 8). Isso é perceptível nos seguintes enunciados marcados pela dispersão, ou seja, pela irrupção da imagem patriarcal da mulher.

E2: [...] Eles falam que não tem machismo, mas é cheio de machismo por parte deles, mas que a gente vai vencer essa batalha. A gente vai alcançar outros cargos que não seja só ser mãe. [...] Estamos criando nosso espaço, vai demorar um pouco para os homens aceitarem que temos essa competência igual a eles, mas que a gente pode, além de ser mãe, ser mulher, ser dona de casa, a gente também pode ser liderança e professora. A gente pode assumir esses cargos que hoje em dia são masculinos.

E3: [...] A gente tá trilhando outro caminho, adquirindo espaço em outra cultura, então as mulheres vão adquirir seu espaço, a questão da mulher indígena é que ela também tá inserida na questão da educação escolar indígena. E hoje a gente vê que as mulheres também têm o mesmo perfil, mesmas qualidades de ensinar, de tá repassando seu conhecimento.

E4: [...] mas mesmo assim como professora eu incentivo muito as minhas alunas para estudar, não tem que ser só os homens, tem que ter mais mulheres, se nós professoras e os homens que também são professores tentarem conversar com as meninas a gente pode virar esse jogo.

E9: [...] Vejo, como professor trabalhando em sala de aula, que as mulheres também estão adquirindo o seu espaço. Como exemplo, na minha sala de aula tem mais mulheres que homens.

Nesses enunciados, percebemos a mulher como efeito dos discursos historicamente construídos e reconstruídos, o que a leva a ocupar novos espaços discursivos. Esses novos espaços permitem às mulheres enunciar. Assim, ao enunciar, as mulheres constroem novos discursos imbricados de novas relações de poder. Com isso, deslocamentos são provocados, possibilitando a construção de novas imagens uma vez que é no/pelo discurso que o sujeito é constituído (ORLANDI, 2001, p. 15). Nesse caminho, mulheres e homens indígenas estão sendo interpelados por outra ordem discursiva.

E7: [...] A questão da educação escolar das mulheres é uma coisa que nós, lideranças indígenas, professores indígenas deveremos sentar com a comunidade e rever essa questão para que mude alguma coisa na educação escolar indígena. Incentivar essas jovens a perder a timidez.

E8: [...] Acho que muitas vezes os homens indígenas são muito machistas, vamos dizer assim: as mulheres deles não têm oportunidades. Eu acho que tem que falar a mesma voz, dar a mesma opinião [...]



E9: [...] hoje a gente vê e tem conhecimento de que a mulher também tem capacidade.

Percebemos nesses enunciados que as verdades construídas sobre o que é ser homem e o que é ser mulher, ao longo do processo histórico, estão sendo questionadas. Esses questionamentos são efeitos de sentidos produzidos pela ordem dos discursos que mostra o espaço de significação do já dito, como também proporciona deslocamento do sujeito para outro espaço, que lhe exige legitimidade para enunciar. Dito de outra forma, a mulher indígena busca, por meio das instituições, dentre elas, a escola, a universidade, as associações dessa sua etnia etc. apoderar-se dos discursos ditos e, assim ocupar novos espaços. À medida que isso ocorre, a mulher indígena revela várias outras faces (HALL, 2014, p. 11), quais sejam, ser mãe, esposa, solteira, profissional, isto é, ser uma mulher capaz de construir seus caminhos; de relacionar-se com as diversas culturas existentes, e, principalmente, ser capaz de exercer seu poder.

Considerações finais

Propomos, de início, identificar e analisar a imagem da mulher indígena construída nos discursos dos acadêmicos do projeto intercultural. Como resultado dessa identificação e análise, verificamos que, os discursos dos acadêmicos apresentam duas características importantes: a regularidade e a dispersão, sendo características fundamentais na identificação e na análise da imagem construída da mulher indígena. Isso permitiu-nos mostrar que, de um lado, a regularidade discursiva produz a imagem de uma mulher frágil, inferior, tímida, subalterna e incapaz de enunciar. A construção dessa imagem está atrelada ao discurso cultural majorado a partir do contato com o colonizador que trouxe um discurso machista atravessado por uma ética cristã. Esse discurso fortaleceu as atribuições binárias que estabelecem “espaços” possíveis para um e impossíveis para outros. Dessa forma, cabe à mulher a posição de filha, esposa e mãe, o que determina o espaço ocupado por ela: a casa.

Por outro lado, percebermos a presença da dispersão, ou seja, da irrupção desse discurso machista provocado por outra ordem discursiva que revela várias faces da mulher indígena. Nesse sentido, constrói a imagem de uma mulher capaz de enunciar, de ocupar vários espaços e de exerce o poder. Isso demonstra que o sujeito é construído e reconstruído no/pelo discurso produzido, sendo, portanto, um sujeito múltiplo.

Notas

¹ Mestranda em Letras pela UNIR; professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Rondônia - Campus de Ji-paraná; erica.rodrigues@ifro.edu.br.

² Pós-doutor em Narratologia / USP (2014); Doutor em Letras / Linguística / UFSC (1995); Professor do Departamento de Letras Vernáculas - UNIR; vvegini@gmail.com

Referências

CAMINHA, Pero Vaz. *Carta*. Disponível em: <<http://www.biblio.com.br/defaultz.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/perovazcaminha/carta.htm>> Acesso em 07 de maio de 2014.



ELIA, Sílvio. **Fundamentos Histórico-Linguísticos do Português do Brasil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Paris: Edições Gallimard, 1971.

____ **Arqueologia do saber**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense a, 2014.

____ **Microfísica do Poder**. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

GOMES, João Carlos. **Por que a escola indígena é masculina?** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=67SQONbPC7A>> Acesso em: 14 de abril de 2015.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOURO, Guacira Lopes (org.) et ali. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

____ **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MATOS, Maria Izilda S. de. Outras histórias: as mulheres e estudos dos gêneros - percursos e possibilidades. In: SAMARA, Eni de Mesquita. (org.) et ali. **Gênero em Debate: trajetória e perspectiva da historiografia contemporânea**. São Paulo: EDUC, 1997.

MEIRELES, Denise Maldi. **Populações indígenas e a ocupação histórica de Rondônia**. 1984. Monografia (História)-Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, Cuiabá: 1984.

ORLANDI, Eni P.; **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2009.

RAVENA, Nírvia (1997). Mulher e índia: a história do trabalho indígena feminino no Grão-Pará. In: ALVARES, Maria Luiza Miranda (org.) et ali. **Mulher e modernidade na Amazônia**. Belém: Cejup.



UM OLHAR SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE MATEMÁTICA COM CRIANÇAS DO 1º E 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Ester Pereira da Costa¹
Célia Maria de Sousa Deniculi²*

Introdução

Toda aprendizagem na sala de aula acontece em obediência a uma sequência de objetivos a serem alcançados no final do ano letivo, com critérios segundo a turma e seu respectivo ano. Assim conforme a grade curricular, os temas relacionados à disciplina de matemática são organizados abrangendo vários assuntos, dentre os quais, abordaremos sobre o sistema de medida. Levando em consideração a importância deste conteúdo, é preciso levantar algumas questões: como ensinar medidas no 1º e no 4º ano do ensino fundamental? Quais as dificuldades encontradas no ensino e na aprendizagem desse conteúdo?

Decidimos escrever este artigo, com objetivo de relatar experiências com relação ao ensino de sistemas de medida nas respectivas turmas, demonstrando que não existe um único método (método tradicional), para ensinar quaisquer conteúdos matemáticos. Por essa razão e pensando na aprendizagem das crianças, são elaboradas sequências didáticas, observando os melhores objetivos, para trabalhar com material concreto, ou em meio a situações concretas, permitindo ao professor ensinar de forma prazerosa, proporcionando atividades desafiadoras e instigantes, valorizando o conhecimento prévio da criança, e despertando nela a vontade de aprender.

A abordagem dos sistemas de medida é baseada não apenas nos fragmentos dos registros de experiências de ensino, mas também está embasado em autores como:



Kamii (1984), Alencar (2001), Freire (1996), Muniz, Batista e Silva (2008), Toledo, Toledo (2010), Smole & Diniz (2001).

Todas as atividades são planejadas e desenvolvidas por um grupo de bolsistas em parceria com professoras supervisoras do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), na escola Cel. Aluizio Pinheiro Ferreira.

Este texto remete em torno de quatro subtítulos, os quais são: sistemas de medida sua importância e utilidade, que trás em si uma breve discussão do que é o sistema de medida, e de sua importância nos tempos passados e também nos tempos de hoje. O segundo subtítulo se refere a “Ação matemática em todo lugar”, que visa à aprendizagem do conteúdo em outros lugares fora do espaço escolar, onde a matemática esta presente em situações concretas ou real. O terceiro subtítulo implica o ensino dos sistemas de medida: vivências e experiências, nas turmas de 1º e 4º ano.

O objetivo deste texto é a análise reflexiva dos fragmentos dos registros de experiências, visando à discussão, de qual seria a melhor possibilidade de ensino, de conteúdos como os sistemas de medida.

Sistemas de medida sua importância e utilidade

O ato de medir é uma ação essencial e necessária na vida de toda a humanidade. Desde a antiguidade, os sistemas de medida estiveram presentes no dia a dia das pessoas. É óbvio que o trabalho de medir para os povos antigos, não era nada fácil, já que eles não possuíam ferramentas apropriadas que facilitassem esse processo de medição, um exemplo disso, era o uso do cúbito, usado pelos egípcios antes de Cristo, que conforme Toledo e Toledo consistiam na distância do cotovelo até a ponta do dedo médio. Segundo esses autores “Como nem todos tem o braço com o mesmo comprimento, dá para imaginar as confusões que isso devia causar entre os comerciantes e outros profissionais que usavam medidas” (TOLEDO e TOLEDO, 2010, p. 294).

Então, ficam evidentes que se obtinham resultados diferentes para uma mesma medida. Porém, devido à necessidade e do aperfeiçoamento do trabalho, principalmente das questões que envolviam o cálculo para construções e questões comerciais, foram se desenvolvendo novas ferramentas ou dispositivos para medir e facilitar o trabalho.

Hoje conhecemos vários tipos de medidas, e os tipos mais comuns e também mais utilizados em qualquer lugar, seja no comércio ou em casa com as receitas, e etc. utilizamos o grama (**g**), para medir massa; e para medir substancias liquidas, utilizamos a unidade litro (**L**), e para medir comprimento, distância, largura e altura, usamos o metro (**m**). Além desses já mencionados, a medida mais comum e muito utilizado durante todos os dias é a medida de tempo (**t**), quando olhamos o relógio para o acompanhamento das horas. Essas medidas, também são chamadas de medidas padrão, e são organizadas em: múltiplos e submúltiplos.

Os múltiplos do metro (**m**) são: decâmetro (**dam**), hectômetro (**hm**) e quilômetro (**km**). Os seus submúltiplos são: decímetro (**dm**), centímetro (**cm**) e milímetro (**mm**). Os múltiplos do litro (**L**) são: decalitro (**dal**), hectolitro (**hl**), quilolitro (**kl**) e seus



submúltiplos são o decilitro (dl), centilitro (cl) mililitro (ml). Os múltiplos de massa (g) são os decagrama (dag), hectograma (hg), quilograma (kg) e tonelada (t), os submúltiplos são o decigrama (dg), centigrama (cg) e miligrama (mg).

Segundo Toledo e Toledo são importantes especificar as crianças sobre algumas unidades que não são utilizadas no nosso dia a dia, portanto, geralmente encontramos apenas unidades de grama, litro, quilo ou quilograma, miligrama em produtos como remédio, quilômetro, centímetro, milímetro, mililitro e toneladas que geralmente ouvimos falar para grandezas mais pesadas ou em grande quantidade.

Ação matemática em todo lugar

Como vimos, precisamos dos sistemas de medida para tudo em nossa vida. E em nosso dia a dia encontramos inúmeras e diferentes situações de cálculos e medidas a nossa volta. É por esse motivo que a Ação Matemática em todo lugar propõe uma aprendizagem de certos conteúdos de Matemática em situações reais, pois em todo lugar que olharmos existirá a Matemática, tudo que se já pensou ou que se vai pensar, em algum momento haverá a possibilidade de algum tipo de cálculo matemático.

A Ação Matemática em todo lugar busca aproveitar essas oportunidades para que as crianças aprendam mais e melhor do que aprenderiam se estivessem somente no interior do espaço escolar, ou seja, dentro da sala de aula.

Pensando nesta possibilidade, a Ação Matemática em todo lugar é pensada e desenvolvida através de uma sequência didática de conteúdos matemáticos, e desta vez com ênfase em sistemas de medidas, do qual é o tema principal discutido neste trabalho. Nesta linha de raciocínio, Muniz, Batista e Silva (2008) discorrem assim:

O ser humano vai construindo sua noção de medidas muito antes de chegar à escola, fato que nem sempre é considerado pelo professor. Temos que buscar essas noções dos estudantes em seu contexto social e daí fazer o ponto de partida para a ampliação de conhecimento sobre esse assunto, e não a partir de conceitos científicos já fechados ((MUNIZ; BATISTA; SILVA, 2008, p.52).

Envolver um trabalho com visitas ao supermercado ou simplesmente representa-lo na sala de aula em forma de panfletos de promoções, utilização de balanças para medidas de massa: quilo, gramas e miligramas, bem como planejar aulas com medidas de comprimento, aproveitando o espaço escolar, tudo isso somando, subtraindo, multiplicando e dividindo torna-se uma boa estratégia para ensinar matemática.

O ensino de matemática com o olhar para o cotidiano possibilitará ao estudante entender sua importância concedendo-lhe mais autonomia no agir e também no pensar, isto resultará numa aprendizagem independente, conforme contribui Kamii (1984):

[...] o professor deve priorizar o ato de encorajar a criança a pensar ativa e autonomamente em todos os tipos de situações. A tarefa do professor é a de encorajar o pensamento espontâ-



neo da criança, o que é muito difícil porque a maioria de nós foi treinada para obter das crianças a produção de respostas “certas”. (Kamii, 1984, p.41).

É preciso estimular, encorajar e aumentar a percepção da criança, permitindo que ela comunique suas ideias, suas descobertas, e possa estabelecer uma relação do aprendizado na sala de aula com o mundo que a cerca. Continuando nesta mesma linha de pensamento Kamii (1984) pontua: “Há certas coisas que um professor pode fazer para encorajar as crianças a pensar ativamente (a colocar coisas em relações), estimulando, desta forma, o desenvolvimento desta estrutura mental”. Também dentro desse enfoque, Alencar (2001), certifica que:

O primeiro trabalho da professora é criar na escola situações interessantes, com materiais concretos ou não, que permitam à criança desenvolver ações físicas, ou mentais e refletir sobre essas ações, descobrindo as propriedades lógico-matemáticas subjacentes à situação. Mas não basta criar as situações e deixar que as crianças passem por elas como se fossem um ritual (Kamii, 1984, p. 15).

Percebemos então que o trabalho do professor não se resume somente em criar situações, mas também em fazer intervenções, nesta conexão entre a sala de aula e o cotidiano da criança. Deste modo o aluno ganha não só autonomia, mas absolverá melhor o conteúdo, e os resultados serão sem sombra de dúvidas, muito positivos.

O ensino dos sistemas de medida: vivências e experiências

Há uma grande preocupação entre alguns educadores sobre o ensino das unidades de medida em qualquer ano escolar, pois para a grande maioria das pessoas, lidar com as unidades de medida é um pouco complexo. Mas será que é possível ensinar esse conteúdo em nível de alfabetização? A resposta a essa pergunta é sim, pois só basta seguir alguns cuidados, porque a alfabetização é uma etapa nova para crianças muito pequenas. É preciso saber ensinar esse tipo de conteúdo de forma simples e concreta, de passo a passo, possibilitando que as crianças entendam e aprendam aos poucos.

Um exemplo disso aconteceu já no atual ano de 2015, com uma turma de 1º ano, onde ouve uma atividade envolvendo a unidade de medida do grama e do litro. As crianças tiveram um momento importante na aprendizagem dos sistemas de medida proposto pela Ação matemática em todo lugar, onde aconteceram duas ações simultâneas em que as crianças acompanharam o processo de fabricação de sorvete. O fragmento abaixo mostra uma situação vivenciada pelas crianças dentro e fora da sala de aula:

Seis crianças da turma foram escolhidas para ir à sorveteria conhecer o processo de fabricação de sorvete de chocolate industrializado. Enquanto isso, os demais da turma ficaram na sala para fabricarem um sorvete do tipo caseiro, seguindo a uma receita. Mas o verdadeiro objetivo dessa atividade foi a aprendizagem dos sistemas de medidas como: Kg e L. eles vi-



ram quais os produtos que compõe os ingredientes do sorvete, quais produtos eram líquidos ou em pó. Voltamos para a sala de aula, e a professora convidou os cinco alunos para irem à frente da sala e explicar para os outros o que aconteceu na sorveteria. Com alguns questionamentos da professora sobre quais produtos foram usados e quais eram líquidos ou não, eles foram respondendo que os ingredientes utilizados foram o leite em pó, o leite líquido e demais ingredientes que foram batidos no liquidificador por cinco minutos. Depois os outros alunos puderam falar sobre a receita de sorvete caseiro de limão que fizeram na sala, com ingredientes como: água, leite condensado, creme de leite e etc. (Relato de experiência da bolsista Ester Pereira da Costa 19, Jun. de 2015).

Vimos que não foi preciso a professora entrar em detalhes teóricos sobre as unidades de medida, embora tenha falado algumas vezes, que determinado produto é medido em grama ou litro, conforme sua consistência. E as crianças em alfabetização, quase não expõem suas dúvidas, mas demonstram curiosidades. O professor é que tem o papel de instigar a criança, levá-las a pensar.

O objetivo dessa atividade é que as crianças observassem o uso da balança e de outras medidas. Em alfabetização não precisa necessariamente ensinar conceitos de medida, basta mostrar o conteúdo na forma concreta, isso despertará o interesse da criança, e conseqüentemente entenderá e aprenderá o conteúdo aos poucos, por meio da observação, é o que enfatiza os seguintes autores:

O trabalho com as medidas [...], pode ser realizado com atividades bastante próximas do cotidiano dos alunos: situações de compras, de observação de embalagens de produtos ou bulas de remédios, de elaboração de receitas de alimentos etc. (TOLEDO, Marília, Mauro, 2010, p.305).

É claro que em se tratando de alfabetização, a tarefa de ler é do professor, mas também não impede que as crianças, tenham a curiosidade, de querer e tentar ler sozinhas, mesmo com dificuldades, isso é muito bom, e significa o desejo da criança de avançar em conhecimento adquirido por si próprio. Mas, segundo Kamii (1984):

Dizer que a criança deve construir seu próprio conhecimento não implica em que o professor fique sentado, omita-se e deixe a criança inteiramente só. [...] o professor pode criar um ambiente no qual a criança tenha um papel importante e a possibilidade de decidir por si mesma como desempenhar a responsabilidade que aceitou livremente. (Kamii, 1984, p.50).

Não é porque as crianças estão na fase de alfabetização que o professor irá deixar de ensinar o conteúdo que por muitos é considerado “difícil” de compreender, pois é necessário que as crianças entendam aquilo que está acontecendo a sua volta e em seu dia a dia.

Medir é comum até pra as crianças bem menores, pois elas veem e até ouvem



os adultos falarem e medindo altura, largura, distância, comprimento, peso e principalmente a medida de tempo, quando elas têm horas para dormir, acordar, tomar banho, tomar café, ir para a escola, chegar da escola, almoçar, brincar, jantar e dormir novamente. A criança por mais que ainda não entenda o conceito de medir, ela está observando essas ações ou situações repetitivas e rotineiras em sua vida o tempo todo. E assim, já começa a compreender o valor social da medida.

No que diz respeito ao quarto ano, os sistemas de medidas estão intimamente ligadas ao nosso dia a dia, por exemplo: no mercado que contém diversos produtos que são medidos em gramas, quilo, litro, e também utilizar receitas experimentando diferentes medidas. Por isso, não há como trabalhar este tema de forma isolada em sala de aula. Pensando nas estratégias de aprendizagem das crianças, é preciso desenvolver um ensino fundamentado em materiais concretos e envolvendo situações concretas, possibilitando o despertar do interesse e a curiosidade dos estudantes, principalmente nos anos iniciais.

Desta forma foi elaborada uma sequência didática dos sistemas de medidas com a turma do 4º ano, com a proposta de aulas teóricas e práticas. Para dar início, o tema foi exposto através de apresentação de slides possibilitando aos alunos uma visão geral com muitas imagens e curiosidades. No fragmento abaixo temos uma pequena amostra do que as crianças já conhecem acerca do assunto:

Apresentamos alguns slides com uma breve história sobre sistemas de medidas, então perguntamos: - “Vocês conhecem esses sistemas de medidas?” Surgiram várias respostas: “- Professora, nós vemos isso aí no quilômetro do carro, na garrafa de água, nos remédios e até no supermercado.” [...] Quando perguntou sobre a polegada, quem já tinha observado e conheciam, todos ficaram curiosos querendo medir com o colega, e ver qual polegada era maior. Interessante foi quando foi abordado sobre a unidade de medida de capacidade: o litro. E perguntou: O que podemos medir com litro? - Mateus B. disse: Que o volume da para medir a geladeira, porque a gente ouve falar que a geladeira cabe 265 litros, não é professora? (Relato de experiência da bolsista Célia Maria de Sousa Denículi 03, Jun. de 2015).

É importante, antes de qualquer coisa, estar fazendo uma espécie de sondagem ou realizar uma introdução do assunto em sala para saber o que as crianças compreendem do conteúdo. Neste trecho, percebemos a importância da aula prática fora da sala de aula:

Então dividimos a turma em grupos, fomos para fora da sala para fazer uma aula prática com medidas de passos, braços, polegadas, jardas, cúbitos etc. (Relato de experiência da bolsista Célia Maria de Sousa Denículi 03 de Jun. de 2015).

Nesta primeira aula percebemos a importância do ensino com material concreto, há muito mais animação e vontade de aprender, e que as experiências cotidianas tem grande valor. Para que as crianças fixem bem o conteúdo, é necessário que o



professor desenvolva uma sequência do conteúdo:

Numa segunda aula foi feito com os alunos uma cuca de banana, ensinando medidas de quilo. Entregamos a receita, para agilizar, dividimos a turma em equipes, para descascar a banana, limpar, pesar, misturar e montar. Enquanto a cuca ficava pronta, na sala de aula fomos resolvendo problemas a partir das medidas dos ingredientes da cuca. (Relato de experiência da bolsista Célia Maria de Sousa Denículi).

As crianças utilizam estratégias para resolver os problemas, isso contribui muito para a aprendizagem. Demonstrando que estão interessados pelo conteúdo, que o mesmo não é apenas teórico, e que surge a partir de uma situação real, utilizamos os pesos das próprias crianças para criar problemas. O fragmento abaixo mostra algumas estratégias encontradas pelos alunos na resolução de problemas:

A atividade 1 na letra C e D: Compare os pesos de Júlia e Rafael, Douglas e Mateus e diga qual a diferença entre eles, uma aluna disse: _“ Olhei o peso de um e do outro e percebi que a diferença entre Júlia, Rafael e Douglas e Mateus, é em gramas”. Outra aluna disse: “Eu peguei e coloquei um embaixo do outro e coloquei o maior em cima e fiz a continha, então cheguei ao resultado”. Quando foi na resolução do último probleminha, um aluno teve dificuldades em chegar ao resultado, e seu colega disse: “Professora eu fiz assim: eu coloquei 100g. aqui no 290 e então eu somei 6000 gramas que é 1 kg menos 5.300, e só depois eu coloquei as 100 gramas e ai eu cheguei ao resultado” (Relato de experiência da bolsista Célia Maria de Souza Denículi 15, Jun. de 2015)

É importante afirmar que houve muitas descobertas, por parte das crianças, pois a partir do momento que valorizamos as crianças, damos abertura para elas se expressarem, mostrar suas hipóteses, justificar seu raciocínio, enfim, comunicar suas ideias, isso torna a sala de aula um ambiente agradável, alegre e positivo, deste modo defende as autoras Smole & Diniz (2001):

Quando assumimos que a resolução de problemas esta intimamente relacionada à aprendizagem de conteúdos, o recurso à comunicação é essencial, pois é o aluno falando, escrevendo ou desenhando, que mostra ou fornece indícios de que habilidades ou atitudes ele esta desenvolvendo e que conceitos ou fatos ele domina, apresenta dificuldades ou incompreensões (Smole & Diniz, (2001), p. 95).

Desta forma é preciso dizer que todas as estratégias elaboradas pelos crianças na resolução de problemas, na aprendizagem de conteúdos são bem vindos. Smole & Diniz (2001,) enfatiza:

Na proposta de resolução de problemas, o tratamento de situações complexas e diversificadas, permite que o aluno pos-



sa pensar por si mesmo, construir estratégias de resolução e argumentações, relacionar diferentes conhecimentos e, enfim, perseverar na busca de solução. E, para isso, os desafios devem ser reais e fazer sentido (Smole & Diniz, (2001), p. 131).

E neste sentido, fazer da sala de aula e da escola um verdadeiro campo de trabalho e de aprendizagem concreta, permitindo aos alunos experimentar, indagar, criticar, oportunizando o crescimento, recriando e criando com segurança para assim sentir-se capaz de transformar a realidade à sua volta. Motivados pelo prazer e assim despertar o desejo pela aprendizagem, contrariando as práticas tradicionais nos certificamos segundo Freire (1996), que é preciso estar atento e:

Pensar certo - e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo - é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos que assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos (Freire, (1996), p. 49).

As crianças do 4º ano já entendem sobre medida, e sua compreensão já deve passar do empírico para o conhecimento conceitual do conteúdo. E a função do professor não se restringe ao ensinar, mas estimular a reflexão, aumentar a percepção da criança e permitir que ela comunique suas ideias.

Considerações finais

Trabalhar os sistemas de medida com crianças do ensino fundamental valorizando as estratégias e o conhecimento prévio dos alunos utilizando material concreto foi muito bom e eficiente, mostrou resultados positivos correspondendo nossos objetivos. Aprender matemática de forma diferente compreendendo o raciocínio dos alunos.

Podemos considerar que o ensino dos sistemas de medida é muito importante, pois tanto esse conteúdo, quanto qualquer outro é visto em nossa realidade. Portanto é necessário ensinar esse tipo de conteúdo pensando nas situações sociais onde a criança esta inserida.

A matemática traz consigo uma “fama” de ser uma disciplina muito difícil, até era relacionada com o “grande bicho-papão”, na vida de muitos estudantes, e chegando a ser confundida com um aprendizado para uns poucos privilegiados, onde a maioria não conseguindo aprender, coloca a culpa na disciplina, no conteúdo, ou mesmo afirmando que os poucos que conseguem “boas notas”, simplesmente os julgam terem conseguido por sorte.

Neste sentido podemos dizer que as dificuldades na aprendizagem de matemática são muitas, e os sistemas de medida não fica atrás, porém é preciso aprender, compreendê-la, pois ela está presente em tudo que nos rodeia e no ambiente em que a criança está inserida. Dessa forma, colocar a criança desde muito cedo a par dos sistemas de medida, é muito importante, pois talvez assim, não terá tantas dificuldades em lidar com esse conteúdo.

A matemática, precisa ser compreendida e não ignorada. Possibilitar uma



aprendizagem dinâmica e eficaz é um desafio, e relacioná-la com o cotidiano da criança com planejamentos que envolvem visitas fora da escola, ou mesmo trazer esse ambiente extraescolar para dentro de sala de aula.

O professor tem que ser um bom mediador, gostar de matemática para assim transmitir os conteúdos com mais satisfação, mais sintonia entre professor e aluno resultando numa aprendizagem significativa e prazerosa. Valorizar os conhecimentos do aluno, ser um professor curioso, como escreve Freire (1996, p.85), “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Saber que as estratégias no ensino podem ser fontes geradoras de mais aprendizagem se for bem aproveitadas pelo professor contribuindo grandemente para o crescimento do aluno.

Notas

¹ Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Acadêmica do VI Período de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia - Campus de Rolim de Moura. esterps21@hotmail.com

² Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Acadêmica do VI Período de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia - Campus de Rolim de Moura. celia.souza.0512@hotmail.com

Referências bibliográficas

ALENCAR, Eunice Soriano de, (Org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (coleção leitura).

KAMII, Constance. **A criança e o número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Tradução de Regina A. de Assis. Campinas: Papirus, 1984.

MUNIZ, Cristiano Alberto; BATISTA, Carmyra Oliveira; SILVA, Erondina Barbosa da. **Mo694 Módulo IV: Matemática e Cultura: Decimais, Medidas e Sistema Monetário Brasileira**: Universidade de Brasília, 2008.

SMOLE, Kátia Stococo. **Ler, escrever e resolver problemas: Habilidades básicas para aprender matemática**. (Org.) por Kátia Stococo Smole e Maria Ignez Diniz. Porto Alegre: Artmed Editora (2001).

TOLEDO, Marília; TOLEDO, Mauro. **Teoria e prática de matemática: como dois e dois**. ed. FTD. 2010.



LITERATURA INFANTIL NA ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: O ENSINO DE GEOMETRIA

Fabio Colins da Silva¹

Introdução

Por muito tempo se pensou em alfabetização apenas como aprender a ler ou a escrever em língua materna, e pouco se dava importância à alfabetização matemática, pois essa área do conhecimento tem sua linguagem específica. Portanto, o processo de alfabetização das crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 3º anos) poderia perpassar por um processo interdisciplinar. Nesse sentido, acreditamos que o trabalho integrando a matemática e a literatura infantil já seria um bom começo.

Partindo desse pressuposto, o presente artigo tem como objetivo apresentar, descrever e discutir sobre as práticas de alfabetização matemática por meio da literatura infantil no que concerne o ensino de geometria, especificamente a localização e a movimentação do espaço (considerando mais de um ponto de referência), reconhecimento de figuras planas e seus elementos geométricos etc. Porém, proporcionar aos alunos a alfabetização matemática e linguística de maneira integrada é um dos grandes desafios enfrentados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Mas o que estamos chamando de alfabetização matemática?

Alfabetização Matemática

As crianças quando inseridas no processo de alfabetização matemática precisam ser levadas a mobilizar saberes matemáticos relacionados à construção da noção de número e suas funções nas práticas sociais, à operações com esses números, à leitura de mapas, gráficos, tabelas e à movimentação e localização no espaço. Todas



essas habilidades precisam estar conectadas ao processo de leitura de textos de diversos gêneros textuais. Nesse sentido, o ensino da matemática para as crianças do ciclo de alfabetização deve propor situações relacionadas com o seu cotidiano, isto é, com as práticas sociais de leitura em que estão inseridas. Para Fonseca (2004), saber ler e escrever não basta, as crianças precisam saber fazer uso dessas habilidades para responder às exigências de leitura e de escrita que são feitas pela sociedade diariamente.

Com efeito, vivemos numa sociedade marcada e regida pela cultura escrita. A vida social das comunidades urbanas e rurais cada vez mais mobiliza informação impressa, veiculada em diferentes gêneros textuais, e por diversas mídias, por meio das quais se estabelecem as relações entre as pessoas e as instituições. Jornais, revistas, *sites*, *blogs*, livros e gibis; documentos pessoais, leis, contratos, registros, relatórios e autorizações; prontuários médicos e resultados de exames de laboratório, receitas, bulas e rótulos de remédio, cartões de vacinação, fichas de encaminhamento e senhas para atendimento em serviços de saúde; folhetos, cartazes e *out-doors* de propaganda, embalagens e rótulos de produtos; cartão de banco, caixa eletrônico, cheques, cédulas e moedas; cartas, cartões, bilhetes, telegramas, e-mails, mensagem de texto no celular; calendários, agendas, cronogramas; anotações pessoais, diários, dentre outros, são itens de uma lista que poderíamos ampliar ainda muito mais se fôssemos examinando os diversos setores da vida social e a nossa participação em múltiplas atividades (FONSECA, 2014, p. 28).

Portanto, o que consideramos como alfabetização matemática não é somente utilizar nas aulas de matemática textos para ensinar, mas aprender matemática para ler os textos. Para isso faz-se necessário que o professor alfabetizador, durante todo o processo de alfabetização matemática, possibilite aos seus alunos um trabalho integrando práticas de leitura e os conteúdos matemáticos: números, operações, grandezas e medidas, geometria e o tratamento da informação. Esses são cinco grandes blocos de conteúdos que constituem as habilidades necessárias no processo de alfabetização matemática.

De forma sucinta, no bloco números e operações o professor alfabetizador precisa trabalhar habilidades e competências relacionadas à leitura de números em diversos contextos (leitura de rótulos, placas dos automóveis, número das casas, etc.); suas funções (ordenar, quantificar, codificar etc.); comparação de quantidades; suas regularidades; adição com reserva, subtração com recurso e noções de multiplicação e divisão. No bloco grandezas e medidas as crianças precisam saber comparar grandezas de mesma natureza; estabelecer relações entre medidas de tempo; ler horas em relógios digitais e de ponteiros; entre outras. No bloco Tratamento da Informação a criança precisa saber realizar leitura e interpretação de informações contidas em imagens; coletar e organizar informações; criar registros pessoais para comunicação das informações coletadas; interpretar e elaborar de listas, tabelas simples, de dupla entrada e gráficos de barra para comunicar a informação obtida e produzir textos escritos a par-



tir da interpretação de gráficos e tabelas. No que concerne o bloco espaço e forma a criança precisa ser alfabetizada por meio de atividades que possibilitem compor e decompor figuras geométricas planas; ler informações em mapas; construir e representar figuras geométricas não planas; movimentar-se e locomover-se no espaço utilizando um ou mais pontos de referência e descrever itinerários, etc (BRASIL, 1996).

Esses saberes matemáticos relacionados à alfabetização matemática precisa ser trabalhados de tal forma que os professores alfabetizadores criem rotinas de leitura nas aulas de matemática: leitura individual, compartilhada, silenciosa, desafiadora etc. Além disso, explorar nos textos, além das ideias sobre o conteúdo matemático, novas informações, aprendizagens e conhecimentos de como organizar o saber matemático.

Para Fonseca (2014), a relação entre a leitura e escrita em Matemática apresenta relevância por sua inferência nas práticas de leituras escolares. De fato, há textos que circulam pela sociedade e apresentam uma linguagem matemática, mas essa linguagem só ajuda a constituir sentido para aqueles que conseguem mobilizar os conhecimentos matemáticos durante a leitura, e são estes mesmos conhecimentos que podem auxiliar na resolução de problemas da área de Matemática. No entanto, o trabalho integrando leitura e matemática pode ser realizado por meio da literatura infantil.

A alfabetização matemática por meio da literatura infantil pode ser integrada à alfabetização em língua materna, mas requer do professor alfabetizador um planejamento bem elaborado. Além disso, é necessário que o educador também aprecie poemas, selecione textos de qualidade (textos adequados à idade das crianças), planeje e organize espaços e situações que favoreçam uma alfabetização na perspectiva do letramento. Para Faria (2012), é de grande importância o professor ter uma formação literária básica para saber analisar os livros infantis, selecionar o que pode interessar às crianças num momento dado e decidir sobre os elementos literários que sejam úteis para ampliar o conhecimento do leitor e mobilizar saberes de outras áreas, por exemplo, da matemática.

Neste sentido, a literatura infantil pode ser uma estratégia de garantir um ensino de matemática que faça sentido para quem está aprendendo e que dê significado aos conteúdos matemáticos ensinados. Para Lopes (2009):

A leitura de textos que tenham como objeto conceitos e procedimentos matemáticos, história da matemática ou reflexões sobre a matemática, seus problemas, seus métodos, seus desafios pode, porém, muito mais do que orientar a execução de determinada técnica, agregar elementos que não só favoreçam a constituição de significados dos conteúdos matemáticos mas também colaborem para a produção de sentidos da própria matemática e de sua aprendizagem pelo aluno (LOPES, 2009, p. 66).

Além de dar sentido e significado ao que se aprende e ao que se ensina, a literatura infantil possibilita um contexto em que o aluno se expressa de maneira natural



e informal por meio de uma leitura lúdica e dinâmica. Uma possibilidade de propor uma alfabetização matemática integrada à alfabetização em língua materna por meio de práticas de leitura. Mas como é possível desenvolver esse trabalho?

A organização da aula

A investigação ocorreu numa turma multisseriada de uma escola da rede municipal de ensino situada no município de Muaná-Marajó-Pará composta por alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. A experiência descrita e discutida nesse estudo é resultante de uma prática de sala de aula de um professor alfabetizador socializada durante seu curso de graduação em Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens ofertado pela Faculdade de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará.

A instituição escolar onde ocorreu a prática aqui apresentada fica situada numa comunidade ribeirinha. Nesse espaço geográfico as ruas são formadas por rios, como veremos num desenho construído por um dos alunos. As informações foram organizadas a partir do planejamento do docente e seu relato de experiência. Por isso, durante a discussão surgiram trechos da fala do professor e imagens (autorizadas para estudo e publicação) dos resultados das aulas.

A prática discutida nesse artigo refere-se à organização e desenvolvimento de duas sequências de atividades a partir dos seguintes livros de literatura infantil: *Chapeuzinho Vermelho, uma aventura borbulhante* e *Eu, um quadrado?* A primeira história é uma adaptação do conto “Chapeuzinho Vermelho”. É a história de um menino, uma avó, um grande Lobo Mau e um garrafão de refrigerante delicioso. Lynn e David Roberts (autores da obra) deram um toque de imaginação à história clássica e criaram uma imperdível e borbulhante aventura. A segunda, conta a história de um quadrado que vivia se interrogando quem era realmente. Até um dia ouvir alguém dizer: “- Olhe um quadrado!”

Na primeira história (*Chapeuzinho Vermelho, uma aventura borbulhante*) foram abordados com os alunos conhecimentos sobre movimentação e localização no plano a partir de mais de um referencial, construção e leitura de mapas, lateralidade e outros conhecimentos relacionados ao tema espaço e forma. No segundo livro (*Eu, um quadrado?*), tratou-se sobre conhecimentos matemáticos acerca da geometria plana, reconhecimento de figuras planas, definições, regularidades, características das principais figuras planas e outros. Para isso foram construídas e aplicadas duas sequências de atividades.

A primeira sequência de atividades teve como base o livro “*Eu, um Quadrado?*”. Ela foi desenvolvida em 16 horas de aula e teve como objetivos, identificar os elementos essenciais para construção de quadrados e retângulos, reconhecer elementos que as formas geométricas possuem, tais como, faces, arestas e vértices e ampliar o conhecimento sobre as figuras geométricas planas por meio de suas principais características (número de lados, ângulos e vértices). Os conteúdos matemáticos dessa sequência foram: Figuras Planas (quadriláteros). Os materiais básicos necessários para a realização das atividades foram cartolinas, canetas coloridas, régua, lápis de grafite,



dicionários, quadro branco, pincel piloto, pincel para quadro branco, livros didáticos e outros. A atividade foi organizada em momentos distintos de aprendizagem.

No primeiro momento de aprendizagem foi apresentado e lido o livro “Eu, um Quadrado?”. Explorou-se bastante as figuras, o título da história e as falas dos personagens, ou seja, inicialmente fez-se um trabalho de pré-leitura (uma forma de antecipação do conteúdo da história). Em seguida, a turma foi dividida em grupos no qual tinham como objetivo indicar as características do quadrado a partir da história (número de lados, ângulos, vértices etc.). Os alunos utilizaram dicionários e o livro didático de matemática para compreender alguns conceitos tratados na história. Depois, sob a orientação do professor, desenharam em cartolina, quadriláteros e triângulos e explicaram suas características e o que os diferenciavam. Além disso, fizeram pesquisas nos livros didáticos sobre a classificação das figuras geométricas de acordo com o número de lados e os ângulos. Por fim, cada grupo apresentou seus desenhos e expuseram suas ideias sobre os conceitos geométricos estudados e ao final deixaram expostas suas produções no mural da escola para que todos pudessem visualizar suas produções.

Na segunda sequência de atividades o trabalho foi realizado com o livro “*Chapeuzinho Vermelho, uma aventura borbulhante*”. Tinha como objetivo identificar lugares usando mais de um ponto de referência; localizar-se e movimentar-se no espaço tendo vários pontos de referência e desenvolver as noções de referência espacial (lateralidade). O conteúdo abordado foi lateralidade, construção e leitura de mapas e de itinerário. O material necessário para o desenvolvimento dessa sequência de atividade foi cartolinas, canetas coloridas, régua, lápis de grafite, quadro branco, pincel piloto, papel A4, pincel para quadro branco e lápis de cor.

A atividade deu-se primeiramente pela leitura e exploração da história. Alguns questionamentos nortearam a leitura: sobre o que o livro trata? Qual foi o caminho que chapeuzinho vermelho fez para chegar até a casa da vovozinha? Ele poderia ir por outro lugar? Se você fosse fazer o mesmo caminho que chapeuzinho vermelho fez, como faria para não se perder na floresta? Em seguida, os alunos receberam uma folha de papel A4 e foram desafiados a desenhar o caminho que chapeuzinho fez para chegar até a casa da vovozinha indicando os pontos de referência que utilizaram para chegar a fazer o mapa. Depois, as crianças aproveitaram para desenhar o percurso de sua casa até a escola, também indicando pontos de referência. Na sequência, os alunos trocaram os mapas para tentarem ler o caminho traçado por cada colega. Por fim, a história foi lida novamente e os alunos foram indicando em seus mapas o percurso do Chapeuzinho Vermelho.

Ao finalizar as sequências de atividades, foram recolhidos os registros dos alunos para que pudessemos discutir sobre os conhecimentos matemáticos e linguísticos mobilizados pelos alunos durante o desenvolvimento das atividades em sala de aula.

Os resultados

Primeiramente foi apresentada aos alunos a leitura do livro *Chapeuzinho Vermelho, uma aventura borbulhante*. Após explorarem a leitura os alunos foram desafiados a desenhar o trajeto que o garoto da história tinha feito da casa dele até a



casa de sua avó. Com isso, foram orientados a prestar bastante atenção nos detalhes da história e que fizessem anotações dos locais por onde Chapeuzinho Vermelho tinha passado. Neste momento todos os alunos ficaram concentrados na atividade. Vejamos uma produção:

Imagem 1: Produção dos alunos



Nessa atividade percebe-se que o trabalho com a leitura do texto literário possibilitou que os alunos mobilizassem conhecimentos matemáticos relacionados com a geometria, especificamente, sobre movimentação e localização no espaço. Pois nessa atividade percebemos que o aluno representa informalmente a posição de pessoas e objetos, e ainda, dimensiona espaços por meio do desenho do trajeto feito pelo personagem da história. Com isso, desenvolveu noções de tamanho, de lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas. Ele conseguiu identificar e descrever a movimentação de pessoas e objetos no espaço a partir de mais de um referencial, além de identificar mudanças de direção e de sentido.

Sobre esse tipo de trabalho Fonseca (2009) afirma que:

[...] o ensino de geometria deve contribuir para ampliar e sistematizar o conhecimento espontâneo que a criança tem do espaço em que vive. Perceber e organizar o mundo físico leva à representação e à modificação desse espaço, que é o que fazem, por exemplo, os desenhistas, os topógrafos, os engenheiros e os arquitetos (FONSECA, 2009, p. 49).

Portanto, nessa atividade os alunos, a partir da leitura, conseguiram a indicar os pontos de referências que haviam ouvido na história, nesse caso, percebemos que a noção de espaço foi ampliada. Passaram de uma geometria topológica (geometria do espaço vivido) para uma geometria projetiva (geometria por meio de perspectivas).

Além dos conhecimentos matemáticos mobilizados pela atividade percebemos que essa prática de ler e escrever nas aulas de matemática contribui para a alfabetização linguística das crianças e ainda amplia o raciocínio lógico dos alunos. Essa prática poderia estar presente em todas as salas de aula de alfabetização, independentemente da disciplina. Vejamos o que relata o professor da turma:

Eu nunca tinha ministrado uma aula dessas. Primeiro fiquei pensando sobre o que ensinar de matemática tomando esse livro como referência, já que ele, a priori, não traz nada de conteúdo matemático, mas quando parei para refletir melhor, e depois da conversa que tive com o meu professor formador,

percebi que era possível sim. Os alunos estranharam um pouco, mas depois eles entenderam e acharam fácil a aula de geometria. Gostaram principalmente porque envolvia a realidade deles, sua comunidade (**Relato de experiência do professor alfabetizador**).

Na fala do alfabetizador percebe-se que essa atividade possibilitou também conduzir os alunos ao reconhecimento de si próprios e da realidade que os circundam. Pois, acreditamos que a convivência de forma lúdica e prazerosa com textos literários favorece a formação do espírito crítico do leitor, aguça o seu desejo de transformar a realidade inserindo outras formas de ser e estar no mundo. Portanto, além do que foi comentado, essa atividade integrando língua portuguesa e matemática, rompeu com uma prática que se manifesta em muitas aulas de geometria, ignorar os sentidos, o próprio corpo e as experiências dos estudantes em relação ao espaço, reduzindo o estudo da geometria a figuras planas. Vale a pena destacar, a importância de explorar os conhecimentos sobre ocupação do espaço que as crianças trazem, o vocabulário que usam, os esquemas de representação que possuem e as noções de lateralidade que elas já têm. Estes são cuidados iniciais muito importantes, tanto porque muitos dos alunos não passaram por um processo de alfabetização matemática.

Para continuar ampliando os conhecimentos matemáticos sobre geometria, foi solicitado logo em seguida, que construíssem um mapa indicando o trajeto que os alunos fazem de suas casas até a escola, sempre tendo o cuidado de indicar pontos de referência para facilitar a leitura da imagem. Essa tarefa tinha como objetivo ampliar o conhecimento dos alunos no que concerne a construção de itinerários.

Imagem 2: Produção dos alunos



Essa atividade possibilitou que os alunos reconhecessem seu próprio corpo como referencial de localização e deslocamento no espaço, observar, experimentar e representar posições de objetos em diferentes perspectivas, considerando diferentes pontos de vista e por meio de diferentes linguagens. Nessa tarefa, os alunos puderam expor a noção de espaço que possuem em relação ao local onde moram, recorrendo ao uso de vários pontos de referência.

As crianças, desde o seu nascimento, procuram conhecer e explorar o espaço em que vivem, dirigindo suas ações e sua atenção nesse sentido. Elas vão explorando esse mundo geométrico a partir de suas necessidades, ou de sua curiosidade, construindo, assim, uma certa competência geométrica (FONSECA, 2009, p. 73).



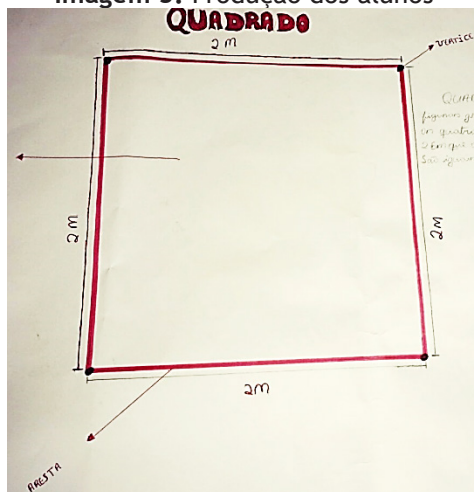
A imagem permite observar que o aluno usou vários pontos de referências em seu percurso - rio, barco, comércio, igreja, casas, sua casa, árvores e a escola - mostra sua relação e perspectiva do ambiente em que convive diariamente. De um modo geral, os estudantes expressaram por meio de seus desenhos as experiências diversificadas que possuem em relação à região em que vivem, ou mesmo em relação aos locais em que podem ter vivido ou dos quais podem ter ouvido falar. Pois, fica clara a relação que eles estabelecem com os diferentes espaços mostrados nos mapas. Vejamos o relato do professor alfabetizador sobre essa aula:

Nessa aula de construção de itinerários os alunos puderam vivenciar seu cotidiano e pensar sobre a matemática na nossa vida. E a minha aula ficou mais interessante. Percebi que a escolha do livro de literatura foi importante para o meu planejamento e para a aprendizagem dos alunos. É que eles aprenderam a linguagem da geometria (**Relato de experiência do professor alfabetizador**).

De acordo com o relato do professor, essa atividade mobilizou conhecimentos matemáticos extremamente importantes para a construção e ampliação do senso espacial dos alunos, não apenas pelo fato de utilizarem o vocabulário próprio da geometria, mas também, no que diz respeito à construção de um vocabulário autônomo e diversificado para indicar a localização e a movimentação de objetos e pessoas num determinado espaço, seja ele vivido ou imaginado. É nessa perspectiva que Fonseca (2009, p. 72), afirma que “as experiências, o conhecimento, o interesse e as necessidades dos alunos devem ser considerados pelo professor ao decidir o percurso que fará com eles na abordagem da geometria”.

Outra atividade matemática envolvendo a leitura de texto literário foi desenvolvida a partir da obra “*Eu, um quadrado?*”. Nessa atividade tínhamos o objetivo que abordasse elementos da geometria euclidiana (a geometria das figuras e formas geométricas). Como a história tratava de uma figura geométrica que tinha uma grande dúvida sobre o que era (quadrado, retângulo, triângulo, trapézio etc.), os alunos foram orientados a observarem e anotarem as características do quadrilátero da história, e depois, desafiados a escrever um argumento para convencer os colegas de que o quadrilátero da história era um quadrado. Um grupo de alunos escreveu o seguinte argumento:

Imagem 3: Produção dos alunos

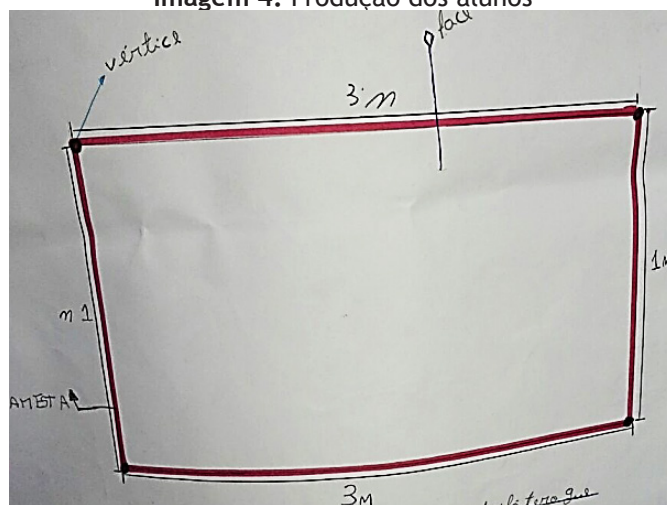


Além de desenhar a figura com as medidas dos lados iguais (2 metros), escreveram que essa figura era um quadrado porque é “*uma figura geométrica que tem os quatro lados e os quatro ângulos iguais. E o dado tem quadrados iguais*”. Nessa atividade percebemos que os alunos puderam desenvolver e ampliar conhecimentos geométricos acerca da percepção das semelhanças e diferenças entre figuras geométricas por meio de elementos da geometria euclidiana (medida dos lados, medida dos ângulos, números de lados, vértices etc.). Essa tarefa foi avaliada pelo professor alfabetizador como complexa.

Essa história foi mais difícil para os alunos porque falava de assuntos “pesados” da geometria: vértices, arestas, lados e ângulos. Mas quando fomos lendo e entendendo a história as coisas foram ficando mais fáceis. Utilizamos para facilitar dicionário e o livro didático. Foi bom porque os alunos conheceram outros assuntos da geometria ao invés de saber só o nome das figuras (Relato de experiência do professor alfabetizador).

Pelo relato do alfabetizador nota-se que esse trabalho possibilitou que os alunos descrevessem, comparassem e classificassem as figuras planas (no caso da nossa atividade os quadriláteros) por características comuns, mesmo apresentadas em diferentes disposições, descrevendo também por meio da oralidade. Além de mobilizar saberes matemáticos específicos do bloco de conteúdos da geometria. Vejamos outro exemplo:

Imagem 4: Produção dos alunos



Esse grupo de alunos recorreu a alguns elementos geométricos para justificar que esse quadrilátero representado na figura era um retângulo. Face, vértice e aresta, mesmo que utilizados de forma equivocada, foram os elementos geométricos utilizados para tentar validar seus conhecimentos geométricos. O mais importante nessa atividade foi a construção da argumentação utilizando a linguagem matemática por meio da leitura, da escrita e da oralidade.

Percebemos que as atividades de geometria foram apresentadas, de um modo geral, por meio de desenhos construídos pelos alunos, e isso facilitou a compreensão dos conteúdos matemáticos. Mas Fonseca (2009) chama a atenção dos professores no

seguinte sentido no que concernem atividades matemáticas com desenho:

Não é, entretanto, a simples atividade de desenhar que vai desenvolver a capacidade de representar uma figura geométrica. Muitas vezes, propomos aos alunos atividades que envolvem desenhos sem nenhuma orientação no sentido de permitir que avancem ou ampliem suas possibilidades de representação (FONSECA, 2009, p. 77).

Por isso, que além das orientações dadas sobre o desenvolvimento e os objetivos das atividades, os alunos foram orientados a pesquisar em dicionários e livros didáticos de matemática o significado de algumas palavras ou expressões referentes à geometria. Além disso, procuramos identificar e considerar o significativo conhecimento que os alunos tinham sobre geometria, para somente depois, propor as atividades aqui discutidas.

Considerações finais

A construção dessa pesquisa possibilitou apresentar, descrever e discutir sobre a importância de promover nas aulas de matemáticas atividades centradas nas práticas de leitura e escrita, e ainda, mostrar que é possível ensinar matemática e língua portuguesa por meio da literatura infantil.

Nas atividades propostas percebemos que quando os alunos são colocados diante de situações do seu cotidiano, ou seja, tarefas que propositalmente traduzem situações do seu dia a dia para uma linguagem escolar, como por exemplo, desenhar o trajeto de casa até a escola, fomenta a participação dos alunos na aula, a construção de novas habilidades e ampliação de outras, e possibilita além da alfabetização em língua materna a alfabetização matemática.

O estudo provocou uma reflexão acerca de um ensino de geometria que vá além de ensinar o nome das figuras geométricas. Mostrou que é preciso considerar o ensino do espaço e forma como uma construção humana e histórica, com sua linguagem própria e que também permeia a linguagem cotidiana (“aparar as arestas”, “sair pela tangente”, “pessoa quadrada” etc.).

Percebeu-se que, apesar dos alunos apresentarem muitas dificuldades em relação às práticas de leitura e de escrita na escola, eles participam de diversos eventos de práticas sociais (fora da escola) de leitura e escrita, e por isso, a importância de considerar seus conhecimentos prévios no momento de planejar as aulas.

Sobre a prática do professor alfabetizador, concluímos que por conta de termos tido uma formação fragmentada nossa prática de sala de aula recai num ensino, também, fragmentado. Por isso as dificuldades em trabalhar um ensino de matemática integrado ao ensino de língua portuguesa por meio da leitura de textos literários. Mas podemos afirmar que uma prática pedagógica interdisciplinar é possível.

Portanto, deveríamos, nós professores da educação básica, fomentar em nossos alunos a prática da leitura nas diversas disciplinas do currículo. Promover um ensino que fortaleça em nossos alunos o interesse cada vez maior pela leitura e, con-



sequentemente, pela matemática, pois acreditamos que muito do fracasso dos estudantes nas aulas de matemática são decorrentes da dificuldade que apresentam na leitura e na escrita.

Notas

¹ Mestrando em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGCEM-UFGA). Instituto de Educação Matemática da Universidade Federal do Pará (IEMCI-UFGA). e-mail: colins.uepa@hotmail.com

² A Universidade Federal do Pará, por meio do Instituto de Educação Matemática e Científica, oferece um curso de licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagem. Este curso forma para docência nos anos iniciais do ensino fundamental com ênfase em Ciências, Matemática e Língua Portuguesa. Em 2014 formou-se a primeira turma.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1996.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a Literatura Infantil na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Letramento no Brasil: Habilidades matemáticas: Reflexões a partir do INAF 2002**. São Paulo: Global, 2004.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **O Ensino de Geometria na Escola Fundamental: três questões para a formação do professor dos ciclos iniciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Alfabetização Matemática**. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: caderno de apresentação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2014.

LOPES, Celi Aparecida Espasandin. **Escritas e leituras na educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.



O PROGRAMA UNIVERSIDADE É ARTE NO BIÊNIO 2013-2014

Felipe Gomes Zanon¹

Introdução

Tomemos o princípio basilar da dignidade da pessoa humana como norte para as análises aqui efetuadas, tendo em vista que, na atualidade, é um norte valioso para o direito pós-moderno. Este princípio é expresso precipuamente pelo Art. 1, III, da Constituição Federal de 1988 que abriga valores que não se restringem somente a defesa dos direitos individuais, mas que engloba uma gama de fatores, de liberdades e garantias, direitos pessoais, sociais, políticos, culturais e econômicos: mas que igualmente deixa um vácuo do tocante a arte enquanto manifestação individual, enquanto arrimo para a efetivação deste princípio tão propagado, todavia, tão ignorado na prática. Este termo - Arte - tão comum na filosofia, na história, não encontra guarida no Direito contemporâneo senão numa profunda e tediosa subjetividade doutrinária que bem representa a efetividade e a beleza de nossas leis no papel (este que tudo aceita).

A respeito disso, podemos notar que ela - a arte - não passa de um ramo pertencente ao direito social, vista como algo “menor” e desimportante, incluída, *lato sensu*, em ações culturais e artísticas, quando lembrada, e de maneira muito pontual e escassa e que logo evanescem. Não existe um Direito Cultural e Artístico do povo Manchineri, existe o Direito Social onde está inserido este “direito indígena”. Observa-se, à letra fria da lei, que generalidades como “é assegurada a livre expressão do pensamento” (Art. 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente, p. e.) mais prejudicam que somam ao direito, tendo em vista que, via de regra, toda subjetividade acaba relegando ao ostracismo a realidade prática de efetivação destes dispositivos legais. A



primeira e óbvia pergunta é “que pensamento”? Pela mídia nosso jovem é bombardeado com valores que sequer contribuiu para concretizar.

Da mesma forma que todos somos ateus de nascimento (especialmente em relação aos deuses dos outros), todos somos artistas igualmente, basta que sejamos estimulados de maneira efetiva: este princípio, o que estimular a veia artísticas de seus participantes, foi o que norteou o Programa Universidade é Arte; propiciar estímulos nas mais diversas áreas dos saberes artísticos. Somos seres em potência indubitavelmente. Os próprios artistas locais se veem alijados do processo cultural de sua localidade, tendo em vista os pouquíssimos espaços que existem para que eles, enquanto produtores de sua própria arte, possam se expressar. O programa universidade é arte, desde sua gênese buscou ser este palco, esta via de acesso, esse meio para que os artistas locais, através de oficinas e vivências artísticas por meio de eventos e afins, bem como trocas de ideias e espaços culturais, pudessem ser os protagonistas e construtores de sua própria realidade artística.

No direito positivo, Kelsen (é bastante claro quanto à existência de uma hierarquização entre as leis; logo, se a Lei Fundamental - nossa Constituição - deixa vaga matéria tão importante, como cobrar de órgãos municipais e estaduais que supram essa carência? As iniciativas que visam valorizar os talentos locais são parcas e, quando existem, relegadas a nichos determinados previamente e com pouco público. No ano de 2013, o programa universidade é arte buscou fomentar o grafite e o estêncil, por meio de ações localizadas, contudo, além de problemas internos (no tocante a própria equipe), observamos também a grande dificuldade em se adquirir materiais necessários para o pleno desenvolvimento de nossas ações, principalmente aqueles que não constavam no erário do almoxarifado desta Instituição de Ensino Superior. O legalismo envolvido nas ações de extensões, a grande burocracia e a falta de interesse dos próprios atores envolvidos, fez de 2013 um ano complicado para as ações que buscavam incentivar, através da verve tão própria ao ser-artista, a cena cultural acriana e propiciar maneiras de os participantes se expressarem por meio das oficinas propostas.

Contudo, observemos o significado da palavra verve no dicionário, o pai dos interessados, tão exarado em prolixas iniciais no direito: calor da iluminação que atinge o artista. Como não sentir encher os olhos de lágrimas ao escutar uma sociedade e bradar: a Arte é um direito individual, própria do ser-artista e somente dele. Cada indivíduo é um centro em potência para divulgação e fazer artísticos. Observamos com preocupação os milhões de normas (na acepção do direito) para os direitos patrimoniais e personalíssimos, mas não encontramos guarida para arte ali, senão enquanto “livre expressão artística” que na prática não existe para determinada parcela da sociedade, aquela vinda de baixo, como já abordado acima. A arte, em nossa concepção, é o centro do ser-artista pensante. Os artistas locais acabam sendo eclipsados por uma cultura (ou acultura) vinda de fora, midiática e consumista que relega a riqueza local a eventos pontuais e sem público. Ela - a arte - é bem mais do que um singelo direito “cultural e artístico”. Quando Giordano Bruno foi queimado pela inquisição, por exemplo, nada mais significou do que a tentativa de obliterar seu pensamento, sua verve; os nazistas fizeram algo parecido, chineses (para não citar o incêndio da biblioteca de Alexandria) igualmente, e todos os dias fazemos algo semelhante com nossos jovens,



nosso seres-artistas em potência. A própria discussão da redução da maioria penal nada mais é do que a tentativa de curar uma hemorragia com um *band-aid* legal: onde o Estado falhou, que venha a coerção para concertar. Fazemos isso no dia-a-dia quando consumimos tudo aquilo que não é fruto de nosso seres-artistas locais, destas expressões tão singulares que nos unem enquanto indivíduos pertencentes a uma mesma realidade social ou ainda quando vemos em menores em cumprimento de medidas socioeducativas nada mais do que reles “marginais” (à margem da lei), ou quando não fomentamos de maneira adequada nossa cultura local: o valor que atribuímos ao topo é o mesmo que se reflete na base. Somos espelhos do filme da realidade circundante.

Ao largo de uma problemática da reprodução de uma “arte vista de cima” na contemporaneidade; temos ainda a discussão a respeito dos direitos e tratamentos das minorias como é o caso dos indígenas, das crianças e adolescentes em situação de risco, bem como da sociedade civil como um todo. Estes se tornam temas de urgência e questão crucial de justiça social que o Programa Universidade é Arte visou trazer à tona, em toda dificuldade em realizar um fazer artístico local; assim faz-se mister, principalmente pelo processo histórico cultural de formação de nosso Estado-Juiz, que é subserviente em relação aos grandes e é coercitivo no tocante aos pequenos, exigir ou criar meios para efetivação na prática daquilo que se faz presente em inúmeros textos, pactos, protocolos de caráter nacional e internacional de proteção em relação a estes direitos e a esses sujeitos de direito, coisa que não observamos ainda na atualidade. Foi com isso em mente que desenvolvemos o Programa Universidade é Arte que foi de encontro de maneira magistral a esta problemática, sendo um núcleo para que os artistas locais pudessem se expressar de forma livre.

É fato notório que no Brasil os contextos socioeconômicos em que estão inseridos jovens e adolescentes principalmente de famílias de baixa renda acabam se tornando condições propícias para o ingresso em tipos de práticas consideradas nocivas à sociedade, com relação ao uso ou comercialização de drogas, à violência (doméstica ou estatal) e à criminalidade em geral, ao mesmo tempo em que medidas legais que visam exclusivamente à repressão ou punição de tais práticas têm se mostrado de forma gritante bastante ineficiente. É nesta perspectiva que o Programa Universidade é Arte pretendeu intervir; nesse processo no sentido da atuação tanto no nível da prevenção, quanto na utilização da arte como meio alternativo de medida socioeducativa, e ainda apontar análises para as possíveis “causas” - especialmente pelo ostracismo que o ensino de arte e filosofia encontram na atualidade - de seu ingresso na vida infracional. O presente artigo pretende criar condições de reflexão sobre as realidades enfrentadas por estes jovens e adolescentes tanto quanto sobre eles mesmos no que tange ao contexto em que vivem, assim como permitir que eles possam se tornar agentes ativos no tocante à construção de um conhecimento científico acerca da aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, possibilitando ações transformadoras de sua realidade, utilizando para isso uma metodologia participativa e um consequente diálogo fundamentado no debate de ideias e análise dos dados colhidos, o que poderia trazer consequências benéficas principalmente para menores em cumprimento de medidas socioeducativas e também para sociedade civil como um todo, tendo em vista que não voltariam a delinquir. Colocando-se então como uma alternativa transformadora do di-



reito enquanto teoria e do direito enquanto prática, elevando a potencialidade crítica da sociedade destes jovens e adolescentes por meio da arte para um fim construtivo bem como aos demais atores sociais envolvidos no Programa em lide.

Objetivamos realizar e fomentar durante a execução deste programa discussões acerca da importância na arte como forma eficaz de diminuição da violência entre jovens em cumprimento de medida socioeducativa e analisar a problemática da violência institucional contra jovens autores de práticas de atos infracionais, bem como da arte como maneira de livre expressão dentro de parcela significativa da sociedade, como foi o caso específico dos sucessos observados em 2014.

E arte em cena, discutindo a relação

A arte é fundamental. A Mona Lisa nos sorri há séculos para comprovar isto. A filologia (Nietzsche) é igualmente importante; detivemo-nos até o momento, como *deja vu*, na questão da verve, ou o momento onde o artista, ou o gênio (subdivisões diferentes para o filósofo-filólogo Nietzsche) podem realizar *sua* criação. Nietzsche propugnava que era necessário o advento de tempos temerários para que um gênio pudesse surgir; Marx foi bastante claro no prefácio do Manifesto: estamos numa época temerária. O *status quo* reza que devemos buscar os grandes artistas nos liceus, nas universidades; contudo, quantos não perdemos para a violência, o preconceito e a morte? Recordemos Galileu, Nietzsche e Bruno; para citar apenas três. O primeiro teve de abjurar; o segundo foi ignorado pela sua época, o terceiro e mais emblemático: queimou por seus ideais.

Se em 2013 o programa praticamente naufragou em suas próprias dificuldades, seja pela ausência de interesse por parte dos envolvidos, seja pelo fato de que ainda nesta IFES os alunos se interessam apenas por aquilo que lhes traga algum retorno pecuniário; em 2014 pudemos contar outra história. A oficina de filosofia, ministrada pelo acadêmico Felipe Gomes Zanon acabou sendo uma experiência ímpar para ambos os lados, num exemplo de construção mútua dos saberes. Durante sua ministração, os jovens puderam observar a importância da filosofia na reflexão acerca de sua própria condição de reclusos. Foi uma troca bastante frutífera, que propiciou ainda um momento de lazer e conhecimento para os jovens do Instituto Socioeducativo de Acre. Foram abordados aspectos filosóficos por excelência, como a origem da filosofia, sua importância na atualidade e, principalmente, a contextualização entre a matéria e a realidade daqueles menores: como a filosofia pode ajudá-los a entenderem sua própria condição de reclusos. A oficina se transformou num meio de escape e de livre expressão para aqueles jovens que vivem seu dia-a-dia entre grades e seguranças.

O saber filosófico foi colocado como maneira de autoconhecimento, tal qual na Grécia antiga onde nasceu, ou da máxima *sapere aude* (ousa saber): os jovens daquela instituição foram incentivados por meio de abordagens artísticas e filosóficas (projeção de filmes que abordassem suas realidades, debates e exposições artísticas) a entenderem sua própria condição, bem como a do Estado que os oprime. Isso propiciou um paradoxo interessante: pois o mesmo estado que financiava sua gaiola, acabou sendo o Estado que chegou por meio de oficinas para fazerem os internos questionarem



sua própria prisão. A oficina de filosofia buscou firmemente fazê-los compreender que não eram totalmente culpados por sua própria condição, tendo em vista que eram atores alijados, dentre outros aspectos relevantes, de vários direitos constantes dentro da teoria do “mínimo existencial” (mínimo socioeconômico necessário para promoção da dignidade da pessoa humana) também bastante forte no direito contemporâneo.

Com a dura experiência negativa de 2013, e a repetição em 2014 de toda a malha burocrática sufocante, o programa universidade é arte se transformou e buscou alternativas para que seu objetivo máximo, ou seja, a arte, não se perdesse novamente neste mesmo labirinto. Assim, buscamos efetuar parcerias para assim propiciar a arte e cultura em nosso Estado. O projeto Antígona foi um exemplo clássico. Dois integrantes da equipe do Programa Universidade é Arte foram realocados dentro deste projeto de coordenação do professor Dr. Alexandre Melo. Ruan Billy Fontenelle e Marcos Barreto, com a ajuda do programa universidade é arte, puderam divulgar suas oficinas por meio dos eventos produzidos pelo presente Programa. Foram três eventos que literalmente pararam Rio Branco e foram amplamente divulgados na mídia e trouxeram parcela significativa da sociedade para dentro dos espaços propiciados pelo Programa. Conforme arquivo fotográfico entregue à Universidade Federal do Acre, os eventos denominados 1º Sarau da Música (ou Samu, como ficou conhecido), 3º Abeef *Music Coliseum* (que inclusive auxiliou que alunos desta IFES se deslocassem a Brasília para organização do 45º Encontro de Estudantes de Engenharia Florestal, que terá como sede esta instituição) e, por último, o evento 45 anos de Woodstock, trouxeram grande contribuição para cena artística de nosso Estado.

“Sem música a vida seria um erro”; “a arte é o antídoto contra a barbárie”; Nietzsche e Benjamin, respectivamente. Se Galileu sofreu um processo legal, Nietzsche um processo cultural (ostracismo) e Bruno um processo real (fogueira) para consecução dos objetivos do *status quo*, ou seja, elidir seus pensamentos, sua arte; do primeiro a astronomia, do segundo a filosofia - considerada por muitos a maior de todas as artes - e do terceiro a heresia, por que ainda hoje vemos tantos talentos se perderem? Faz-se premente que a sociedade sente-se à mesa da ciência e comece a discutir algumas de suas leis, que a sociedade veja e valorize seus artistas: foi esse o intuito último das ações do Programa Universidade é Arte. Em pleno século XXI, por exemplo, o Acre não possui um Museu de Arte contemporânea; onde nossos jovens irão se expressar, buscar inspiração, canalizar sua revolta contra o sistema que os oprime da mórula ao pó?

A publicação desta obra, acima de tudo e em consequência disso, intenta “recriar” a Educação, estendendo-a para Todos. Enquanto aqueles que deveriam educar não olharem de maneira diferente para as questões aqui levantadas, o público-alvo da Declaração de Salamanca continuará alijado do direito à educação, à cultura, à comunicação e de desenvolver suas capacidades conforme suas necessidades. O sol que castiga é o mesmo que “alumia e dá vida.” (EVARISTO; FRANCISCO ORGS., 2013, p. 95).



Então, sem maiores tergiversações, o presente artigo buscou discutir a arte não como um ramo da educação, mas a arte como ferramenta educadora por excelência. Por uma educação verdadeiramente artística, pois mais vale um adolescente viajando o mundo jogando bolinhas nos sinais como amiúde observamos estrangeiros em Rio Branco, do que atrás de grades sem poder sequer se expressarem da forma que gostariam: ou pior, de qualquer forma! O exemplo da Finlândia é fenomenal neste sentido, ou seja, parar de subdividir o conhecimento: tudo é parte de um grande todo que finda no saber artístico. Preferir o nomadismo é errado? A cultura dominante, a “arte” propalada pelas novelas globais assim afirma: *status* mais consumo como fórmula mágica do sucesso. Damos o incentivo à arte no tocante a educação? A cultura? Aos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas? Para enfatizar uma das hipóteses aqui defendidas no que tange a significação da palavra verve tomemos o grande Lhosa:

E, ainda mais grave, a cultura será vítima - já está sendo - do que Steiner chama de “retirada da palavra”. Na tradição cultural “o discurso falado, lembrado e escrito foi a espinha dorsal da consciência” (p. 138). Agora, a palavra está cada vez mais subordinada à imagem. E também à música, signo de identidade das novas gerações, cujas músicas pop, *folk* ou *rock* criam um espaço envolvente, um mudo no qual escrever, estudar e comunicar-se pessoalmente são coisas que “se desenvolvem num campo de vibrações estridentes” (p. 150). Que efeitos poderia ter sobre os recessos de nosso cérebro essa musicalização de nossa cultura? (LHOSA, 2012, p. 20).

Com isto em mente, faz-se mister discutir quais os incentivos que estão sendo dados àqueles que vão para os porões do capitalismo e serão, nos dizeres dos *rappers* Brown e Blue chamados “para sempre chamados de ex-presidiários”. Fazer as perguntas certas sobre determinado tema às vezes resulta na obtenção de uma resposta não esperada: isso é estatística. No direito estamos esquecendo, parece-nos, a palavra Arte, não na sua acepção do dicionário, mas na sua acepção na realidade. Do enigmático riso de soslaio de Monalisa ao poeta Sérgio Vaz da fundição progresso, “vida loka” é quem estuda; mas poderíamos ir além dizendo: não é como mamãe nos dizia amiúde quando crianças: “meninx, não faça arte” ou “que meninx arteirx”; é justamente o oposto, é estimular nossos jovens a fazer arte [o X se refere à supressão do gênero], este é, sem dúvida, um frutífero meio de pesquisa.

O positivismo não é um inimigo a ser combatido, é apenas um estágio a ser superado. Todo conhecimento é uma contribuição e, no presente artigo, procuramos nos aprofundar em questões relativas ao ensino da Arte, não como caricaturado em aulas maçantes durante o primário, onde o docente mais busca ocupar os “meninx arteirxs” do que propriamente incentivá-los à Arte. O que o transporte público gratuito e universal tem a ver com o desenvolvimento cultural e artístico de nossos jovens? O que um museu de arte contemporânea tem a ver com o tema? Podemos usar o positivismo contra ele mesmo, aliás, toda teoria conspira contra si mesma, pois é da sua crítica que surge uma nova síntese. Assim, deixemos o inigualável Löwy perorar:

Na realidade, a “boa vontade” positivista enaltecida por



Durkheim e seus discípulos é uma ilusão ou uma mistificação. Liberar-se por um “esforço de objetividade” das pressuposições éticas, sociais ou políticas fundamentais de seu próprio pensamento é uma façanha que faz pensar irresistivelmente na célebre história do Barão de Münchhausen, ou este herói picaresco que consegue, através de um golpe genial, escapar ao pântano onde ele e seu cavalo estavam sendo tragados, ao puxar a si próprio pelos cabelos... Os que pretendem ser sinceramente seres objetivos são simplesmente aqueles nos quais as pressuposições estão mais profundamente enraizadas. Para se liberar destes “preconceitos” é necessário, antes de tudo, reconhecê-los como tais: [...] (LÖWY, 2000, p. 32).

Talvez na base do Direito positivo tenhamos nos esquecido da Arte em virtude de esquecermos que ele é, antes de tudo, a arte da palavra, enquanto lei ou enquanto argumento, em frases feitas ou soltas, constitucionalissimamente falando, ou como quando perora um rábula; por fim, deleitemo-nos com o *memento mori* machadiano:

Contadas todas as horas de agonia que tem havido no mundo, quantos séculos farão? Desses terão sido tenebrosos alguns, outros melancólicos, muitos desesperados, raros, enfadonhos. Enfim, a morte chega, por muito que se demore, e arranca a pessoa ao pranto ou ao silêncio. (ASSIS, 1989, p. 219)

Este é o *manifesto legal* de uma arte agonizante: por uma burocracia que cobre resultados efetivos e não amontoados de papéis sem valor. O verdadeiro valor da arte está em transformar vidas e não em transformar as estatísticas vazias dentro de uma burocracia sufocante que mais atrapalha que estimula. Um manifesto que visa modificar o modo como vemos a arte a forma como ela é efetivada dentro de nossa sociedade. Um manifesto que diga um sonoro não aos enlatados que consumimos via novela das oito, via filmes americanizados cujo sentido maior não é a sétima arte, mas sim vender os produtos advindos da sanha do capital que busca se multiplicar sempre. É um manifesto que, acima de tudo, busca trazer a arte de volta a seu lugar de origem: o espírito humano. É um manifesto que deseja aproximar a arte da filosofia, do direito, da história, da literatura, mas não para ferramenta auxiliar, mas como condição *sine qua non* para o ser-artista em construção. Acima de tudo, não ser um Manifesto vago, sem significado, que se perca antes mesmo de se concretizar: por uma arte extemporânea, viva, individual que colocada em seu papel de devido protagonismo. Esse é o nosso manifesto.

De tão importante, o artigo 5º da Constituição Federal da República Federativa do Brasil, ordenada para o progresso, numa rápida consulta a *internet*, nos leva a uma infinidade de páginas que abordam o assunto. Analisemos o seguinte texto normativo, dentro da legislação máxima tupiniquim: “IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença”. No ano passado, o programa se propôs a utilizar a arte para mudar a vida de menores em cumprimento de medidas socioeducativas utilizando-se para isto pensadores cujas imagens foram reproduzidas dentro do campus, como forma de associá-los as



etapas do programa e identificar ideologicamente as proposições defendidas por seus idealizadores.



Figura 1 - Franz Kafka apagado do campus UFAC.

A imagem acima, realizada com a técnica do estêncil pelo artista Jessé Luiz, visa representar, por meio da arte, algumas críticas vorazes que Kafka reserva ao direito (para adotar desde já um tom de áspero) contemporâneo em um de seus contos: “Á luz suave do candeeiro, com os flancos livres do incômodo (sic!) das coxas de qualquer cavaleiro, liberto e longe do clamor das batalhas, lê e vira as páginas dos nossos alfarrábios. (KAFKA, 1988, p. 70)”. Assim, alfarrábios, para o autor, toma, ironicamente, um tom jocoso de ausência de importância, de coisa antiga e ultrapassada, assim como nossa maneira de lidar com jovens em idade de aprendizado que acabam por trilhar o caminho das drogas e da violência por não ter para onde ir, não possuir um meio por onde canalizar sua agressividade. E se a iniciativa REARD (Redução de Danos) ou PROED (iniciativa da Política Militar na prevenção a drogas e à violência) busca evitar esta senda por meio da conscientização, o Programa Universidade é Arte visa suprir uma necessidade a jovens ditos “em recuperação”, que é a necessidade (e direito) de expressar-se artisticamente como uma espécie de válvula de escape dionisíaca.

[...] um discípulo do filósofo Dionísio, preferiria (sic!) ser um sátiro antes que um santo. Mas, leia-se este livro. Talvez tenha conseguido expressar essa antítese de modo jovial e afável, talvez este escrito não tenha outro sentido senão esse. A última coisa que *eu* pretenderia seria “melhorar” a humanidade. Não estabeleço ídolos novos; os antigos vão aprender o que significa ter pés de barro. *Derrubar* ídolos (“ídolos” é o termo que uso para designar “ideais”) - isso sim faz parte de meu ofício. A realidade foi despojada de seu valor, de seu sentido, de sua veracidade à medida que se fingiu *mentirosamente* um mundo ideal [crítica clara a Platão]. (NIETZSCHE, 2009, p. 16)

Propiciando as ferramentas para que o menor possa canalizar, como fez o artista de rua Basquiat - inspiração do artista Jessé Luiz, participante do programa - através da arte, sua agressividade, sua indignação com o mundo, ou mesmo seus



traumas, por meio de uma experiência REAL com o fazer artístico. SEVERINO (2011) é enfático quando valoriza essa relação teoria e prática ao afirmar que “só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa” (SEVERINO, 2011, p. 30).



Figura 2 - Lula, Mariátegui, Basquiat e Mariguela apagados do campus.

Vemos aqui o termo “pesquisando”, assim como o autor, no sentido de investigando. Assim, conforme Basquiat buscou através de sua arte, mostrar sua insatisfação com o *status quo* de maneira não violenta e, sobretudo atemporal. Em virtude disto, da indissociabilidade entre o tempo e espaço, ou seja, como sendo o homem produto e produtor, ao mesmo tempo, de sua realidade objetiva, e sendo essa realidade às vezes cruel com aqueles que não se adequam ao sistema, artistas são capazes de tornar, mesmo através de um grito-aprendizagem, como o fez Munch, a arte como ferramenta indispensável à construção de um cidadão em todas as suas possibilidades históricas, pessoais e sociais.



Figura 3 - O artista Jessé Luiz, o Dedé, e seu Basquiat também apagado (estêncil) na UFAC.



O direito da arte ou a arte do direito: um debate

Não há como fazer qualquer reflexão sobre o tema proposto sem antes fazer uma visita à lei máxima que abrange o tema: o Estatuto da Criança e do Adolescente. Como a arte e a cultura são abordadas à “letra fria da lei”? O capítulo IV da Lei 8.069 dá o tom específico sobre o tema (que é abordado em diversas outras situações) com o título: Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. No art. 54 é ainda mais específica e torna-se agora obrigatório a reprodução fiel do que a norma positiva estabelece neste tocante no inciso V, deixando claro no seu *caput* que “É dever do Estado” (com E maiúsculo, pois se trata do Estado positivista): “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a **capacidade** de cada um; (grifo nosso)”. O Legislador (com L maiúsculo pois é igualmente positivista) não faz restrições, universaliza este direito quando faz do Estado (“defensor” do bem-comum) deve, por força de lei e cominação legal, obedecer ao determinado pela Norma bem como ainda individualiza este direito. Onde foi que hermenêutica da própria regra se perdeu? Se o legislador entendeu, *lato sensu*, que a Arte é um direito individual porque isso não se verifica na prática? O Brasil ainda vê-se naquele ciclo de leis que “não pegam”, ou seja, não se traduzem do papel à realidade que visam modificar.

Não é difícil imaginar onde desejamos chegar: por que os menores em cumprimento de medidas socioeducativas não possuem acesso a estes meios? Por que o ensino de arte durante nossa formação, durante nossa fase mais vulnerável, ou seja, a infância é tão maçante e trivial, quando não inexistente? A oficina de estêncil, por sua vez, foi levada ao ar livre durante os eventos acima elencados por total ausência dos materiais necessários à prática deste saber artísticos em nossa IFES. Todo evento teve a divulgação e a participação de artistas para ensinar e demonstrar ao vivo como sua arte era realizada, o arquivo fotográfico é bastante rico neste tocante. Deste o ato de retirar o ar das latas de spray até o recorte dos painéis que hoje embelezam a UFAC, todas as etapas estiveram acessíveis ao grande público. E o que nos deixou mais felizes é que hoje, enquanto escrevemos este artigo, um artista embeleza a universidade (no coliseu) seguindo os demais painéis e usando-os como inspiração talvez: a arte atingiu seu objetivo. Nos palcos destes eventos, observamos o surgimento de bandas locais, como é o caso da hoje conhecida Raul Seixas Experiência (que enquanto escrevemos tem uma apresentação marcada para o jornal local, ao vivo, para todo Estado), que conta com alunos desta IFES. No tocante a fotografia, um vasto arquivo fotográfico foi produzido, com qualidade profissional, em parceria com o coletivo de mídia independente Fora do Eixo, conhecido nacionalmente. Tudo foi registrado durante os eventos que trouxeram arte e cultura local para os residentes nesta capital.

Fizemos valer estes direitos mostrando e demonstrando durante a execução do programa, técnicas para consecução deste tipo de intervenção artística. A arte é parte constitutiva da formação de um jovem, isso é inegável, contudo, vem sendo praticado? No *caput* do art. 124 inciso XII é assegurado ao menor em cumprimento de medida socioeducativa o acesso a atividades culturais, contudo, além da oficina de filosofia por nós ministrada, nenhuma outra atividade neste sentido foi observada naquele centro de detenção juvenil.



Mesmo com todas essas especificidades ainda existem poucas ações, principalmente no que tange a academia acriana, atividades que visem suprir o constante na legislação específica. Assim, o Programa Universidade veio de encontro não apenas de um direito assegurado em lei, mas ainda ao direito de uma arte vista a partir do ponto de vista do menor assistido pelas oficinas e dos alunos e membros da sociedade civil atingidos pelo projeto. Os debates de todas as equipes foram voltados para um “fazer-arte” acriano, com um tecido cultural condizente com a contemporaneidade do público atingido. Na concepção dos autores, bem como do legislador do ECA, não é eficaz levar a um jovem em condição de risco social algo que lhe seja estranho. A partir do momento em que perde sua liberdade pela primeira vez (ou não, pois cada passagem tem suas peculiaridades) ele vê sua vida tomar um rumo totalmente divergente daquilo que lhe esperado no âmbito social, passa a ser considerado um pária e muitas vezes visto como único culpado por seus infortúnios, Berger faz uma interessante digressão acerca do quanto à sociedade pode interferir na formação do indivíduo na obra *Perspectivas Sociológicas*:

Queremos os papéis que a sociedade nos atribuiu. E isto, por sua vez, é possível não porque o poder da sociedade seja menor, e sim porque é muito maior do que até agora afirmamos. A sociedade determina não só o que fazemos como também o que somos. Em outras palavras, a localização social não afeta apenas nossa conduta; ela afeta também nosso ser (BERGER, 1999, p. 106).

Se a arte é um direito assegurado em lei, porque acaba por não ser corriqueira aplicação deste tipo de medida dentro dos centros de internação? Há de se realizar não somente as oficinas em si, mas efetuar um rigoroso acompanhamento dos menores atingidos por estas ações observando índices importantes para a elucidação da questão de arte como medida eficaz de “socioeducação”. Houve reincidência? Qual o histórico deste jovem? Um perfil deste menor deve ser feito para que posteriormente possamos avaliar a eficácia do que foi proposto durante o Programa. Há de se conscientizar este jovem de que ele é produto de um meio cruel, de uma maneira que ele ainda não compreende perfeitamente em virtude de sua tenra idade: conceitos demasiado complexos e distantes. O imediatismo acaba por fazê-lo (em virtude de desconhecer as razões de suas mazelas) ingressar por sendas não tão aceitas socialmente, a saber: uso de drogas e prática de violência. Assim, Berger conclui que:

Quando um indivíduo é obrigado a se ver refletido num espelho construído de modo a refletir uma imagem deformada, ele tem de procurar freneticamente outros homens com outros espelhos, pois de outra forma chegará a esquecer de que um dia já teve outro rosto (BERGER, 1999, p. 66).

Notas

¹ Formando em História pela Universidade Federal do Acre (2011) e atualmente cursa o 3º período de Direito na mesma instituição.



Referências

- ASSIS, M. **Esau e Jacó e Memorial de Aires**. São Paulo: Círculo do livro, 1989.
- 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>. Acesso em: 03 abr. 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 11 ago. 2014.
- BERGER P. **Perspectivas sociológicas, uma visão humanística** Petrópolis: Vozes; 1986
- BURKE, P. **A escrita da História - novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. CALIXTO, V. O.; SOUZA, J. F.; SOUZA, J. D. **Acre: uma história em construção**. Rio Branco: Fundação Cultural, 1985.
- DEL PRIORE, M.; VENÂNCIO, R. **Uma Breve História do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- DOSSE, F. **A História em Migalhas: dos “Annales à “Nova História”**. São Paulo: Ensaio; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- ELIAS, R. J. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente: (Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990)**. São Paulo: Saraiva, 2004.
- EVARISTO M.; FRANCISCO, M. (Orgs.). **A declaração de Salamanca hoje: vozes da prática**. Rio Branco: João, 2013.
- HOBBSAWM, E. J. **Sobre História**. São Paulo: Cia. das letras, 1998.
- KAFKA, F. **O Novo Advogado**. Tradução de J. A. Teixeira Aguilar. Santiago: América do Sul LDA, 1988.
- KHOURY, Y. et. al. **A pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 1980.
- LHOSA, M. V. **A Civilização do Espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura**. São Paulo: Objetiva, 2012.
- LÖWY, M. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MATOS, O. 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.
- _____, F. W. **Ecce Hommo: como se chega a ser o que é**. Tradução Antônio Carlos Braga. São Paulo. Escala, 2009.
- SEVERINO. A. J. **Metologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- STEVEN, D. L.; STEPHEN J. D. **Freakonomics: o lado oculto e inesperado de tudo que nos afeta**. Rio de Janeiro: Campus, 2005.



ZANON, Felipe. **Facebook**. Disponível em < <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=600048896724271&set=a.419268124802350.101632.100001574992824&type=3&theater> > . Acesso em: 04 jul. 2014.

ZANON, Felipe. **Facebook**. Disponível em <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=586449024750925&set=a.419268124802350.101632.100001574992824&type=3&theater> > . Acesso em: 04 jul. 2014.



À LUZ DA TEORIA: DA LDB AO PRO-EMI

Fernanda Araújo de Lima¹

Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira²

Introdução

O presente artigo propõe apresentar alguns aspectos da LDB nº 9.394/96, de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM, as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio - OCNEM e, por último, o Projeto Ensino Médio Inovador - Pro-Emi, que visam complementar e concretizar as ações propostas pela Lei e que são pertinentes ao desenvolvimento do Ensino Médio.

Após tomar conhecimento do que dispõem estes documentos, analisar-se-á sobre como estes apresentam-se na rotina escolar dos estudantes e sobre o quão eficiente é a articulação entre eles, ou seja, como estes desenvolvem ações concretas e que resultam (ou não) na melhoria do sistema educacional brasileiro, especialmente, no que diz respeito a esta fase final da educação básica.

No intuito de proporcionar um sistema educacional igualitário e de qualidade, que garanta a todos condições para o acesso e permanência na educação básica e que venha disponibilizar os elementos essenciais para a formação plena dos cidadãos brasileiros, fora elaborada, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 4.024/61 que, após sofrer modificações por emendas, artigos e leis, fora substituída, em 1996, pela LDB nº 9.394/96, em vigor.

A LDB nº 9.394/96 dispõe sobre todos os aspectos da educação, como os princípios, as finalidades, a organização, os níveis de ensino, a gestão financeira, entre outros. Além desses aspectos, tem o intuito de garantir a oferta de uma educação



igualitária, com qualidade social, como direito de todos, visto que, esta considera a educação como um importante elemento no processo de desenvolvimento dos cidadãos brasileiros.

Logo, ao analisar os documentos e as ações que influenciam nas mudanças do sistema educacional, como os PCN, os PCNEM, as OCNEM e o Pro-Emi, torna-se imprescindível tomar conhecimento de alguns dos princípios e orientações presentes na LDB, já que esta serve de base para a elaboração destas que, por sua vez, tornam-se importantes instrumentos de apoio, complementação e concretização das propostas da Lei.

Os documentos citados foram elaborados à medida em que se tornaram necessários desenvolver políticas e ações que pudessem contribuir para a organização das instituições de ensino e dos trabalhos pedagógicos, através, por exemplo, do oferecimento de auxílio financeiro e de materiais didáticos aos educadores e educandos. Deste modo, eles possuem o intuito de servir como ferramentas auxiliaadoras para as discussões das práticas pedagógicas nas escolas, reforçando a importância de uma gestão democrática e participativa que possa tornar-se capaz de elaborar um currículo que atenda às necessidades dos educandos da comunidade escolar e da sociedade da qual fazem parte.

Assim, ao apresentar brevemente as funções e as principais características dos objetos de estudo deste artigo, espera-se que ocorra uma reflexão sobre os aspectos mais importantes das ações que visam melhorar a educação básica, especialmente as que se direcionam ao Ensino Médio. Para isto, analisar-se-á a maneira como os PCN, os PCNEM e as OCNEM influenciam nas reestruturações curriculares que ocorrem, de modo teórico, durante a execução do Pro-Emi e se estas estão em conformidade com os princípios e orientações da LDB. Desta forma, pode-se observar como e se estas ações contribuem para a melhoria do ensino/aprendizagem nas escolas de Ensino Médio brasileiro.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96

Sancionada em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96) foi elaborada devido à necessidade de adequação da educação aos novos anseios da sociedade contemporânea, de forma a estabelecer um modelo educacional que fosse condizente com a realidade do país. Esta lei prevê os fundamentos, estruturas e normatização do sistema educacional brasileiro.

Pautada nos princípios de liberdade e igualdade, a LDB busca fomentar o desenvolvimento de um sistema educacional igualitário como direito de todos, com garantia de acesso e permanência dos educandos nas instituições de educação básica, pois considera a educação como um importante elemento no processo de formação intelectual e pessoal dos cidadãos, como bem expõe-se em seu Art. 2:

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 (LDB, p. 8)



Segundo o que dispõe o Art. 3 desta lei, o ensino deve ser ministrado de modo a oferecer condições para o acesso e permanência dos educandos nas instituições, proporcionando a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, respeitando o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, na qual deve haver a valorização do profissional da educação e visando a implementação de uma gestão democrática e que, em prol da garantia de um padrão mínimo de qualidade no ensino, trabalhe para que ocorra o pleno desenvolvimento dos educandos e que proporcione a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

No que diz respeito ao ensino médio, etapa final da educação básica (art. 21) e foco deste artigo, as escolas devem articular-se de modo a colaborar com o processo de consolidação da cidadania dos estudantes, respeitando suas especificidades, interesses e necessidades, e com seu desenvolvimento como pessoa capaz de ser ativo e construtor na sociedade.

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB art. 35, p. 28)

Para que haja a efetivação destas finalidades sugere-se que a organização curricular destaque, dentre outros aspectos, a adoção de metodologias de ensino que estimulem o aprendizado dos alunos. Para tanto, notar-se-á que, posteriormente à sanção da LDB, tornou-se necessário elaborar documentos complementares a ela, como os PCN, PCNEM, OCNEM, e programas como o ProEMI.

Estas surgiram a partir de discussões acerca da situação do sistema educacional brasileiro, que trazem reflexões a respeito das principais questões a serem trabalhadas de modo que ocorra a efetiva mudança na educação. Estas questões tratam do pluralismo existente nas comunidades escolares, os conteúdos trabalhados em classe, a importância de uma atuação efetiva dos educadores, entre outras problemáticas, e são de extrema importância nas discussões em torno dos sujeitos que fazem uso das escolas, pois influenciam nos seus modos de ser, pensar e agir em sociedade.

Parâmetros Curriculares Nacionais para os ensinos Fundamental e Médio

Antes de prosseguirmos é necessário pontuar determinados aspectos significativos da Lei 9393/96 para compreendermos a relevância dos PCN. A Lei 9393/96



determina o acesso ao Ensino Fundamental como um direito público subjetivo (Art. 5) e uma das diretrizes é que seja constituída na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e na garantia de padrão de qualidade, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

Já em seu Art. 3, o Ensino Médio, como etapa final da educação básica que possui, dentre outras atribuições, a função de garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e do pensamento crítico (Art. 35). Desse modo, com esses encaminhamentos, a referida Lei põe em evidência importantes questões a serem discutidas entre os profissionais que atuam na educação e nos órgãos competentes, como a elaboração dos currículos a serem utilizados nas instituições de ensino básico do país e a seleção de conteúdos didáticos a serem trabalhados nas salas de aula.

Ademais, como vê-se no Art. 22 da LDB, a educação básica deve assegurar a todos a formação comum e indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Para tanto, ao levar em consideração a ampla diversidade cultural e social existente em todo o Brasil, torna-se necessário formulação de um conjunto de diretrizes capazes de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, garantindo, deste modo, uma formação nacional no ensino básico que reduza, de modo satisfatório, as diferenças no acesso aos conhecimentos necessários para a formação plena, igualitária e democrática dos estudantes das instituições de ensino.

Deste modo, a LDB consolida a organização curricular de forma a conferir uma maior flexibilidade no manejo e utilização dos componentes curriculares, reafirmando assim o princípio da base nacional comum, que seja passível de complementação por uma parte diversificada conforme as necessidades e anseios das comunidades usuárias das instituições de ensino, como bem expõe-se no Art. 26 desta lei:

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. (LDB, p. 23)

Logo, dada esta necessidade, o Ministério da Educação e Desporto (MEC) consolidou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que, conforme expressa nos documentos oficiais, constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental e Médio em todo o país.

Os Parâmetros têm como funções garantir que os investimentos na educação se apresentem de maneira propícia ao desenvolvimento do sistema educacional, que subsidie a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, incentive a participação dos profissionais da educação nos debates e discussões referentes às práticas



pedagógicas e a elaboração de projetos educativos e, além disso, venha a servir como material de reflexão para a prática docente.

Desse modo, sendo usados como referenciais para a renovação e reelaboração de propostas curriculares, reforçam a importância de que cada escola trabalhe na elaboração de seu projeto educacional, através da participação de toda a comunidade escolar, para que a melhoria da qualidade da educação resulte de ações desenvolvidas pela equipe escolar e que envolvam, num ambiente de colaboração, todos os professores, os pais, os alunos, a comunidade, a administração escolar e a equipe pedagógica.

Os PCN vêm orientar a seleção de conteúdos a serem utilizados se indicarem métodos didáticos que consideram apropriados para que os conhecimentos apresentados façam sentido para os alunos, de acordo com as especificidades dos estudantes desta fase da educação básica. A escola, que deve trabalhar em prol do objetivo de colaborar para que os estudantes desenvolvam suas capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, ajusta seus métodos de ensino e seleciona os conteúdos da maneira que considera ser de interesse da sociedade contemporânea e que sejam, portanto, pertinentes ao desenvolvimento dos educandos.

Para isto, considera as capacidades que os alunos já possuem, adquiridas em seu ambiente familiar durante seu processo de desenvolvimento e busca potencializá-las, além de ter em vista que nem todos os alunos desenvolvem-se de maneira homogênea, cabe à escola buscar mecanismos para que discentes em dificuldades de aprendizagem possam desenvolver suas capacidades básicas, oferecendo meios propícios ao processo de desenvolvimento destes, como bem discorrido pela LDB, a saber:

o ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (LDB, p. 26)

A LDB, ao consolidar o Ensino Médio como etapa final da educação básica que, dentre outras funções, deve servir de apoio a formação dos jovens, para que haja efetiva atuação na sociedade da qual fazem parte, reforça a necessidade de que a escola trabalhe de modo a possibilitar aos alunos a integração destes no mundo contemporâneo, com foco nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e que, assim, estabeleça-se a formação plena desses estudantes.

Logo, como os PCN, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) buscam, à medida em que se acentua a necessidade de contextualizar os componentes curriculares ao cotidiano dos jovens e adultos estudantes, colaborar com



a difusão dos princípios da reforma curricular e, além disso, orientam o educador a aprimorar suas abordagens e metodologias de ensino.

Deste modo, espera-se propiciar as condições necessária para uma formação ética e para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos estudantes do Ensino Médio, trabalhando suas competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais e, assim, ocorra o aperfeiçoamento de capacidades necessárias para que esse jovem ou adulto possa integrar-se em seu meio social portando conhecimentos suficientes para sua atuação efetiva na sociedade, seja ao dar continuidade aos estudos ou inserindo-se no mundo do trabalho.

Logo, as capacidades abordadas tratam, segundo consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

(...) da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático. (PCNEM, pág.11)

Com base no que fora exposto e segundo o que consta nos PCN, a escola deve proporcionar os elementos indispensáveis para que ocorra, de modo eficiente, o processo de escolarização de todos os estudantes da instituição. Para isto, torna-se necessário a disponibilização de profissionais qualificados e comprometidos com o trabalho docente, espaço físico e materiais didáticos apropriados, organização durante a realização das atividades escolares, dentre outras necessidades.

Inclusive, na busca da concretização dos objetivos do Ensino Fundamental e Médio, os PCN, assim como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), vêm a contribuir com o diálogo entre os docentes e as escolas em relação a métodos didáticos, podem ser utilizados nos vários âmbitos do trabalho pedagógico e com objetivos diferentes, de acordo com as necessidades dos que dela fazem uso.

Ao reconhecer a complexidade do sistema educacional e de seus usuários, os PCN e PCNEM buscam auxiliar os educadores em seus trabalhos voltados ao processo de formação dos cidadãos, de modo a garantir a efetivação da formação plena, universal, igualitária e com qualidade social a todos os estudantes da educação básica. Portanto, através da indução a debates e reflexões acerca das práticas pedagógicas, conteúdos didáticos e as especificidades dos usuários do sistema de ensino, como as perspectivas dos estudantes, situação econômica, característica cultural, entre outros, os parâme-



tros podem ser utilizados como ferramenta para a instauração de uma gestão democrática, participativa e atuante no processo de ensino/aprendizagem dos alunos das instituições de ensino.

Logo, diante das mudanças mais importantes que ocorrem na sociedade contemporânea, como a crescente globalização, introdução de novas tecnologias, mudanças no sistema produtivo, nos meios de comunicação e no estilo de vida da população, faz-se necessário refletir sobre a efetiva função das escolas na vida dos estudantes e o impacto da organização curricular e de trabalhos pedagógicos na formação da própria sociedade.

Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o redesenho curricular

Como fora apresentado ao longo deste trabalho, desde a sanção da LDB 9.394/96, que traz à tona a importância da educação básica na formação dos brasileiros, não somente através do preparo para o prosseguimento em estudos mais avançados ou para a inserção destes no sistema laboral, mas também para sua consolidação como cidadãos atuantes na sociedade, diversas foram as questões levantadas a respeito da eficiência do sistema de ensino, seja pelos seus métodos didáticos ou pelos conhecimentos trabalhados em sala de aula.

Em consequência disto, políticas públicas atuantes na educação escolar foram elaboradas a fim de contribuir para a efetivação da educação plena aos estudantes, como bem se nota na essência de documentos que são utilizados como norteadores para as práticas pedagógicas, para a estruturação de programas de aperfeiçoamento profissional, do fomento ao fortalecimento de uma gestão democrática, da adaptação curricular as realidades da comunidade escolar, entre outras ações.

Resultante da problemática de reformulação dos componentes curriculares, procedentes de reflexões acerca dos sujeitos da fase final da educação básica e das práticas pedagógicas exercidas nas escolas, o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, instituído pela portaria nº 971, de outubro de 2009, fora criado devido a necessidade da implementação de ações concretas que trabalhem na reestruturação curricular nas escolas de Ensino Médio dos sistemas de ensino estadual e distrital, fomentado pela perspectiva de propostas curriculares inovadoras que fomentem a elaboração de um currículo flexível, dinâmico e que melhor atenda às demandas da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, com o intuito de contribuir com a promoção de melhorias significativas que garantam o desenvolvimento satisfatório dos estudantes, o ProEMI busca trabalhar nas escolas o Projeto de Redesenho Curricular (PRC). Esse projeto deve ser estruturado de modo a englobar a pluralidade existentes nas comunidades escolares, sejam elas resultantes de diversidade cultural, de situação social e financeira, entre outros aspectos. Portanto, espera-se que, durante a elaboração dos projetos pedagógicos, ocorra a adequação do sistema de ensino (no que se refere ao currículo e as metodologias pedagógicas) as necessidades dos estudantes e da própria sociedade.

Ao tomar como base para a reestruturação curricular as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, orienta-se que as propostas curriculares contem-



plem as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas, tomando o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade socioambiental como meta universal.

Deste modo, compreende-se que deve haver um diálogo entre os conhecimentos e a produção dos mesmos com a vida dos estudantes, considerando a diversidade de contextos diferenciados que compõem a realidade, e, além disso, os conteúdos das disciplinas devem ser trabalhados a partir da perspectiva interdisciplinar, ou seja, os componentes curriculares devem articular-se entre si, pressupondo um currículo elaborado a partir de áreas do conhecimento. Vejamos o que diz o documento:

Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são adotados como estruturadores dos currículos. A base nacional comum organiza-se, a partir de então, em três áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias (DCNEM, pág. 154)

Outro aspecto interessante em relação ao ProEMI é que este orienta que haja, durante a reelaboração dos currículos do ensino médio, a contemplação das diversas áreas do conhecimento a partir de 8 Macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento.

Para isso, as ações desenvolvidas dentro de cada Macrocampo podem ser estruturadas de diferentes modos, de acordo com o que cada instituição de ensino considerar de melhor valia para os educandos. Logo, devem ser incluídas ao currículo atividades que dinamizam as aulas, como seminários, grupos de pesquisa, trabalhos de campo, disciplinas optativas, oficinas, entre outras atividades. Ou seja, as escolas que abraçaram a causa sujeitam-se a uma brusca mudança de um sistema educacional ortodoxo para um sistema educacional flexível, dinâmico e verdadeiramente atuante na formação plena dos membros da sociedade.

Considerações finais

Ao longo da elaboração deste trabalho, apesar de tratar-se de um estudo superficial dos documentos abordados, notara-se que, devido as grandes mudanças sofridas pela sociedade nas últimas décadas, a preocupação com a oferta de uma educação universal, igualitária, com qualidade social e compatível à realidade da sociedade contemporânea, tornara-se evidente para os que refletem sobre a educação e, além disso, trata-se de uma grande necessidade para os estudantes, não somente em nossa nação, mas também em escala global.

Com a crescente globalização e o avanço da tecnologia que, dentre outras atribuições, é responsável pela redução de barreiras na comunicação e o fácil acesso a uma infinidade de informações, torna-se necessário para se ter uma qualidade de vida e fazer pleno uso de direitos fundamentais, trabalhar para o desenvolvimento pessoal



em vários aspectos, sendo eles de âmbito intelectual, profissional e crítico, por exemplo, para que assim possa desenvolver o uso das capacidades básicas para a atuação efetiva e positiva no mundo contemporâneo.

Assim, desde a sanção da LDB nº 9.394, em 1996, diversos foram os documentos complementares da Lei, encontros entre profissionais da educação para refletir sobre aspectos fundamentais do sistema de ensino, proposição de ações e projetos, elaboração de políticas públicas, enfim, nota-se uma crescente preocupação com a qualidade de ensino no Brasil e se o sistema educacional brasileiro for repaginado com clareza, acuidade, objetividade e seriedade conforme o que está posto nos documentos como os PCN, PCNEM, OCNEM, entre outros, há a possibilidade de se atingir o grau de qualidade que tanto se espera nas escolas brasileiras.

Sendo assim e como consequência, tem-se intensificado e devem continuar, ações que focam em dois importantes aspectos do sistema educacional, a reestruturação curricular e o aperfeiçoamento dos profissionais da educação, com vista em tornar uma realidade nacional, mesmo que a longo prazo, a oferta de uma educação básica de qualidade a todos que a ela tem direito.

Notas

¹ Discente do Curso de Letras-Francês da UFAC e bolsista da FAPAC, e-mail fernandahmnew@gmail.com

² Orientadora: Prof. Me. Grassinete C. de Albuquerque Oliveira, UFAC, e-mail: grassinete@uol.com.br

Referências

Brasil. Câmara dos Deputados. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5.ed. Brasília, 2010. 60p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> - Acesso em 03.08.2015

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 03.08.2015

_____. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador**. (n tem o local)2013. 33p. Disponível em: file:///C:/Users/Grassinete/Downloads/documento_orientador_proemi_2014.pdf - Acesso em 03.08.2015

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Volume 1. Brasília, 2006. 239p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 04.08.2015

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013. 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica Acesso em 03.08.2015

_____. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: bases legais**. 2000. 109p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> . Acesso em: 03.08.2015



CHINÃ ĀTINĀNĀI: DESLOCAMENTO E PERFORMANCE NA ARTE VERBAL MARUBO

Fernando Alves da Silva Júnior¹

Introdução

Chinã ātinānāi, ou “ligar pensamento” como é vertido para o português por Cesarino, corresponde ao modo como os marubo se referem ao processo pelo qual se estabelece contato com outrem a fim de trocarem experiências cognitivas. Via de regra, essas experiências são repassadas pelos espírtios *yove* que transitam pelo cosmo e trazem, em forma de cantos, as informações vivenciadas alhures, fortalecendo a memória do xamã ao agregar cada vez mais conhecimento, principalmente em forma de música, como exemplo os *saiti*.

Os canto-mito *saiti*, entre outros, são artes verbais que necessitam da presença de um corpo, o que implica corporeidade coloca em destaque a voz viva do performer/cantor/xamã marubo, eles são tidos como poesia vocal por desprezarem a fala das relações cotidianas (*veyô vana*) e se valerem da “fala metafórica”, bela, correta (*roaka*), não exatamente por esse tipo de linguagem mais trabalhada ser altamente eficiente para o ritual, mas por ser “um modo de conhecimento e de respeito (*ese*), uma maneira de revelar relações e formas de surgimento através, diríamos nós, da elaboração poética” (CESARINO, 2013a, p. 451).

A voz cantada ganha corpo quando acompanhada dos elementos não verbais que formam aquilo que Zumthor (1993) define como *performance*, ou melhor, a voz é corpo, na medida em que neste se realiza enquanto *obra*, e os *saiti* dos marubo são exemplos de artes verbais indígenas que coadunam poética, canto e performance e que se expressam pelo corpo do xamã.



As vozes da floresta para o pensamento dos marubo

Como explica Cesarino (2011, p. 33), o cosmo marubo é uma miríade de seres que ocupam lugares diversos e que se relacionam entre si como pessoas. Eles dividem-se em quatro grandes categorias: as humanas, os agentes das relações cotidianas, nesse caso os sujeitos marubo; as hiper-humanas (*yove*), os espíritos que, via de regra, mantém boa relação com os humanos; os seres infra-humanos (*yochĩ*), ou espectros, seres com conotação negativa; e os extra-humanos que englobam a categoria animal e vegetal. Se os agentes são diversos no cosmo marubo, a definição de corpo, por sua vez, carece de uma explicação particular, a citação é válida:

“Animal” e “humano” são entidades multifacetadas e devem ser entendidos com cuidado também. O que chamamos de animal é compreendido pelo pensamento marubo como uma configuração composta, por um lado, de “seu bicho” (*awẽ yoĩni*), “sua carcaça” (*awẽ shaká*) ou “seu corpo” (*awẽ kaya*) e “sua carne” (*awẽ nami*) e, por outro, de “sua gente/pessoa” (*awẽ yora*), isto é, o “seu duplo” (*awẽ vaká*), que é o dono (*ivo*) de seu bicho/carcaça/corpo. O emprego do possessivo (*awẽ*) é portanto essencial: um corpo é sempre *de* um determinado duplo (CESARINO, 2011, p. 34).

Os duplos (*vaká*) são agentes outros (*yove* ou *yochĩ*, por exemplo) que habitam o corpo de determinada espécie. Os humanos podem possuir ou vir a possuir três *vaká*: *chinã nató* (*vaká* do coração), *mechmirin vaká* (*vaká* do lado direito) e *mekiri vaká* (*vaká* do lado esquerdo). Para os espíritos, o espaço interno da pessoa que eles habitam é a replicação do espaço externo, possuir esses duplos implica possuir “competências intelectuais e poéticas”, a ausência deles denuncia a falta de pensamento, ou seja, a pessoa não sabe proferir os cantos. Os cantos são ensinados pelos espíritos (*yove*), eles os aprendem quando se ausentam do corpo/maloca/carcaça que habitam, e os ativadores essências dessas saídas são substâncias alucinógenas (como a *ayahuasca*), ao sair do corpo os espíritos transitam pelo cosmos, aprendem os cânticos com outros agentes e os repassam para o sujeito corpo/carcaça, “uma vez em contato com os espíritos *yovevo*, mais sábios e loquazes que os humanos, a pessoa-carcaça se torna apta a memorizar e transmitir longos cantos tais como os *saiti*” (CESARINO, 2013b, p. 21-22).

Os *vaká* residem em um espaço chamado de *nokẽ shakĩ*, traduzidos por “nosso oco”, *shakĩ* refere-se a uma região interior do ventre oposta à exterior (*posto*/barriga). Fora do domínio corporal, *shakĩ* também se refere a um espaço interior passível de ser preenchido, por exemplo, metaforicamente o espaço destinado aos rituais xamânicos dentro da maloca (*txaitivo shakĩni*), o mesmo se diz para ouvido, *pachekiti shakĩ*, o buraco ou oco da orelha (CESARINO, 2011, p. 36).

Já a expressão *nokẽ chinã*, vida ou princípio vital, vertido como “nosso peitopensar” ou *ẽ chinãnamã* “em meu peitopensar” por Cesarino, corresponde ao local no corpo que abriga o coração. O antropólogo abre a ressalva de que tal tradução não abarca por completo a ideia proposta pelo termo *chinã* (grosso modo, pensar), o local



indicado por ela é o peito, mas não exatamente a região física (*shotxi*), ou *oīti* (coração físico). “A noção envolve uma referência espacial, na qual reside a coletividade de duplos habitantes da pessoa marubo responsável, em larga medida, pela *performance* intelectual da pessoa que o abriga”, esse *vaká*, como vimos acima é o *chinã nató*. Curioso também que para os sharanawa xamã se diz *shinaya*, o mesmo é dito em marubo para uma categoria específica de xamã, os rezadores, *chināya* (CESARINO, 2011, p. 38-39).

Dependendo dos seres, o duplo (*vaká*) pode não habitar a carcaça que lhe pertence, é o que acontece, por exemplo, com algumas espécies de animais e com todos os pássaros, os duplos vivem fora do corpo/maloca do animal, é no espaço externo que o duplo do animal ou do pássaro o vigia, e esta vigilância é mediada por “um longo caniço de inalar rapé, o *rewé*”, é este o instrumento que permite ao duplo enquanto virtualidade acessar o seu corpo/carcaça, por isso é comum um xamã marubo, ao se referir a um animal, classificá-lo como integrante do “povo azulão” ou como gente, o animal, neste caso, é uma referencialidade para “sua coletividade personificada que vive em outra parte”, aqui se coloca a ressalva de sempre se atentar para os lugares que ocupam os sujeitos no cosmo, caso contrário pode-se ferir o corpo/maloca de um *vaká* e, com isso, atrair a vingança, acarretando doenças. Os *yove*, por sua vez, não possuem corpos/carcaças, são tidos como “puro duplo” (*a vakáse*), são, via de regra, bons, e responsáveis por auxiliarem os xamãs em seus rituais, tanto é que alguns xamãs são *yove vake* “filho de espírito” ou *yove romeya* “pajé-espírito” (CESARINO, 2011, p. 35).

Deslocamento e visão dupla do xamã ameríndio

A concepção de xamanismo, grosso modo, engloba “a capacidade manifestada por certos humanos de cruzar as barreiras corporais e dotar a perspectiva de subjetividades não-humanas” (VIVEIROS DE CASTRO, 2011, p. 468), assumir um ponto de vista outro nos faz pensar no deslocamento que possibilita a tradução do xamã ameríndio. Uma movência que implica o sair de si e do seu espaço, pois “a marca ou estigma da tradução em geral é o fato de ela ser uma passagem: de um texto para outro, de um espaço para outro, de um tempo para outro” (SELIGMANN-SILVA, 2005, p. 189).

Como bem observou Bhabha (2010, p. 25), Salman Rushdie, em “Os Versos Sotânicos”, diz “que o olho mais fiel pode agora ser aquele da visão dupla do migrante”, do elemento exógeno que promove um deslocamento. É o espaço limiar que permite àquele que vem de fora assumir uma posição privilegiada, no sentido de que proporciona ao grupo a passagem para outra visão de mundo, ao modo como observa Carneiro da Cunha (2009) acerca do lugar ocupado pelo xamã, aquele que conhece mundos distinto e, por isso, permite a comunicação entre eles. O interstício é o lugar do xamã que procuramos definir, novamente com o entre-lugar de Bhabha (2010). Nesse contexto cabe as considerações de Seligmann-Silva (2005, p. 190) acerca da “saída do indivíduo de si mesmo” em busca de um outro, de um “não-eu”, como condição primeira do sujeito “constitui[r]-se em oposição ao mundo”. O que nos leva a considerar que incorporar o/passar pelo *outro* é um modo de revigorar-se, mas também um modo de reconhecimento pela diferença. Nesse mesmo tom, Gagnebin (2009, p. 26) observa que poetas e



adivinhos (acrescento o xamã, tanto poeta quanto adivinho) se assemelham na medida em que são aptos a verem “o invisível, o passado e o futuro que os outros homens clarividentes não enxergam”.

Estas definições englobam aquele conceito traçado por Viveiros de Castro (2011, p. 462) acerca do xamanismo/antropofagia, no qual são tidos como próximos já que envolvem “um processo de transmutação de perspectivas, onde o devorador assume o ponto de vista do devorado, e o devorado, o do devorador: onde o ‘eu’ se determina como ‘outro’ pelo ato mesmo de incorporar este outro, que por sua vez se torna um ‘eu’”. D’Abbeville (1945 [1614], p. 232) expõe esse *colocar-se como* no momento em que os actantes, devorador e devorado, trocam as ofensas que realimentam a vingança, base do canibalismo ritual tupinambá de acordo com Viveiros de Castro e Carneiro da Cunha (2009):

É nesse sentido que Viveiros de Castro (2011, p. 462) reafirma que o objetivo do canibalismo ritual dos tupinambá estava menos para alcançar a essência do inimigo que para ocupar o lugar do devorador “e, portanto, sua condição de inimigo”, é permutando lugares que se adota outro ponto de vista. Intercabiar posições, o que revela um antagonismo latente na cosmologia ameríndia, também é verificado no xamanismo araueté, no qual há “essencialmente um dispositivo de intercâmbio entre os vivos e os *Mai*. Os humanos dão de comer aos deuses, no sentido alimentar como no sexual, recebendo em troca cantos (a ‘música dos deuses’ cantada pelos xamãs)” (VIVEIROS DE CASTRO, 2011, p. 269).

Entre os *Wari*’, Vilaça (2006, p. 202-205) diz que o “xamã (*ko tuku ninim*) é ‘aquele que vê’”, que seu corpo é duplo, que ele é tanto humano quanto animal, essa peculiaridade do corpo do xamã contribui para que ele participe de dois ethos, humano e animal. Dessa maneira, quando ele está entre os *wari*’, os animais se apresentam como tal, ou seja, como animais, a percepção se altera radicalmente quando o xamã participa do ethos animal, os animais se apresentam como humanos (*wari*’), enquanto os humanos tornam-se animais aos olhos do xamã. Na sociedade *Wari*’, a presença do xamã favorece ao grupo um ponto de vista diferenciado, opondo-se ao matador tupinambá de Carneiro da Cunha e Viveiros de Castro (2009), como explica Vilaça, ele permite um olhar outro acerca do mundo que habita, o lugar do devorado, não do devorador.

É com base nesse conceito, da visão dupla de “alguém que tem olhos” e que deseja *ver*, cujos olhos “estão ‘abertos’ para o ‘dom’ da visão & da canção”, que Rotherberg define o xamã como o primeiro poeta, não por menos “sua técnica depende da criação de circunstâncias lingüísticas especiais, i.e., da canção & evocação” (2006, p. 31-32). Esse lugar diferenciado do vidente, do elemento exógeno, ou porque não do narrador benjaminiano, se confirma em uma característica que define esse xamã como sujeito movente, “em todo o ocidente amazônico, os xamãs, como se sabe, são os viajantes por excelência” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 106).

Com os xamãs arawetes, os cantos não são aprendidos com os deuses (*Mai*) ou espíritos, os próprios deuses ou mortos são músicas (*marakã me’e*) e o xamã é o meio de acesso às canções, “um rádio” que transmite a fala de alguém que está “alhures”,



ao invés de incorporá-los “ele conta-canto o que vê e ouve: os deuses não estão ‘dentro de sua carne’”. Para que o acesso às músicas se dêem, “o xamã ou seu ‘ex-corpo’ (*hiro pe*) fica na rede, enquanto sua *ĩ* - aquela ‘que será do céu’ - sai e vigia. Mas é quando ela volta que o xamã canta”. O pajé araweté é um meio pelo qual os deuses/mortos podem se manifestar, sem ele a comunicação entre esses dois mundo torna-se inviável, “um xamã é um *Mai de ripã*, ‘o suporte-leito para o Mai’, um *Mai de cãka*, ‘vidente dos deuses’, um *ha’o we mo-ñiña* hã, ‘o que faz cantar as almas’, e, por fim, um *me’e peyo* hã, ‘benzedor’” (VIVEIROS DE CASTRO, 1986, p. 529-544). Novamente o deslocamento surge relacionado às atividades dos xamãs ameríndios.

Em Cesarino (2013b, p. 197-198) encontramos no *saiti* sobre o Pajé Flor de Tabaco (*Rome Owa Romeya*) a relação entre xamãs (Pajé Flor de Tabaco, Pajé-Urubu e Pajé-Sucuri), que explica a posição privilegiada do pajé ameríndio. Após a morte, Flor de Tabaco decide não ser queimado, condição que não afeta seu duplo, diferente da cremação observada com a esposa raptada em “Raptada pelo Raio”, no entanto, é no direcionamento que Flor de Tabaco dá ao seus filhos que observamos a metáfora explicativa dos rios com os xamãs: “‘*Newere amairisho*’ Subam na direção / ‘*Yove waka revo*’ Do alto Rio-Espírito / ‘*Revo vosoinai*’ Onde rios se cruzam / [...] ‘*Akatō vekōi*’ Entre três rios / ‘*A shokosho*’ Ali vivam / ‘*Ea nīkātatsoma!*’ Atentos a mim!”.

Observem, por exemplo, o verso “*Yove waka revo*”, no qual o rio (*revo*) pertence aos domínios dos espíritos *yove* que, como vimos, trata-se dos espíritos benfazejos que auxiliam os xamãs em seus cantos de cura. Outro verso de igual relevância é “*Revo vosoinai*”, traduzido por Cesarino como “Onde rios se cruzam”, ponto de confluência e junção análogo à função do pajé, local de convergência das múltiplas vozes que ecoam nos diversos domínios do cosmo marubo, pois está implícita nessa relação de subjetividades a relação de montante à jusante, própria do pajé ameríndio, nesse contexto, *espiritizar* (*yovea*) é a forma de acessar outros mundos, é uma maneira de inserir percepções sensoriais naquilo que se conta.

Kaná kawã, Raptada pelo Raio, e a performance

Todos os aspectos sensoriais que tocam a plateia faz parte da canção. Com tal observação, Zumthor (2014, p. 32) fala de “uma ‘forma’: não fixa nem estável, uma forma-força, um dinamismo formalizado” para definir a performance como o colocar em ação uma experiência sinestésica. Nestes termos, a performance é uma ação que geralmente comunica um texto por meio de um conjunto de fatores que sensibiliza o corpo, sobretudo enquanto uma produção sonora e gestual, uma fala em movimento, uma situação que não estereliza o momento porque o torna único, transitório e efêmero. Por isso que aquilo que se comunica poeticamente, “texto, sonoridade, ritmos, elementos visuais” possivelmente audíveis e visíveis, compreende o que Zumthor define como *obra*, a totalidade dos elementos que compõe a execução de um ato. O texto, por seu lado, é a sequência linguística que implica o encadeamento de palavras, frases etc., o *poema* é o texto da *obra* e, justamente “do *texto*, a voz em performance extrai a *obra*”. Nesse palco, emissor e receptor encontram-se em confronto, mas apenas isso não é suficiente para colocar o texto/poema em funcionamento, o que se profere e o que se escuta soma-se ao “todo da performance que constitui o *locus* emocional



em que o texto vocalizado se torna arte e donde procede e se mantém a totalidade das energias que constituem a obra viva”. Há um aflorar de sentimentos, o outro não é impaciável, é dele requerido um envolvimento para que os elementos se completem. Claro que para a performance operar o texto é necessário que ele esteja inserido dentro de um grupo pois fora dele “o sentido esvai-se: texto é texto para aqueles que o esperam e, de certo modo, dele têm necessidade”, performance, nesse caso, é acontecimento (ZUMTHOR, 1993, p. 219-226), pois implica em aceitar a presença de um campo de concordância.

Os *saiti*, entre outros, são artes verbais que necessitam da presença de um corpo, o que implica corporeidade coloca em destaque a voz viva do performer/cantor/xamã marubo, os *saiti* são antes de tudo poesia vocal por desprezarem a fala das relações cotidianas (*veyô vana*) e se valerem da “fala metafórica”, bela, correta (*roaka*), não exatamente por ser altamente eficiente para o ritual, mas por ser “um modo de conhecimento e de respeito (*ese*), uma maneira de revelar relações e formas de surgimento através, diríamos nós, da elaboração poética” (CESARINO, 2013a, 451).

Vejamos um excerto do canto “*Kaná kawã*, ‘Raptada pelo Raio’” cantada por Armando Mariano Marubo e traduzida por Pedro Cesarino:²

1	<i>Vo Shono Romeya</i>	Pajé Samaúma
	<i>Yove kaya apai</i>	Pajé mais forte
	<i>Awẽ nimãaitõ</i>	Ali sempre vivia
	<i>Ino Sheta Rekẽne</i>	Mas Sheta Rekẽ
5	<i>Ino Sheta Wesí</i>	Sheta Wesí
	<i>Ayo Chai inisho</i>	E Ayo Chai
	<i>Yove vana kẽsho</i>	Ao pajé invejam
	<i>Sheni vana netãti</i>	Soprocanto fazem
	<i>Sheni vana nokoi</i>	E chega o soprocanto

Estes são os primeiros versos do *saiti* que relatam a cisão do relacionamento do Pajé Samaúma (*Shono Romeya*) com sua esposa *Yene Maya* por conta dos sentimentos cobiosos dos espíritos *yochĩ* (*Sheta Rekẽ*, *Sheta Wesí* e *Ayo Chai*). O termo “*sheni vana*”, recriado por Cesarino como “soprocanto”, é um exemplo de uso metafórico das palavras que o antropólogo utiliza como meio de traduzir os cantos, pois ficamos sabendo em nota que literalmente significa “fala de velho”, a fala dos mais experientes nas artes verbais marubo.

O rompimento do casal se dá pela morte da *Yene Maya* (a esposa grávida) por um raio enviado pelos *yochĩ*. Tal morte causa a cisão do duplo da esposa do Pajé Samaúma que vai morar nos domínios dos espíritos agressores, é a busca de *Shono Romeya* pelo duplo de *Yene* que colocará em cena o deslocamento do pajé marubo nos diversos domínios a serem percorridos. Como observa Cesarino (2011) esse canto é classificado como *oniska*, ou seja, melancólico, triste, cuja lamentação do pajé pode ser observada no jogo imagético abaixo:



<i>Awẽ aĩ toya</i>	Sua mulher grávida
<i>Kaná kawã yochĩni</i>	Os espíritos do raio
20 <i>Shatẽkamaĩnõ</i>	Rasgam e retalham
<i>A veroyakĩki</i>	E ela tomba
<i>Pakei kawãmãi</i>	Diante do marido
<i>Awẽ anõ aĩki</i>	Que assim ampara
<i>Tetsõ pakei kashõki</i>	A mulhe desfalecida
25 <i>Waishõ aoi</i>	E começa a chorá-la

Para acessar o cosmo, o pajé necessita ingerir substâncias alucinógenas, como por exemplo *ayahuasca* e rapé, que fazem do xamanismo marubo um xamanismo psicotrópico, isso se confirma nos seguintes versos:

<i>Iki chinãvaiki</i>	Aos parentes diz
<i>Makã tachi pei</i>	E folha forte
<i>Peikia tsoasho</i>	A folha coa
<i>Yaniaki avai</i>	Do caldo bebe
55 <i>Awẽ yovekãia</i>	Em espírito muda-se
<i>Kanã Mari sheni</i>	E vai descendo
<i>Anõ iti vaĩse</i>	Ali no caminho
<i>Yove pake aoi</i>	Do velho Kanã Mari
<i>Imi tama sheni</i>	E no Tronco-Sangue
60 <i>A nokopakesko</i>	Ali vai chegando

Os versos a seguir, além de revelarem os momentos de encontro com os diversos agentes que povoam o cosmo marubo, são as marcas do deslocamento empreendido pelo Pajé Samaúma. Movência que catapulta o sujeito ao encontro com o diverso, se a comunicação é inevitável, nesses encontros ela catalisa vozes que ecoam na floresta em música, fazendo a plateia acessar outras experiências de mundo, sobretudo, vivenciadas alhures e comunicadas por um sujeito, o pajé ameríndio:

59 <i>Imi tama sheni</i>	E no Tronco-Sangue
83 <i>Ene yochĩ nawavos</i>	E gente d'água
97 <i>Kasotamá iriõ</i>	Da árvore-espírito
126 <i>Wasi chai yochĩvo</i>	E gente pássaro-capim
133 <i>Atsã chai yochĩvo</i>	E gente pássaro mandioca
140 <i>Shõpã chai yochĩvo</i>	E gente pássaro-mamão
147 <i>Manĩ chai yochĩvo</i>	E gente pássaro-banana
152 <i>Washmẽ chai yochĩvo</i>	E gente pássaro-algodão



161	<i>Chiwā chai yochīvo</i>	E gente pássaro-erva
168	<i>Mera chai yochīvo</i>	E outra gente-pássaro
175	<i>Chiwā chai yochīvo</i>	E gente pássaro-planta
177	<i>Chai Yove Nawavo</i>	E Povo Pássaro-Espírito
188	<i>Wanī chai yochīvo</i>	E gente pássaro-pupunha
195	<i>Nisti chai yochīvo</i>	E gente pássaro-paxiúba
234	<i>Shono Yove Nawavo</i>	E Povo Espírito da Samaúma
250	<i>Shai Yove Nawavo</i>	E Povo Espírito da Envireira
292	<i>Shane Nea shokoa</i>	Na gente Jacamim-Azulão
307	<i>Moka tama voroke</i>	Gente lagarto-amargo
311	<i>Siná voĩ niáki</i>	Ali nos Pica-Paus-Bravo
343	<i>Kaná Naí Shavaya</i>	E ao Céu-Raio

O *saiti* é o exercício de experiência com um outro que a plateia só pode experimentar por meio da música do xāma, música que é conhecimento. Os versos presentificam valores que podem ser acessados por meio de uma pessoa, elo que fortalece o contato com mundos aparentemente disjuntos. Performance nesses termos apresenta-se como um acontecimento social, já que agrega.

Considerações finais

Se a arte da voz exige a presença de um corpo para se atualizar, coloca-se em oposição a ele um outro que é recepção, daí a voz não dar-se no vazio, há a prerrogativa de que ela seja compartilhada no aqui e agora da performance e, porque não no aqui e agora do poema? Com isso quero dizer que os *saiti* entram na dinâmica da movência, principalmente por serem marcados pelo deslocamento do *vaká* (*chinā nató*) que desencadeia a ação no poema, o trânsito por diversos domínios. Se performance denota voz e movimento, ela implica sobremodo competência, “um saber-ser no tempo e no espaço” o que coloca o corpo como responsável por nos coloca em um tempo e lugar bem marcados “a voz proclama, emanção do nosso ser” (ZUMTHOR, 2010, p. 166). É o que explica Cesarino (2013b, p. 23), recriar no *hic et nunc* da performance uma experiência vivenciada alhures e transmiti-la a uma plateia dentro de uma comunidade narrativa requer, sobretudo, um intenso “investimento de memória, afeto e relação”. Esta observação me leva a concluir que a performance engloba um processo sinestésico, ou seja, ela opera a *obra*, pois consegue desencadeá-la por meio de um corpo.

Notas

¹ Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA/UFPA). E-mail: macuninfeta@gmail.com.

² A referência bibliográfica para este *saiti* é Cesarino (2013b, p. 88-109). Para uma economia de citações, o leitor pode se orientar pela numeração dos versos.



Referências

ABBEVILLE, Claude d'. *História da Missão dos Padre Capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas*: em que se trata das singularidades admiráveis e dos costumes estranhos dos índios habitantes do país. São Paulo: Martins Editora, 1945[1614].

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Edufmg, 2010.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Cultura com aspas*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

_____; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Vingança e temporalidade: os Tupinambá*. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Cultura com aspas*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CESARINO, Pedro de Niemeyer. *Cartografias do cosmos: conhecimento, iconografia e artes verbais entre os marubo*. *Mana*, v. 19, n. 3, 2013a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132013000300002>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. *Oniska: poética do xamanismo na Amazônia*. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2011.

_____. *Quando a Terra deixou de falar: cantos da mitologia marubo*. São Paulo: Editora 34, 2013b.

CLASTRES, Pierre. *A fala sagrada: mitos e cantos sagrados dos índios Guarani*. Campinas: Papyrus, 1990.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROTHENBERG, Jerome. *Etnopoesia no milênio*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2006.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *O local da diferença: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução*. São Paulo: Editora 34, 2005.

VILAÇA, Aparecida. *Quem somos nós: os Wari' encontram os brancos*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Araweté: os deuses canibais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

_____. *A inconstância da alma selvagem: e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a "literatura" medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *Introdução à poesia oral*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.



O QUE DEVE SER EVITADO NO JORNALISMO AMBIENTAL?

*Fernando Augusto dos Santos¹
Karolini de Oliveira²*

Introdução

A elaboração desse trabalho foi realizada durante o projeto de pesquisa “Jornalismo Ambiental: a construção da notícia na Revista Amazônia S/A”, através do Programa de Bolsas de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Acre - FAPAC e tem como propósito discutir como a revista AmazôniaS/A apresenta a temática meio ambiente para a sociedade. Busca também analisar se a revista cumpre o papel de conscientizar e debater o tema em suas várias dimensões, tanto social quanto ambiental.

Para a elaboração desse trabalho, serão usados dezesseis textos de Meio Ambiente das dez edições da revista: “2011, o ano das florestas” e “Parque Nacional da Serra do Divisor, da 1° edição; “Projeto Tamazon Vira Livro” e “AMA - Sustentabilidade, Moda e Cultura, 2° edição; “Ecocídio, o 5° crime contra a paz” e “Usina hidrelétrica de Jirau - da discórdia à sustentabilidade”, 3° edição; “Lucro sim! Mas consciente” e “Página Sustentável”, da 4° edição; “As Amazôniaas da Cazumbá”, e “O que nos leva a agir com solidariedade”, da 5° edição; “Sustentabilidade e Produção”, presente na editoria Economia e Negócio da 6° edição; “É recorde! É recorde!”, da editoria de Meio Ambiente da 7° edição; “Play thecall - O planeta está em jogo” e “Mudanças climáticas e a influência humana”, da 8° edição; “Na contramão das atitudes sustentáveis: a obsolescência programada”, 9° edição e “SOS Amazônia: Nascida para proteger a floresta”, da 10° edição.



Criada pelos jornalistas Alan Rick e Mirla Miranda, a revista *Amazônia S/A* teve sua primeira edição publicada em junho de 2011. Em seu editorial, informa que é fonte de informação, cultura e vida na Amazônia. É veiculada no Acre e em Rondônia, estados da região amazônica brasileira. A escolha da revista se justifica pelo fato dela ser a única, até o primeiro semestre de 2014 - data do início do projeto, a trazer uma editoria de meio ambiente e assuntos relacionados ao tema.

Nesse sentido, o presente trabalho objetiva analisar como o veículo se posiciona frente às questões ambientais, verificar se as abordagens seguem os princípios básicos do jornalismo, como dar voz as diferentes classes sociais sem excluir o cidadão comum. Outro objetivo é discutir se as questões ambientais são esclarecedoras, se há profundidade e continuidade no debate ambiental e se o veículo cumpre o papel como meio de comunicação: informar e conscientizar a população do seu compromisso, apresentando a relevância dessas questões perante o meio que se vive.

Para melhor compreensão do assunto e embasamento da pesquisa, foram usados autores e estudiosos das interfaces jornalismo e meio ambiente como Wilson da Costa Bueno, Schirley Luft, Ricardo Noblat, Fabíola de Oliveira, Roberto Vilar Belmonte e Sérgio Vilas Boas.

Desenvolvimento

A primeira edição, publicada em junho de 2011, apresentou a editoria de meio ambiente com a matéria “2011: O ano das florestas”. (*AMAZÔNIA S/A* nº 1, 2011, p.16). Escrita pelo biólogo Tiago Ranzi, o texto explica porque o ano de 2011 foi escolhido como o Ano Internacional das Florestas. Segundo a publicação, a escolha se deu em razão dos números alarmantes de perda de florestas no mundo e de sua importância para a manutenção da vida no planeta. Informa ainda que hoje existe pouco mais de 20 % da cobertura original de floresta em todo mundo.

A iniciativa da revista em ter uma editoria de meio ambiente e discorrer sobre a temática na região amazônica é uma forma de proporcionar o debate e fomentar a divulgação de informações ambientais. Porém, o texto é tratado de forma incipiente e superficial, sem aprofundamento. Ele apresenta dados, mas não são ouvidos especialistas. O texto também não discorre sobre os impactos e as consequências que a destruição da natureza traz a vida da população.

Entre 2000 e 2010, perdeu-se anualmente cerca de treze milhões de hectares de florestas, que foram convertidos para diversos fins. Somente o Brasil, foi responsável por mais de 2, 6 milhões de hectares, grande parte na Amazônia. Da Mata Atlântica, restam aproximadamente 8% da cobertura original, sendo que a pressão sobre esse bioma é bastante significativa, pois abrange a área mais urbanizada do país (*AMAZÔNIA S/A* nº 1, 2011, p.16-17).

Ampliar o debate sobre o meio ambiente nas empresas de comunicação é um fator decisivo para a formação de uma “consciência coletiva”, conforme especifica Luft (2005), mesmo que os resultados só cheguem posteriormente. Ainda segundo a



autora, a falta de políticas editoriais mais avançadas tem sido um entrave para produção e difusão das pautas ambientais através da imprensa. Assim, para evitá-las, o jornalista deve ter um preparo prévio, de forma a compreender mais o assunto que será abordado. Muito estudo e pesquisa sobre a área ambiental contribuirão para aumentar o conhecimento e o interesse.

Para Roberto Belmonte (2004), muitos jornalistas são simpatizantes da luta ecológica, apesar de a maioria não admitir publicamente para não sofrer represálias. O autor ressalta que o preconceito com temas ecológicos predomina nas redações: “o meio ambiente é pauta, mas em geral ocupa espaços periféricos e recebe uma abordagem exótica” (BELMONTE, 2004, p. 21-22). Essa abordagem exótica pode ser constatada na matéria Parque Nacional da Serra do Divisor:

Os dias quase sempre quentes e com sol garantem uma viagem tranquila. A lentidão da embarcação possibilita uma observação de detalhes inesperados como macacos barulhentos fazendo seu habitual arvorismo, pássaros variados e nem sempre de fácil identificação, passagens de sucuris pelas margens e a presença marcante dos piuns. (AMAZÔNIA S/A nº 1, 2011, p.32)

Segundo o texto, a única cadeia de montanhas do estado apresenta o potencial ecoturístico que o mundo quer ver. Outro aspecto que deve ser levado em consideração são as falas de pessoas interessadas em explorar a região com ganhos econômicos, como a Secretária de Turismo e Lazer do Estado do Acre em 2011, Ilmara Lima: “Este é o roteiro e o ponto de atração turística que mais nos encanta. O Juruá é muito rico no ecoturismo” (AMAZÔNIA S/A nº 1, 2011, p.33). A seguir a fala da editora-chefe da revista, Mirla Miranda confirma a mesma intenção: “no circuito das cachoeiras, são mais de sete que embelezam todo este lugar. O 5º maior Parque do Brasil tem belezas estonteantes e reserva a maior biodiversidade do planeta” (AMAZÔNIA S/A nº 1, 2011, p. 32).

Ainda na fala da secretária há uma tendência de exotizar o local: “temos a oportunidade de andar nessa beleza com nossa fauna e nossa flora. Quem visita a Serra do Divisor sai mais encantado em participar ativamente do meio ambiente” (AMAZÔNIA S/A nº 1, 2011, p.33).

“As Amazônias da Cazumbá - Expedição marca os 10 anos da Reserva Extrativista Cazumbá-Iracema”, publicada na 5ª edição da revista, é outra matéria que apresenta a Amazônia com características exóticas, onde a fauna e a flora se sobressaem às pessoas que moram na região. O texto inicia informando que a reserva está localizada em Sena Madureira, distante cerca de 150 km de Rio Branco, capital do Acre. É a quinta maior reserva extrativista do país, afirma o texto.

Em comemoração aos 10 anos da reserva, Tiago Ranzi, autor do texto, aponta sua experiência em coordenar a expedição vídeo fotográfica intitulada “As Amazônias da Cazumbá”. Na publicação, o autor afirma que seu objetivo é “registrar as belezas naturais da Amazônia e a vida de quem mora na floresta” (AMAZÔNIA S/A nº 5, 2012, p.16). O texto apresenta, portanto, uma visão estereotipada e exótica da Amazônia, alimentada pela mídia nacional. Essa visão é confirmada pelo autor Belmonte (2004).



Ranzi relata que ao desembarcar, os visitantes puderam conhecer um pouco como é a vida na Amazônia. Os visitantes são o biólogo e *videomaker* Ricardo Braun, os fotógrafos Rubens Matsushita e Aurelice Vasconcelos, além do analista ambiental do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMbio), Luciano Malanski. Também fazia parte da equipe o seringueiro Aldeci Cerqueira Maia, conhecido como Nenzinho, líder comunitário da reserva. Apesar de citado, não há falas e sequer uma foto de Nenzinho. Segue trecho extraído da revista:

Logo ao desembarcar, os visitantes puderam conhecer um pouco como é a vida na Amazônia, tomando chuva, melando as botas de lama e sentindo as incômodas picadas de pium. Essa foi a primeira vez que uma equipe do ICMBio visitou a região dos lagos da Reserva. Lá aproveitamos para navegar de canoa com motor desligado, atentos aos sons e movimentos da rica fauna local na intenção de registrar a bela paisagem sob diversos olhares. Bandos de araras e periquitos, ciganas, garças, muitos jacarés, uma irara no alto da árvore, um porco do mato atravessando o rio e diversas espécies de macacos foram alguns dos registros feitos pela equipe (AMAZÔNIA S/A nº 5, 2012, p.16).

Conforme pontuado por Belmonte (2004), o exotismo é recorrente em muitos textos sobre meio ambiente. E, nesse caso, também é possível identificá-lo, supervaloriza-se a floresta e esquece-se das pessoas que vivem na reserva. Elas são postas em segundo plano e os personagens principais tornam-se a fauna e a flora da região.

A divulgação, a objetividade e a exploração dos temas ambientais constituem um conjunto de fatores primordiais para o exercício da democratização e da disseminação de novos conceitos ambientais para conscientizar e atingir um público. Por isso, Vilmar Berna (2008) diz que mais do que experiência com jornalismo para publicar textos, o autor deve comprometer-se para que o diálogo com o público leitor não se restrinja a superficialidade. Dessa forma, faz-se necessário compreender a possibilidade de “percepção que os diferentes públicos já possuem” (BERNA, 2008, p. 101).

A notícia ambiental, como em outras categorias do jornalismo (esporte, entretenimento, política etc), deve seguir os critérios de noticiabilidade a fim de garantir ao leitor a melhor absorção das informações possíveis. Alguns desses itens foram enumerados por estudiosos da área de comunicação como Ana Estela de Sousa Pinto, no livro *Jornalismo diário: reflexões, recomendações, dicas e exercícios*, que classificou como critérios de notícia, os seguintes pontos: “ineditismo, improbabilidade, utilidade, apelo, empatia, conflito, proeminência e oportunidade” (PINTO, 2009, p. 61).

Num veículo de comunicação, a seleção de pauta ambiental deve surgir a partir de fatos que afetam a população. A revista *Amazônia S/A* assume esse compromisso de trazer para a população assuntos relacionados ao tema. Porém, os temas debatidos fogem um pouco da realidade vivenciada na Amazônia. A publicação comete o equívoco de não apresentar problemas regionais e locais para discussão.

O objetivo maior a ser alcançado, com uma editoria em meio ambiente, é o de começar a inculcar ou formar, no seio da so-



cidade, uma consciência crítica sobre essa problemática, bem como propiciar o surgimento de ideias e alternativas para a solução de problemas ambientais (UNGARETTI, 1998, p. 28-29 *apud* LUFT, 2005, p. 45-46).

Um equívoco cometido pelos jornalistas na cobertura de pautas ambientais é a ausência de pessoas comuns, que vivenciam a realidade dos fatos. É o caso da matéria “Sustentabilidade e Produção”, na editoria Economia e Negócio, da 6ª edição. O texto relata um ato do governo do Acre: a entrega de 364 máquinas para o aumento da produção agrícola e pesqueira para produtores que vivem nos 22 municípios acreanos, adquiridos de uma parceria do governo do Estado com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Há falas de secretário de estado, do governador, do prefeito, mas o agricultor que vai ser beneficiado não é ouvido.

Para cumprir o papel da pluralidade jornalística, a revista tinha que ouvir os agricultores para falar de como a iniciativa ajudaria na produção. Porém, essas vozes são silenciadas por fontes oficiais. Para a democratização do debate, o acesso à informação não deve priorizar grupos políticos e interesses econômicos.

Nesse contexto, Wilson da Costa Bueno afirma que “o jornalismo ambiental, como o saber ambiental, não é propriedade dos que detêm o monopólio da fala, mas deve estar umbilicalmente sintonizado com o pluralismo e a diversidade” (BUENO, 2007, p.111). Bueno ressalta que o jornalismo ambiental é, antes de tudo, jornalismo. Logo, “não pode ser utilizado como porta-voz de seguimentos da sociedade para legitimar poderes e privilégios” (BUENO, 2007, p. 14).

Na revista Amazônia S/A, as pautas de meio ambiente dão pouco destaque para o cidadão comum. Em algumas publicações, aparecem somente as vozes especializadas. Para a pesquisadora Schirley Luft (2005), o jornalismo projetado para a complexidade ganha novas dimensões e representa um espaço para a renovação do conhecimento.

Segundo a autora (LUFT, 2005), o profissional precisa estar habilitado para atuar nesse campo a partir de três eixos básicos: estar plenamente identificado com a cultura e compactuar com os anseios da comunidade na qual está inserido; ter plena capacidade intelectual para ampliar os significados dos fatos baseando-se no contexto local/regional e na inter-relação desses elementos com o cenário global; e saber compreender, respeitar e relatar a pluralidade de opiniões numa mesma reportagem. Esses são aspectos importantes para a humanização da informação.

De acordo com o pensamento citado acima, a falta de pluralidade jornalística e a identificação cultural do jornalista com todos os envolvidos nos impactos sociais e ambientais é encontrada na matéria “Usina Hidrelétrica de Jirau: da discórdia à sustentabilidade. A seguir, um trecho para exemplificar:

Considerada uma das mais importantes obras de infraestrutura do país, as hidrelétricas de Jirau e Santo Antônio, no Rio Madeira, em Rondônia, geraram milhares de empregos e aquecimento da economia na região. Ambientalistas, porém, continuam te-



mendo os impactos ambientais das obras marcadas por controvérsias até hoje. (AMAZÔNIA S/A nº 3, 2011, p. 40-44)

A matéria explica que os ganhos econômicos se sobrepõem aos impactos ambientais, conforme explicita o seguinte trecho: “De acordo com o Governo de Rondônia, a construção das usinas deve injetar ao todo, 42 bilhões na economia local, ao longo dos seis anos de sua construção” (AMAZÔNIA S/A nº 3, 2011, p. 44). E vai adiante quando o assunto é o crescimento econômico da região: “a economia de Rondônia, principalmente de Porto Velho, tem recebido incremento em todos os segmentos”, diz o empresário Aldenor Araújo, do Supermercado Araújo. (AMAZÔNIA S/A, nº 3, p.44, 2011).

Em outro trecho na mesma publicação, o Diretor Comercial da Concessionária Vila Pinheiro Leandro Quintiliano afirma que “outra consequência das obras da usina é o recorde de emplacamentos de veículos novos. Esses são os sintomas do que já é chamado ‘efeito usina’ pelos moradores” (AMAZÔNIA S/A, nº 3, p. 44, 2011). Porém, a revista não ouve comunidades que serão atingidas pela construção da hidrelétrica e nem traz para o debate os impactos sociais que a construção da usina provoca na região.

Na construção de um empreendimento desse porte, existem também os impactos indiretos como perdas de laços comunitários, migração para outros locais, separação de comunidades e famílias, destruição de igrejas, capelas e inundação de locais sagrados para comunidades indígenas e tradicionais. Na área ambiental, alagamento de áreas de floresta, diminuição da fauna, desaparecimento de animais e migração para outros locais são fortes impactos que comprometem a biodiversidade da região.

As abordagens superficiais das questões ambientais e o meio ambiente como alternativa de lucro pode ser constatada em várias reportagens ao longo da revista, caso do “Projeto Tamazon vira livro”, publicado na segunda edição. O projeto consiste em combater a extinção de tartarugas e tracajás na Amazônia.

A iniciativa, segundo o texto, é do pecuarista Valmir Gomes, que há dezesseis anos se comprometeu em criar os quelônios em razão da extinção desses animais. Segundo a publicação, Gomes não se conformava em cruzar os braços enquanto os quelônios desapareciam do Rio Acre. Destaca ainda que o pecurista é engajado nas causas ambientais e hoje tem uma parceria com o Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (IBAMA).

A matéria enfatiza a boa ação e as contribuições sociais e ambientais do projeto. Porém, não leva em consideração o fato de ele ser pecuarista, o que é contraditório. Cita-se também que o projeto Tamazon é uma parceria com ribeirinhos, comunidades indígenas e seringueiros. Mas em nenhum momento essas pessoas aparecem pra contrapor ou afirmar a viabilidade do projeto falando se realmente são beneficiados.

Decisões de pautas ambientais

Um dos principais ensinamentos do jornalismo é de que para apurar bem o jornalista deve-se ir atrás dos fatos, investigar, ouvir os dois lados envolvidos e checar qualquer informação antes de divulgá-la. No jornalismo ambiental não é diferente.



Para Nilson Lage (2006), o repórter está onde o leitor, ouvinte ou telespectador não pode estar. Ele acrescenta que o repórter como testemunha assume o papel de interligar informações através do jornalismo.

É por meio do jornalismo que a informação circula. A informação torna-se, portanto, matéria-prima fundamental e o jornalista um tradutor de discursos, já que cada especialidade tem jargão próprio e desenvolve seu próprio esquema de pensamento. Diante dessa situação, o repórter assume a missão de tradutor da fala do especialista através de uma linguagem de fácil entendimento a todos os públicos.

Meio ambiente não é apenas fauna e flora

Para André Trigueiro (2003), a falta de preparo dos jornalistas se revela num falso entendimento de que meio ambiente é sinônimo de fauna e flora. Segundo o jornalista, os valores da sustentabilidade alcançam indistintamente todas as áreas do conhecimento, privilegiando os esforços na direção de um novo projeto de desenvolvimento, que incorpore uma relação de equilíbrio com a natureza e a justiça social. Os conceitos citados por Trigueiro estão ausentes na matéria “AMA - Sustentabilidade, Moda e Cultura”, na 2ª edição da revista. Segundo o texto, o projeto do estilista Waldemar Lódice garante melhoria da renda e qualidade de vida para os moradores da floresta através de capacitação de couro sintético e biojoias.

A angulação dada à matéria é uma estratégia de usar a floresta através do conceito de sustentabilidade em prol dos ganhos econômicos. Os moradores da floresta, fonte da matéria-prima para fabricação desses produtos por uma grande empresa, são silenciados e não aparecem.

Compreender que o meio ambiente perpassa o conceito de fauna e flora e reconhecer a complexidade do meio que está inserido é fundamental para a implementação do desenvolvimento sustentável, já que este se apresenta como um meio interdisciplinar.

O fazer ambiental em prol da consciência pública

Apesar da defesa que a revista faz a interesses de grupos econômicos, o veículo apresenta alternativas que buscam desencadear mudanças de comportamento e conscientizar a sociedade a repensar suas atitudes. Na iniciativa de cooperar com a mudança de hábitos e desenvolver atitudes frente às questões ambientais, a revista apresentou na quarta edição a coluna “Página Sustentável”, que enumera dicas para a população ter uma vida mais sustentável e com menos desperdícios.

Sugestões como “Use somente pilhas e baterias recarregáveis”, “Utilize uma sacola para as compras”, “Reduza o uso de embalagens”, “Compre papel reciclado”, (AMAZÔNIA S/A, n° 4, 2012, p. 92-93) são dadas aos leitores. Cada fala segue de um parágrafo explicativo. Essa é uma iniciativa que pode ser interpretada como papel de conscientizar o leitor e mostrar pequenas atitudes diárias que geram economia para as pessoas e para o planeta. Porém, a página não teve continuidade nas edições posteriores.



Um texto relevante para o debate e conscientização ambiental foi encontrado na edição nº 9: “Na contramão das atitudes sustentáveis: a obsolescência programada”. O autor inicia a narrativa explicando o conceito do tema apresentado:

Obsolescência programada é um conceito que preconiza diminuir a vida útil de um produto para ‘forçar’ o consumo de versões mais recentes ou modernas, estimulando assim o consumismo, descartando, com isso, o conserto (AMAZÔNIA S/A nº 9, 2013, p.6).

Ele ainda exemplifica dizendo que o produto mais ilustrativo dessa prática foi a lâmpada. Por volta de 1920, uma lâmpada durava mais de 2500 horas. Percebendo, “nesse caso, que as vendas seriam bem menores dada a elevada durabilidade do produto, os fabricantes rapidamente tratam de dar vida útil bem baixa a esse produto. Pouco tempo depois, o ciclo de vida desse produto caía para menos de 1000 horas” (AMAZÔNIA S/A nº 9, 2013, p.6).

Trazer para o debate o tema da “obsolescência programada” é válido, mas o autor do texto trata com superficialidade. No exercício jornalístico, apresentar soluções e idéias para o leitor se conscientizar da durabilidade do produto e o reaproveitamento daquele material seria a iniciativa mais adequada. Como sugestão para aproximar o leitor do assunto, o autor poderia destacar questões de desenvolvimento sustentável dentro do sistema capitalista como, por exemplo, o reaproveitamento de materiais eletroeletrônicos, roupas, economia de energia, entre outros.

De acordo com Vilmar Berna (2008), mais do que experiência com jornalismo para publicar textos, o autor deve comprometer-se para que o diálogo com o público leitor não se restrinja a superficialidade. Dessa forma, faz-se necessário compreender a possibilidade de “percepção que os diferentes públicos já possuem” (BERNA, 2008, p. 101).

O cuidado com a notícia ambiental

Notícias ligadas a catástrofes naturais, alagação ou outras que ganham proporções nos veículos de comunicação devem ser tratadas com cuidado para não assustar e causar pânico a população. Ao tomar conhecimento do assunto e antes de começar a divulgação, algumas providências devem ser tomadas pelo jornalista e pela equipe do veículo:

Reunir o máximo de informações sobre o assunto é o primeiro passo a ser feito pelo jornalista. No caso de enchente, devem-se consultar autoridades para saber quais procedimentos serão tomados. Isso pode incluir a Defesa Civil do município, Corpo de Bombeiros e órgãos ambientais. Considerando o fato de uma notícia desse segmento causar medo na população, o jornalista deve esclarecer quais procedimentos serão tomados e noticiar o fato de forma que a população fique esclarecida e o medo não predomine.

Escolher o especialista que falará em nome do órgão e sobre o assunto. Isso deixará a população segura e evita especulações, que podem ganhar proporções alar-



mantes para os moradores do local atingido. É recomendável que esse porta-voz seja qualificado e esteja a par do assunto.

É importante o repórter estar presente no local dos acontecimentos. Se for um fato que já está acontecendo (no caso de uma alagação), é importante manter a população informada constantemente. Se for necessária a remoção de pessoas das áreas de risco, deve-se informar com precisão. Essas informações também podem ajudar outras famílias que moram próximo ao local.

Um cuidado a ser tomado pelo jornalista nessa situação é a apuração e checagem dos fatos. Em tempos de redes sociais e agilidade da internet, a pressa e o excesso de informações podem ser uma armadilha. Notícias falsas podem começar a circular nas redes sociais e deixar a população assustada. Cabe ao repórter imediatamente entrar em contato com as fontes oficiais e os demais envolvidos para esclarecer os fatos.

Ambientalês

Na elaboração de uma pauta ambiental, o repórter deve ter uma visão multidisciplinar e ter consciência do perfil do seu público. Assim, uma reportagem deverá ter uma linguagem clara. O jornalista assume a missão de traduzir o “ambientalês” dos especialistas (autoridades, secretários de estado, engenheiros ambientais), que na maioria das vezes se utilizam de uma linguagem rebuscada e podem deixar dúvidas para o público.

O comunicador assume o compromisso de informar desde o letrado ao agricultor, do empresário ao pescador, do biólogo ao seringueiro, evitando o que o autor chama de “lattelização das fontes” (BUENO, 2008, p. 113). É preciso incluir todos os povos na disseminação do discurso. Assim, o jornalista estará exercendo a pluralidade jornalística, atingindo todas as classes econômicas e sociais.

O jornalista Roberto Belmonte (2004) afirma que a imprensa cumpre sem problemas seu papel de informar, embora costume assustar a população. Mas diante da crise ecológica, a imprensa também precisa assumir a responsabilidade de educar e transformar. Para ele, o jornalismo ambiental não pode ser apenas informativo, tem de está engajado em um modelo de vida sustentável.

A autora Schirley Luft, dentro da ideia de jornalismo preventivo, afirma que o jornalismo de meio ambiente “não se restringe apenas ao papel de informar sobre avanços científicos e tecnológicos, mas deve, sobretudo, assumir um caráter educativo que possa contribuir para os avanços na sociedade” (LUFT, 2005, p. 58).

Considerações finais

A partir dos textos estudados, percebe-se que o tema ambiental ainda é tratado de forma esmaecida e, em sua maioria, por especialistas. O cidadão comum é colocado em segundo plano e, apesar de citado em alguns momentos, não tem sua fala publicada na revista Amazônia S/A.

O veículo segue alguns critérios de noticiabilidade, desde que eles estejam relacionados com seus interesses e o de grupos econômicos vinculados à revista, caso



da matéria sobre a Plasacre. Assuntos como às alagações anuais são substituídos por outros sem ligação aparente com a região, como o exemplo da matéria que fala sobre o derretimento das calotas polares.

A pesquisa propiciou ainda a observação de que a linguagem e o enquadramento dado aos textos podem ser fatores complicadores no entendimento do público. Cabe ao jornalista, fazer as adaptações linguísticas necessárias. Assim como, aprofundar o trabalho para não limitar as pautas ambientais a catástrofes e questões sobre fauna/flora na Amazônia. Mesmo ainda apresentando problemas na prática do jornalismo ambiental, a revista *Amazônia S/A* faz um trabalho relevante no Acre pela tentativa de problematizar questões sobre meio ambiente que até então não eram debatidas pelo grande público no estado.

Notas

¹ Estudante do 6º período do Curso de Jornalismo, da Universidade Federal do Acre (UFAC). Bolsista do Projeto Jornalismo Ambiental: a construção da notícia na Revista *Amazônia S/A*, aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Acre (FAPAC). Email: fernandoac.net@gmail.com

² Estudante do 6º período do Curso de Jornalismo, da Universidade Federal do Acre (UFAC). Bolsista do Projeto Jornalismo Ambiental: a construção da notícia na Revista *Amazônia S/A*, aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Acre (FAPAC). Email: karolinioliveira@gmail.com

Referências bibliográficas

AMA: Sustentabilidade, moda e cultura. Revista *Amazônia S/A*. Ano 1, nº 2, p. 98-100, 2011.

BELMONTE, Roberto Villar. Cidades em mutação: menos catástrofes e mais ecojornalismo. In: BOAS, Sergio Vilas (org). **Formação & Informação Ambiental: jornalismo para iniciados e leigos.** São Paulo: Summus, 2004.

BERNA, Vilmar. Desafios para comunicação ambiental. In: GIRARDI, Ilza Maria Tourinho; SCWAAB, Reges Toni. **Jornalismo Ambiental: desafios e reflexões.** Porto Alegre: Editora Dom Quixote, 2008.

BOAS, Sergio Vilas. **Formação e Informação Ambiental: Jornalismo para iniciados e leigos.** São Paulo: Summus, 2004.

BROWN, Foster. **Mudanças climáticas e a influência humana.** Revista *Amazônia S/A*. Ano 3, nº 6, p. 62-63, Junho de 2012.

BUENO, Wilson da Costa. **Comunicação, jornalismo e meio ambiente.** São Paulo: Mojoara Editorial, 2007.

COSTA, Alexandre. **É recorde! É recorde.** Revista *Amazônia S/A*. Ano 2, nº 7, p. 71-75, Setembro/Outubro de 2012.

ECO NEGÓCIO. Revista *Amazônia S/A*. Ano 2, nº 4, p. 30-35, Janeiro/Fevereiro de 2012.

EDUARDO, Marcus. **Na contramão das atitudes sustentáveis: a obsolescência programada.** Revista *Amazônia S/A*. Ano 3, nº 9, p. 6-7, Março/Abril de 2013.

ERBOLATO, Mario. **Técnicas de Codificação em Jornalismo.** 5ª edição. São Paulo:



Ática, 2006.

OLIVEIRA, Fabiola de. **Jornalismo Científico**. São Paulo: Contexto, 2007.

JURUÁ, Thiago. **SOS Amazônia: nascida para proteger a floresta**. Revista Amazônia S/A. Ano 3, nº 10, p. 6-14, 2013.

LAGE, Nilson. **A reportagem: teoria e técnica de entrevista e reportagem jornalística**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

LUFT, Schirley. **Jornalismo, Meio Ambiente e Amazônia: os desmatamentos nos jornais O Liberal do Pará e A Crítica do Amazonas**. São Paulo: Annablume, 2005.

MIRANDA, Mirla. **Parque Nacional da Serra do Divisor**. Revista Amazônia. S/A. Ano 1, nº 1, p.31-34, 2011.

PÁGINA SUSTENTÁVEL. Revista Amazônia S/A. Ano 2, nº 4, p.92-93, Janeiro/Fevereiro, 2012.

PARQUE NACIONAL DA SERRA DO DIVISOR. Revista Amazônia S/A. Ano 1, nº1, p.32, Junho/Julho, 2011.

PINTO, Ana Estela de Sousa. **Jornalismo diário: reflexões, recomendações, dicas, exercícios**. São Paulo, 2009.

PLAY THE CALL - O PLANETA ESTÁ EM JOGO. Revista Amazônia S/A. Ano 3, nº8, p.18-20, 2013.

PROJETO TAMAZON VIRA LIVRO. Revista Amazônia S/A. Ano 1, nº 2, p. 28-31, 2011.

RANZI, Tiago Juruá Damo. **ECOCÍDIO, O 5º CRIME CONTRA A PAZ**. Revista Amazônia S/A. Ano 1, nº 2, p. 98-100, 2011.

RANZI, Tiago Juruá Damo. **2011, o ano das florestas**. Revista Amazônia. S/A. Ano 1, nº1, p.16-17, 2011.

RANZI, Tiago Juruá Damo. **As Amazônias da Cazumbá - Expedição marca os 10 anos da reserva extrativista Cazumbá-Iracema**. Revista amazônias/a. ano 2, nº 5, p. 14-15. 2012.

TRIGUEIRO, André (org). **Meio Ambiente no século 21: especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

USINA HIDRELÉTRICA DE JIRAU: DA DISCÓRDIA À SUSTENTABILIDADE. Revista Amazônia S/A. Ano 1, nº 3, p.40-44, 2011.

ZÍLIO, Andréa. **O que nos leva a agir com solidariedade?** Revista Amazônia S/A. Ano 2, nº 7, p. 27-31,2012.



SENTIDOS OCULTOS DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR E SEUS EFEITOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Flávia Pansini¹

Maria Almerinda de Souza Matos²

Introdução

A partir da década de 1990 tornou-se bastante frequente no Brasil e em outros países do mundo o uso do termo inclusão. No nosso caso o termo logo foi incorporado ao vocabulário político, econômico e social do país, sendo difundido nos meios de comunicação de massa, assim como em diversos documentos oficiais de âmbito federal.

Acompanhando essa incorporação, tornou-se frequente o discurso a favor da inclusão escolar, cuja efetivação se dá por meio de políticas educacionais inclusivas que, segundo seus formuladores, tem por objetivo incluir a todos, sem distinção, no processo de escolarização, gerando, por consequência, a redução das desigualdades sociais por meio da educação.

Todavia, tais políticas passaram a ser reforçadas em meio a um período de crescente pauperização econômica e social em que, a realidade das condições de vida em muitos países, revela-se na usurpação do direito de milhares de pessoas de usufruir dos bens materiais e culturais acumulados historicamente pelo gênero humano, o que nos aponta para a existência de contradições no que diz respeito a defesa de uma educação inclusiva e a manutenção do modo de produção capitalista, cujo objetivo maior é a acumulação e a circulação de mercadorias mediante intensa e inescrupulosa exploração da força de trabalho humana.



Sendo assim, neste artigo pretendemos questionar a política de “*educação inclusiva*” e a suposta defesa de uma “*escola para todos*”, evidenciando sua vinculação com a manutenção da ordem capitalista vigente. Para isso, na primeira parte desenvolvemos algumas abstrações teóricas com o intuito de explicitar as principais estratégias utilizadas pelas políticas de inclusão no contexto da educação escolar. Na segunda, buscamos desvelar alguns sentidos ocultos presentes em documentos relativos a institucionalização no Brasil do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, mediante apoio permanente e limitado no tempo e na frequência destes às Salas de Recursos Multifuncionais

Para nós, descortinar os efeitos provocados pelas políticas de inclusão e suas implicações para a educação escolar se torna ao mesmo tempo uma tarefa difícil e necessária; difícil, porque implica superar o fenômeno em sua aparência e necessária, por se tratar de um compromisso ético e político com a população brasileira que convive diariamente com o esfacelamento da escola pública sob o manto da chamada *inclusão escolar*. Além disso, as reais causas desses efeitos ainda são secundarizadas pela ausência de análises aprofundadas e críticas em relação aos determinantes econômicos, políticos e sociais aos quais a política de inclusão escolar está vinculada.

A política governamental de inclusão no modo de produção capitalista

Enquanto política governamental a educação se situa no quadro das políticas sociais assim como a saúde, a moradia, o saneamento básico, etc; tais políticas são entendidas na opinião de Mônica Kassar (2009, p. 25) como “[...] o modo pelo qual o Estado tenta regular as relações entre capital e trabalho, objetivando garantir a manutenção da mão-de-obra no processo de produção econômica capitalista”. No caso da educação escolar, as chamadas “políticas inclusivas” têm criado estratégias para que esta regulação ocorra por duas vias diferentes: a *via da exclusão* do acesso aos bens culturais acumulados historicamente pela humanidade e a *via da inclusão* no mercado produtivo.

No primeiro caso, a principal estratégia de manutenção da *via da exclusão* se materializa no esfacelamento da escola pública mediante a redução dos insumos necessários ao desenvolvimento de uma educação de qualidade. Não é novidade em nosso país, a negligência quanto às condições de oferta (infraestrutura e equipamentos), as condições de funcionamento (manutenção, jornada de estudo, quantitativo de alunos por turma e por docentes, etc.) e os gastos com pessoal, incluindo-se neste item remuneração, regime de trabalho e formação dos profissionais (PINTO, 2008). Essa redução dos custos tem sido gestada principalmente pelo abandono por parte do Estado do seu papel de executor e prestador de serviços essenciais à população a partir do agravamento do modelo neoliberal no qual este “[...] fica radicalmente desinteressado por administrar as políticas sociais (PADILHA, 2009, p. 9)”, delegando esta tarefa ao setor privado e à população, chamada a ser solidária com os mais necessitados e a atuar como “parceira” e “amiga” da escola. No entanto, o Estado continua a exercer influência sobre os rumos políticos e sociais do país, atuando como defensor dos interesses econômicos ao mesmo tempo em que o setor privado e a população apenas com-



plementam suas ações, condição que no entendimento de Ana Paula Romero e Amélia Mona (2009, p. 18) passa a ser naturalizada a partir da década de 1990 pelos “[...] preceitos que advogam o ‘compartilhar de responsabilidades’ nas questões sociais”.

No segundo caso, pela via da “inclusão”, as escolas são chamadas a desenvolver um projeto de educação em que o modelo de aquisição de competências para concorrer no mercado produtivo é o mais valorizado. A partir desse modelo, se demanda da escola:

[...] formar trabalhadores adaptados às novas situações, sabendo-se que “novas situações” são, exatamente, as estratégias de “inclusão” nos níveis de ensino sem o correspondente compromisso com os padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo - a de que o trabalhador deve desenvolver *habilidades e competências* - pedagogia absolutamente contrária à emancipação humana (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 23).

Esse mecanismo foi denominado por alguns autores de *inclusão excludente* (SAVIANI, 2012), *inclusão forçada* (FONTES, 2005), *inclusão subordinada* (OLIVEIRA, 2002), *inclusão perversa* (SAWAIA, 1999) ou ainda *exclusão funcional ao sistema* (KASSAR, 2009). Assim, é mais rentável “educar” o cidadão para que a partir de um número reduzido de informações - tendo em vista que a apropriação dos conhecimentos universais representa um risco para os donos dos meios de produção - possam assumir novos postos de trabalho e desta forma, conduzir sem maiores problemas a máquina capitalista. Conforme Leher (2012, p. 228):

Neste prisma, o busílis é pedagógico e, mais precisamente, a gestão escolar e as políticas públicas da área. Boas políticas são aquelas que canalizam os recursos materiais e humanos para incluir os subgrupos perdedores nas margens da nova economia dita globalizada. Este discurso está embebido dos preceitos da teoria do capital humano e é abertamente apologético: pela inclusão educacional é possível agregar ao indivíduo maior capital social e humano, o que possibilitaria, conforme essa crença, inclusão no mercado de trabalho ou, pelo menos, melhores condições de manejo da governabilidade por meio de políticas de alívio à pobreza.

Nesta ótica, para que esta condição seja assimilada de forma mais rápida possível pela população, o termo “inclusão” ganha contornos relevantes, tornando-se um dos principais elementos de apresentação de uma nova face para a ordem social capitalista, ou seja, um *capitalismo humanizado* que preconiza a valorização da diversidade humana e que tem seduzido inúmeros grupos discriminados. Para Pino (2010) a consequência disso é a concentração de tais grupos em torno de demandas que por não se articularem em torno da construção de um projeto contra-hegemônico “[...] acabam promovendo a fragmentação da política e sua dissociação com a economia”



(idem, p. 143). Tem-se, portanto, no uso frequente da expressão “educação inclusiva”, uma das estratégias de ocultamento das reais causas das desigualdades sociais. Todavia, esta estratégia de ocultamento segundo Castelo (2013, p. 18), não é nenhuma novidade, tendo sido utilizada várias vezes ao longo da história. Para ele:

Desde 1830, quando a burguesia tornou-se a classe dominante na França e Inglaterra e o proletariado emergiu como um sujeito histórico politicamente organizado em torno de associações coletivas e com relativa autonomia ideológica, a concepção burguesa do mundo viveu uma fase apologetica, de *destruição da razão*, pois foi obrigada a ocultar as principais contradições do capitalismo, mistificando-o como uma ordem natural, para conservar o *status quo* ameaçado pelas lutas dos trabalhadores. Grifos do autor.

Com a política de inclusão tal estratégia não é diferente; é preciso acreditar que caminhamos para uma “sociedade inclusiva” na qual a situação não está tão ruim e os níveis de desigualdade social diminuem pouco a pouco. E neste aspecto, a escola se torna um local privilegiado para a transmissão dessa farsa, sendo mantida ela própria como refém desse sistema que a coloca como “formadora” de mão de obra barata para ser explorada sem contestar as desigualdades. Essa mão de obra são as crianças e jovens da classe trabalhadora que frequentam a escola pública brasileira e que são apropriados dos conhecimentos universais de forma intencional com o intuito de não se beneficiarem de uma formação política crítica, ficando assim impedidos de atacarem os fundamentos centrais do capitalismo.

Todavia, as consequências nefastas de tais mecanismos também são sentidas com total impacto no campo docente uma vez que a incorporação do discurso inclusivo impede que os professores reajam às péssimas condições de trabalho. Estas condições fortemente desfavoráveis ao desenvolvimento profissional são responsáveis pelo crescente processo de alienação do professor uma vez que impedem que esse profissional “[...] se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles da cultura material como aqueles da cultura intelectual” (DUARTE, 2008, p. 44), necessários à formação de sua criticidade. Em conjunto, a precarização das condições de trabalho dos professores e o asfixiamento das possibilidades reais de acesso dos alunos aos conhecimentos acumulados pela humanidade têm ligações diretas com as ações levadas a cabo pela política de inclusão escolar, tornando-se fácil constatar o sucesso que esta política tem alcançado no contexto educacional atual para a manutenção da lógica mercantil capitalista.

Na esteira destas ações se encontra o discurso a favor da “inclusão” dos alunos com deficiência na escola pública de maneira que, desde o início da década de 1990, a Educação Especial no Brasil vem sofrendo modificações decorrentes das políticas de inclusão implantadas com a Reforma do Estado. Apoiando-se nas recomendações do Banco Mundial, a partir da década de 2000 o governo brasileiro passou a sustentar o discurso de que o melhor lugar para a escolarização das pessoas com deficiência seria na escola pública regular, lançando mão ao longo das duas últimas décadas de um conjunto de ações que pudessem efetivar na prática, uma “nova” proposta de atendi-



mento educacional, visto que anteriormente o ensino era segregado em escolas e salas especiais. Entretanto, conforme analisa Padilha (2009, p. 12), “[...] parece que a escola para os pobres deve ser pobre e que a escola para os deficientes deve satisfazer-se com pequenos arranjos e reformas que nem de longe atendem a real necessidade dos alunos”. Nessa perspectiva, nos lançaremos a partir de agora a uma análise mais específica em torno do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, considerado por seus idealizadores como uma medida estrutural para a consolidação de uma educação de qualidade.

O Engodo do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

Dentre as ações fomentadas pela política de “inclusão escolar”, o Estado brasileiro ampliou, sobretudo nos últimos dez anos, os programas de fortalecimento aos Serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE), conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente (BRASIL, 2011), que atuam de forma complementar e suplementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Para isso, o governo federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), passou a conceber a abertura de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMult), definidas como “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos” (BRASIL, 2011, p.2), como estratégia prioritária para a oferta do Atendimento Educacional Especializado. Isto por sua vez, ocasionou uma grande expansão destes espaços, saltando de 250 no ano de 2005 para 39274 em 2011³.

Apesar da aparente positividade deste avanço, é imperioso avançar nas análises, de modo que se possa desvelar a vinculação das Salas de Recursos Multifuncionais ao quadro geral das reformas educacionais que ganharam força a partir do início da década de 1990, sob forte influência dos organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), assim como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Para isso, analisaremos fragmentos de dois documentos orientadores produzidos em âmbito nacional: *Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado* (BRASIL, 2006) e *Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* (BRASIL, 2010). Entendemos que a análise documental é de extrema relevância para se conhecer melhor os interesses implícitos nas políticas educacionais. Nesse sentido, concordamos com Garcia (2014, p. 13) ao afirmar que os documentos:

[...] expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais; eles representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjuntos de ideias, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outros. Pensamentos e práticas



mais convenientes a um projeto social ganham corpo, formas, conceitos, concepções que os sustentem e passam a ser considerados como “propostas”, “diretrizes”, “parâmetros” etc. Aos leitores menos avisados, e o somos quase todos, é como se esses materiais ganhassem a força de “realizar”, a magia de “reinventar” o real, o fascínio de “determinar” a história (GARCIA, 2004, p. 13).

Quais os sentidos ocultos, então, que permitem evidenciar a vinculação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com os interesses dos formuladores das políticas de inclusão escolar e sua lógica de acomodamento ao modo de produção capitalista? Para dialogar com este questionamento, iniciamos com o documento *Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* (BRASIL, 2010). Distribuído para as escolas públicas no ano de 2010, sob o pretexto de informar os sistemas de ensino sobre as ações do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, logo na introdução deste documento, a então Secretária de educação especial da época, senhora Claudia Pereira Dutra, assim se manifestava:

A **educação inclusiva** é um direito assegurado na Constituição Federal para todos os alunos e a efetivação desse direito **deve ser cumprido pelas redes de ensino**, sem nenhum tipo de distinção. Assim, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais constitui uma **medida estruturante** para a consolidação de um **sistema educacional inclusivo** que possibilite garantir uma **educação de qualidade**. (2010, p. 3 - grifos meus).

Vejamos o que está por traz de tão bonitas palavras. Na primeira linha de seu texto, o direito à *educação* presente na Constituição Federal é brandamente substituído pelo direito à *“educação inclusiva”*. Nenhum problema haveria nisso até que nos questionássemos: que educação inclusiva? Para incluir a quem e em qual lógica de sociedade? Por outro lado, nota-se também que a educação, antes papel do estado agora é transferida arbitrariamente (com toda força da expressão *“deve ser”*) para as *redes de ensino*.

Para ampliar ainda mais o foco de análise, temos nas palavras da Secretária o fato de que o dever para com a *educação inclusiva* depende para a sua consolidação da criação das Salas de Recursos Multifuncionais. Neste caso, nota-se todo o peso discursivo com a expressão *“medida estruturante”*. Ou seja, a ruptura com o modo de produção capitalista, única saída para dar fim aos processos de exclusão no seio da sociedade, é substituída pela convicção na organização de um ambiente dotado de alguns poucos recursos. Nada mais ideológico!!! Implantemos as SRMult e o problema com a educação brasileira estará resolvido.

Todavia, analisando as mudanças ocorridas desde 2005 em diante, ano em que o número de Salas de Recursos Multifuncionais começou a se expandir, constatamos que o impacto na escolarização das pessoas, tanto com ou sem deficiência, foi



insignificante. Por outro lado, se queremos considerar a eficácia do Programa para a superação da exclusão a que são submetidas diariamente as pessoas com deficiência, não devemos nos basear apenas nas estatísticas educacionais, mas também na oferta de postos de trabalho, melhoria da qualidade de vida, etc. Nesse sentido, os dados informados por Leher (2012) ao apontar que 46,4% dos desempregados de regiões metropolitanas do país são jovens entre 16 e 24 anos, confirmam o engodo dessa política.

Portanto, se de fato há um compromisso com a pessoa com deficiência, por que mudanças substanciais não foram percebidas? Seriam dez anos (2005-2015) tempo insuficiente? Tais questões permitem concordar com Silva (2003) ao afirmar que a política de inclusão escolar baseia-se em estratégias as quais, longe de se preocupar com a emancipação cultural/educacional das pessoas com deficiência, buscam concretizar de modo mais rápido os objetivos adotados pelas agências multilaterais, principalmente no plano econômico e social. Estes objetivos estão claramente postos na Declaração de Salamanca, um dos principais documentos subsidiador dessa política. Segundo o documento, a inclusão escolar:

[...] é o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e **dar educação para todos**; além disso, proporcionam [as escolas regulares] uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a **eficiência**, e, certamente, a relação **custo-benefício** de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p. 10).

O que os formuladores da Declaração pretendem apregoar quando utilizam termos como “eficiência” e “custo-benefício”? Que tipo de educação é essa que almejam *para todos*? Será a mesma educação que crianças e jovens tem recebido atualmente, cujos resultados assombram e mostram o fracasso no ensino público por todo Brasil em que 43% dos estudantes de Ensino Médio de São Paulo, Estado mais rico do país, têm conhecimentos compatíveis com o último ano do ensino fundamental? (LEHER, 2012). Em que aspectos estas questões se relacionam com o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais?

A resposta indica que o forte apelo à inclusão educacional das pessoas com deficiência, caracteriza-se como uma das formas pelas quais problemas centrais relativos às desigualdades sociais e educacionais são transportados para o plano individual. Nessa ótica, Angelucci (2006) destaca que a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial no início de 2000 assegurando que a partir daquele momento os estudantes com deficiência seriam preferencialmente “incluídos” nas turmas regulares causou estranheza no cenário escolar, pois a adesão à proposta de inclusão escolar ocorria ao mesmo tempo em que se configurava a não efetivação de uma política educacional capaz de garantir educação de qualidade a todas as crianças brasileiras. Conforme a autora:

O acompanhamento cuidadoso do dia-a-dia escolar revela o quanto a atual política educacional tem conduzido ao esfacelamento do espaço público, da garantia à educação com qua-



lidade, da dignidade de trabalhadores e usuários da educação, causando perplexidade a implantação de medidas inclusivas referentes a uma população historicamente expropriada de seus direitos. Instala-se aí uma aparente contradição que merece atenção daqueles que procuram contribuir para a garantia, de fato, do direito universal à educação. (ANGELUCCI, 2006, p. 188).

Se a reflexão proposta pela autora se mostrava pertinente no início de 2000, hoje ela permanece como um problema sem solução, pois ainda que se tenha massificado o discurso a favor da inclusão dos estudantes com deficiência, ainda que se tenha ampliado as matrículas e serviços de atendimento educacional especializado, bem como produzido todo um aparato legal, em nada se modificaram as precárias condições das escolas brasileiras. E porque estas condições não se modificaram? Entre uma das hipóteses, está o fato de que uma educação de qualidade implica investimentos financeiros em escolas e principalmente na formação profissional. No entanto, tais possibilidades não existem para uma política educacional cuja máxima é a redução dos custos no ensino público. Neste sentido, o documento *“Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado”*, publicado pelo MEC em 2006 permite entender claramente essa máxima. Vejamos o que diz quanto ao Atendimento Educacional Especializado realizado em Salas de Recursos Multifuncionais:

[...] constitui **serviço de natureza pedagógica**, conduzido por professor **especializado**, que suplementa, no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, e complementa, no caso dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não à deficiência. Esse serviço se realiza em **espaço dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados** às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas mais próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. (BRASIL, 2006, p. 14).

A partir deste fragmento algumas deduções podem ser realizadas. Primeiro, a redução de custos já está presente na denominação “serviço de natureza pedagógica”; ou seja, o referido Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais não propõe modificações na estrutura orçamentária que atualmente produz o esfacelamento da escola pública. Do mesmo modo, não há “[...] nenhuma problematização sobre o padrão de acumulação, as formas hodiernas de organização da produção e de exploração do trabalho” (LEHER, 2012, p. 234).

Contraditoriamente, no mesmo parágrafo afirma-se que estas salas devem ser ambientes físicos adequados, com equipamentos e recursos. Todavia, cabe à escola agir para que isso seja garantido. Nota-se dessa maneira, a omissão do Estado com as políticas sociais. Essa omissão é reforçada pelo documento *“Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”* ao propor que cada escola por meio de seu Projeto Político Pedagógico, institucionalize a oferta do AEE, prevendo na sua organização “[...] redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipa-



mentos, entre outros que **maximizem** o AEE” (BRASIL, 2010, p. 7 - grifo meu).

O que isso significa? Significa que novamente as escolas serão culpabilizadas pelo fracasso da proposta uma vez que este será tido como o resultado de sua incompetência para estabelecer estas redes de apoio fundamentais para *maximizar* os serviços de AEE. Como é possível ler no fragmento, estas supostas redes de apoio são bastante abrangentes e legitimam a despreocupação do Estado com a educação pública, embora este fator seja apenas um pano de fundo para a concretização dos interesses do capital.

Ainda em relação ao fragmento é preciso questionar: se o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais instituído pela Portaria n. 13 de 24 de abril de 2007, estabelece que para ter direito aos recursos disponibilizados cada escola deve prover, além da disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala, o professor para atuação no AEE, como as escolas irão garantir a especialização desse professor? Além disso, em que medida pode-se considerar um professor especializado em determinado tipo de deficiência? De acordo com o documento “*Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*”, são atribuições do professor de AEE:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do estudante;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do estudante;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- 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;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e demais ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos utilizados pelo estudante;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras.



Ou seja, o docente ou a docente que atuam nas SRMult devem ser verdadeiros heróis; o *super-homem* e a *mulher maravilha* que com a mesma formação, o mesmo salário, as mesmas jornadas e condições de trabalho irão realizar o projeto de salvação das crianças com deficiência e tirá-las de uma vez por todas, do fundo do poço que as exclui. Nada ruim se partimos do pressuposto de que o volumoso número de atribuições é o principal ingrediente para que este professor não tenha muito tempo para questionar o sistema, contribuindo com a naturalização das práticas e condições precárias de trabalho e de ensino, seja no contexto da educação especial, seja no contexto da educação escolar como um todo.

Enfim, os poucos fragmentos analisados, ainda que carentes de maiores justificativas teóricas, nos encaminham para o fato de que o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais não tem possibilitado até o presente momento uma ruptura com processos de exclusão escolar uma vez que sua operacionalização, assim como toda proposta de educação inclusiva tem, “[...] simplesmente, se delimitado a mais um discurso da modernidade, ou, em alguns casos, a uma simples política de atendimento isolada do sistema” (VIZIM, 2003, p. 51). Nesta ótica, o uso descomedido do termo “inclusão” em documentos oficiais internacionais e nacionais não se deve a um mero acaso circunstancial; tampouco representa um real compromisso com a escolarização dos estudantes brasileiros uma vez que a aquisição de conhecimentos, função principal da escola, prevalece ainda como grande desafio para o ensino público neste país. Ao contrário, trata-se de uma estratégia ardilosa de apropriação e ressignificação de conceitos (CASTELO, 2013) que ao serem transformados em meros fetiches conduzem a neutralização da luta de classes e a naturalização das desigualdades.

Considerações finais

Após analisar alguns fragmentos dos documentos “Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado” e “Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, ambos produzidos pelo MEC, consideramos que a política de inclusão tem servido para disfarçar a situação de exclusão a que estão submetidas às crianças, com e sem deficiência, pertencentes à classe trabalhadora, encobrendo as verdadeiras causas do esfacelamento da educação pública, que no modo de entender aqui exposto, estão relacionadas ao modo de produção capitalista.

Assim, ao contrário do que pregam seus formuladores quando as colocam como um instrumento para educar a todos, as políticas de inclusão têm um caráter altamente nocivo para a construção de uma nova sociedade, uma vez que o discurso inclusivo tem levado inúmeros grupos a desconsiderarem “[...] as bases materiais que promovem desigualdades gritantes de apropriação e usufruto das produções humanas [...] falseando o núcleo da questão” (KLEIN; SILVA, 2012, p. 37).

Esse processo de falseamento se consolidou por meio de diferentes mecanismos a partir dos quais o Estado brasileiro massificou o discurso a favor da inclusão dos estudantes com deficiência, principalmente por meio da ampliação das matrículas e serviços de atendimento educacional especializados, ao mesmo tempo em que uma



extensa movimentação política na esfera federal garantiu a publicação de documentos orientadores e leis consideradas avançadas – as quais não são levadas em consideração, diga-se de passagem –, construindo-se estatísticas que confirmam o pretensão sucesso da inclusão educacional, ao passo que ocultam para o resto do mundo as precárias condições das escolas brasileiras.

Nesse sentido, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais constitui-se como mais uma peça do maquinário neoliberal, cumprindo com o objetivo de transferir para a escola, principalmente para as famílias e os professores, responsabilidades de competência do Estado. Infelizmente, na medida em que estes assimilam o discurso inclusivo, efeitos contrários à superação do esfacelamento da escola pública ocorrem, haja vista que o papel da luta política, tão necessária para que ocorra uma mudança mais consistente, acaba sendo ignorada. Nesta perspectiva analítica, retomamos as palavras de Mészáros (2005, p. 48) para quem nunca é pouco alertar para o fato de que:

“[...] cair na tentação de reparos institucionais formais significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica auto centrada do capital”.

Notas

¹ Doutoranda em Educação. Docente da Universidade Federal de Rondônia. E-mail. flaviapansini3@yahoo.com.br

² Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: profalmerinda@hotmail.com

³ Disponível em: <http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/regiao/regcod/5>

Referências

ANGELUCCI, C. B. A inclusão escolar de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo: a dissimulação da exclusão. In: VIÉGAS, L. de S.; ANGELUCCI, C. B. (Org.). **Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar**. 1ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 187-228.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.17, p.59-76, Maio-Ago., 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Diário Oficial da União, 18 de setembro de 2011.

_____. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 29 ago. 2010.



_____. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional.** Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CASTELO, R. **O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal.** São Paulo: Expressão popular, 2013.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FONTES, V. **Reflexões im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo.** Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira.** Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2004.

KASSAR, M. de C. M. Proposta de educação inclusiva: uma nova política? In: MARQUEZINE, M. C. (org.) **Políticas públicas e formação de recursos humanos em Educação Especial.** Londrina: ABPEE, 2009. p. 23-34.

LEHER, R. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, S. G. de L; SILVA, V. P. da; MILLER, S. **Marx, Gramsci e Vigotski: Aproximações.** 2 ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012. p. 223-252.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, A. da R. **Educação e exclusão: uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação: Porto Alegre, 2002.

PADILHA, A. M. L. “Ensino inclusivo”: uma expressão incorreta. MARQUEZINE, M. C. (org.). **Re’ discutindo a inclusão.** Londrina: ABPEE, 2009, p. 5-20.

PADILHA, A. M. L; OLIVEIRA, I. M. de. Inclusão escolar, diversidade e desigualdades sociais. In: _____ **Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar.** Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 17-58.

PINA, L. D. Sociedade inclusiva: a face aparente do capitalismo em uma nova fase. **Revista Digital do Paideia.** Vol. 2, nº 1, Abr.Mai. 2010.

PINTO, J. M. de. R. O custo de uma educação de qualidade. In: CORREA, B. C; GARCIA, T. O. (orgs.) **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola.** São Paulo: Xamã, 2008. p. 57-80.

ROMENO, A. P. H; NOMA, A. K. Políticas para a diversidade e educação especial a partir dos anos 1990. In: MARQUEZINE, M. C. (org.) **Políticas públicas e formação de recursos humanos em Educação Especial.** Londrina: ABPEE, 2009. p. 9-22

SAVIANI, D. Prefácio. In: BARROCO, S. M. S; LEONARDO, N. S. T; SILVA, T. dos S. A. **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem.** Maringá: Eduem, 2012.

SAWAIA, B. Exclusão ou inclusão perversa? In: _____ (org). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. P.



7-13.

SILVA, G. L. R. da; KLEÍN, L. R. Armadilha da inclusão: contraposições entre deficiência, diferença e desigualdade social. In: BARROCO, S. M. S; LEONARDO, N. S. T; SILVA, T. dos S. A. **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem.** Maringá: Eduem, 2012. p. 23-40.

SILVA, S. A política educacional brasileira e as pessoas com deficiências. Como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. In: SILVA, S; VIZIM, M. **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência.** (orgs.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 73-100.

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

VIZIM, M. Educação inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, S; VIZIM, M. **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência.** (orgs.) Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003. p. 49-72.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APROXIMAÇÕES ENTRE SABERES ADQUIRIDOS NA UNIVERSIDADE E NA INICIAÇÃO A DOCÊNCIA

*Franciele Jasmine Dapper de Oliveira¹
Claudiane Gomes de Almeida²*

Introdução

O Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência- PIBID oferece bolsas de preparação aos estudantes de cursos presenciais, e as contribuições que o projeto estabelece na formação inicial das bolsistas envolvidas, frisando as experiências adquiridas durante a participação no PIBID projetadas no âmbito escolar.

Por meio dessa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), juntamente com a inserção de acadêmicos nas instituições de ensino tanto nas redes estaduais quanto nas municipais como reflexo de experiências para a futura profissão.

O referente Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) desenvolve uma preparação dos futuros docente oportunizando vivenciar a prática no próprio campo profissional, tendo em vista o contato direto proporcionado ainda no processo da graduação fornecido pelo curso de Pedagogia, desenvolvendo experiências reflexivas sobre o ensino e aprendizagem e evidenciando o seu contexto atual.

Nesse sentido o objetivo principal desde artigo é refletir acerca dos impactos da experiência de inserção no espaço escolar das acadêmicas da Pedagogia, durante a participação como bolsistas no PIBID, considerando a formação inicial.

Os acadêmicos em iniciação à docência necessitam conhecer a prática peda-



gógica nas escolas, para que sejam oportunizados momentos de vivência e de conhecimentos, de como é estar frente aos alunos, e suas diversas realidades encontradas nesse meio, numa instituição de ensino. O ambiente escolar precisa ser repleto de oportunidades, nas quais alunos e acadêmicos possam vivenciar em conjunto um processo contínuo de conhecimento.

A referida análise acima se baseiam nas ideias aqui em destaque, se enfatizam em torno dos objetivos específicos destacados para este estudo, a saber: relacionar as experiências do projeto e suas contribuições no processo de formação docente refletidos no curso de pedagogia. Analisar os impactos que a participação no PIBID pode acarretar na formação inicial à docência perante os registros reflexivos das bolsistas participantes. Identificar através das experiências no próprio programa e averiguar as bases de sustentação para a formação de educadores.

Para melhor organização do texto tratará sobre a importância do aperfeiçoamento dos futuros profissionais a docência através de programas vinculados a interação entre a educação superior e a educação básica, diante da verificação do âmbito de ensino aprendizagem a cerca desse programa. E por fim serão apresentadas as considerações finais pontuando algumas reflexões e experiências adquiridas no programa, por meio dos relatos das bolsistas participantes.

Escola e formação de professores: A Interação Universidade/Escola mediante o PIBID

Neste item, irá permear os aspectos característicos da interação entre Universidade/Escola e a Formação Inicial de Professores o que acontece no âmbito de atividades de formação inicial de professores, referente à participação, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criando assim possíveis análises mais aprofundadas sobre essa preparação futura no campo docente.

Uma das questões inquietantes desse estudo, quando pensada no termo profissionalização docente, rodeia perguntas pertinentes neste cenário, quando se para e analisa-se todo o processo percorrido na formação profissional, será que desenvolvi competências no decorrer da minha formação? Como me sinto em relação ao que a sociedade espera como futuro pedagogo?

Muitos educadores retratam que ao se deparar com perguntas como essa, há primeiro instante classificam que o passo a ser tomado para ser um bom educador no contexto escolar parte do exercício da formação de sua própria identidade profissional docente. Como identidade profissional docente, os estudos de Nóvoa (1992) apontam que:

No entanto, quando nos deparamos com o conceito de identidade sobre o aspecto de formação docente, se originam da necessidade do processo co-formador das instituições de ensino em revigorar a articulação entre as dimensões teóricas e a prática da formação. O que acaba se frisando em uma identidade profissional que ultrapassa os limites da formação inicial.

[...] os cursos de formação ao desenvolverem um currículo for-



mal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 1997, p. 47)

Perfazendo essa idéia outro ponto que se destaca neste processo de formação, sendo visto que essa preparação também acontece no momento em que começam a ter a experiência direta, no próprio ambiente de trabalho. Como destaca Candau sobre o entendimento e afirma que:

Na experiência dos professores, o dia-a-dia na escola é um locus de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação. Nesse sentido, considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (2003, p. 57).

A busca de parceria entre universidades e escolas de rede básica, permite que desde de cedo seja feito o contato com o futuro ambiente de trabalho, e por meio dessa inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas objetivando a renovação de um trabalho diversificado dos encontrado no dias de hoje.

Entre esse contexto Tardif (2002), ressalta o valor dos saberes produzido pelos professores no exercício de sua profissão, destacando o saber experiencial, isto é, o saber fazer. Ele esclarece que:

[...] esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (TARDIF, 2002, p. 49).



Dentre as dificuldades encontradas neste cenário sobre a Formação Inicial de Professores, quando observamos a necessidade de articulação entre as dimensões teórica e prática da formação, o que reflete na preocupação de quando os futuros profissionais se deparam com a realidade da escola, vivem uma apologia onde a grande preocupação da maioria dos profissionais de não saberem articular a práxis do contexto escolar.

Em decorrência dessa preocupação surge o entrelaçamento entre instituições e escolas, visando que por meio da inserção dos licenciandos mesmo em processo de formação estejam em contato e realizassem práticas no próprio espaço conforme normas da escola.

Embora, a ideia da formulação de projeto institucional se articule às diferentes atividades de inserção de licenciandos na rede escolar, por meio de acompanhamento dessas atividades compartilhadas, ainda existem algumas experiências que buscaram operacionalizar ações de parcerias.

Diante das referidas inquietações sobre essa preparação docente, nessas atividades os futuros docentes têm a oportunidade de integrar e construir conhecimentos referentes à prática, como por exemplo.

A prática é o local de questionamentos, do mesmo modo que é o objeto deste questionamento, sempre mediado pela teoria. Desta perspectiva, a prática se transforma em práxis, ou seja, síntese teórica prática (...) Parte-se da prática para voltar à ela. Porém, na volta, não se encontra a mesma prática inicial, há uma nova qualidade na medida em que o movimento ação-reflexão-ação gera transformações, que permite avançar em direção à melhor compreensão de fenômeno, relativizando ao imediatamente perceptível. (ESTEBAN E ZACCUS, 2002 p. 22).

Nesse sentido, é de fundamental importância que ambas as instituições estejam cientes de suas tarefas, como campos formadores e co-responsáveis pelo processo de formação inicial de professores, pois ambos os espaços precisam ser conhecidos e compreendidos pelo futuro profissional, ao mesmo tempo, que se constituem em espaços de aprendizagem e de troca de experiência.

Esta formação não deve obedecer a critérios ou regras criados por outros professores ou mesmo por modismos implantados ao longo tempo, deve sim, ser um espaço de reflexão, de mudanças e efetivamente dinâmico, no qual possamos construir e desconstruir nossos conhecimentos e práticas diariamente.

A reflexão sobre o conhecimento na ação conduz o sujeito à atuação, criando condições favoráveis à transformação da situação, iluminando aspectos não observados e possibilitando a percepção dos fatos desde novas perspectivas em que se considerem os dilemas e oposições presentes na prática real. (ESTEBAN, 2001 p. 80).

A fim de repensar a formação inicial com uma política pública diretamente



voltada para o apoio aos alunos universitários de instituições superiores públicas ingressantes numa licenciatura, o PIBID tem como uma de suas principais contribuições a formação inicial de professores com estímulo à docência aos licenciandos das diferentes áreas do conhecimento. A fala a seguir retrata a importância do trabalho em parceria entre escolas da rede pública e universidades:

“Primeiramente sem estar ingressada no programa eu jamais teria o conhecimento do fazer pedagógico enquanto acadêmica... e minha participação no PIBID me fez compreender o quanto é importante políticas públicas que valorizem a formação inicial docente. Uma vez que a escola ou a Educação básica enfrenta muitas necessidades, e o trabalho em parceria contribui para ajudas significativas no ensino aprendizagem dos alunos” (Extraído da entrevista com uma bolsista).

Cada instituição formadora de professores participante do PIBID desenvolve ações visando atender a essa proposta geral do programa. Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa será estudado alguns pesquisadores que falam sobre o projeto PIBID e a sua importância na formação de licenciando para o seu futuro profissional. Segundo Burchard e Sartori (2011):

O PIBID tem o desafio de viabilizar uma forma de democratizar o saber que se produz na escola, tanto pelos educandos como pelos educadores, bem como aquele que é produzido na Universidade pelos bolsistas, o bolsista deve buscar formas alternativas para o melhor entendimento do alunado em questão, ajudando ao professor supervisor atuante no ensino médio a encontrar caminhos mais simples para o melhor entendimento dos alunos.

O PIBID vem se consolidando como uma importante ação do país com a formação inicial de professores e pode ser identificado como “uma nova proposta de incentivo e valorização do magistério e possibilitando aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a atuação em experiências metodológicas inovadoras ao longo de sua graduação” (BRAIBANTE, WOLLMANN, 2012). O programa possibilita um contato direto com o professor em processo de formação docente com a escola, o aluno e todos os aspectos político-pedagógicos da instituição educativa de forma diferenciada (SILVA et al., 2012).

É uma oportunidade de um caminho evolutivo de amadurecimento da docência ao longo do tempo em que o acadêmico vivencia a sua licenciatura. Assim, o PIBID auxilia a formação docente, preparando o licenciando para o seu futuro campo de atuação. Algumas das principais metas do PIBID são:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano



de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2012).

Contudo, sabe-se que a escola deve trabalhar com os alunos a realidade dos mesmos transformando-os em cidadãos conscientes em que o processo de aprendizagem seja mediado pela ação do professor com o uso de novas metodologias, despertando o interesse do aluno em aprender.

É nesse sentido que o projeto PIBID entra como uma nova perspectiva na formação inicial de professores, um dos méritos do projeto é a valorização dos licenciandos, professores-supervisores e coordenadores por meio de bolsas, além disso, as bolsistas inseridas no projeto estão ligados diretamente a sala de aula, juntamente com o professor-supervisor, ajudando o mesmo a buscar novos métodos para uma melhor aprendizagem dos alunos das escolas envolvidas com o projeto, ligando os conteúdos ali expostos com o cotidiano. Como destaca o trecho a seguir sobre essa inserção no programa:

“O PIBID proporcionou experiência pra quem deseja no futuro ser um bom profissional, um bom docente, eu sempre quis seguir essa carreira eu pensava é muito difícil, eu sou um pouco negativa comigo mesmo eu nunca acredito que eu vou conseguir chega lá e quando me dou conta já estava na universidade fazendo o curso e participando do PIBID e provocou uma mudança assim na minha forma de pensar o ensino, pensar no que pode dar certo e o que não pode, resolver problemas e melhorar a sua prática, vê de perto como as crianças aprendem e a diferença de uma pra outra, e a troca de experiências com as professoras, a ainda a escola é um espaço que nos oferece esse aprendizagem, mas não só a escola e os professores mas sim com você mesmo”. (Extraído da entrevista com uma bolsista).

Diante das considerações sobre o programa, se evidenciam suas bases de sustentação que se fundam no pensamento do autor Stanzani (2012), onde destaca que o PIBID promove ações e discussões que possibilitam ao bolsista articular e pensar sua prática com a teoria num movimento de diálogo entre as teorias da educação e os conceitos que serão abordados nas aulas, mostrando ao licenciando a importância de se considerar a perspectiva pedagógica no processo de ensino e aprendizagem durante seu processo de formação. Como ressalta a própria fala da bolsista:

A teoria pra mim é meu alicerce construído a partir dos estudos



que fazemos, dos trabalhos que publicamos e dos planejamentos. A prática dentro do PIBID está sendo essencial para minha vida enquanto estudante e com certeza para minha vida profissional, pois sem essa prática feita já algum tempo me fez ver a importância de estar em uma sala de aula ainda estudando, mudou todo aquele pensamento de que só terminar a faculdade era suficiente. (Extraído da entrevista com uma bolsista).

A inserção sobre práticas na sala de aula, principalmente na participação das atividades integradas ao PIBID proporciona, segundo Bannach (2008), um ambiente de pesquisa, contemplando as diversas vertentes que permeiam a profissão docente, pois esse movimento pode representar a luta por melhoria nas condições de trabalho e qualificação docente, além da observação de profissionais que buscam trabalhar diferente, surgindo descobertas desse processo pelo um trabalho colaborativo e ao mesmo tempo coletivo em busca de novas experiências.

Na formação inicial, as experiências de pesquisa realizadas no decorrer das disciplinas do curso de pedagogia proporcionaram o processo de iniciação científica, ou seja, a oportunidade de aprender como se faz uma pesquisa. Além disso, nesse processo, leva-se também os saberes sobre a docência. Tardiff (2006) defende que os professores elaboram saberes no decorrer da sua vida profissional, os quais acontecem a partir das experiências cotidianas, dos estudos e também de pesquisa sobre a prática.

Assim, se compreendesse que por meio da pesquisa é que acontece o processo de troca entre os professores, e entre esses e a universidade. Essa é uma situação que contribui de maneira significativa com a vida da escola, porém ainda precisa avançar principalmente no envolvimento entre a escola e a universidade.

Diante dessa intenção que se constrói em consolidar uma carreira profissional com base sólida, o projeto se torna uma ferramenta de formação dos licenciandos, pois se configura de forma semelhante às atividades de estágio e proporciona ao futuro professor o contato direto com a realidade que o espera, experimentando os desafios e dilemas profissionais (AGUIAR; CRUVINEL, 2008).

Considerações finais

Foi interessante realizar esse trabalho envolvendo as bolsistas em situações de reflexão sobre o programa PIBID e suas aprendizagens significativas. Compreendemos que a experiência foi de vital importância para o seu desempenho profissional e pessoal, contribuindo para resolver as dificuldades de aprendizagens das bolsistas, em relação ao uso das técnicas de ensino com ferramentas facilitadoras da aprendizagem.

Nos relatos de experiências, ficou claro, a abertura de novas perspectivas de um trabalho que busque transformação no contexto educacional brasileiro visando à qualidade do ensino, assim como o aprimoramento por parte do professor quanto dos alunos tendo como norteio o embasamento teórico refletidos na prática, principalmente no que se refere à adequação das técnicas às diversas situações de ensino-aprendizagem.



Com as experiências foi possível constatar que quando as bolsistas refletem sobre o seu próprio trabalho, assumem um papel ativo no processo de aprendizagem, constroem seu próprio entendimento, desenvolvem-se como pessoas autônomas e críticas.

Podendo assim afirmar que a organização do programa, como coordenadores e professora supervisora contribuiu efetivamente por um trabalho significativo, além do estreitamento da relação entre os mesmos, permitiu o alcance dos objetivos traçados por todos os envolvidos, o que contribui para o trabalho coletivo.

Assim sendo, além de uma definição do marco conceitual da formação inicial e definição de objetivos e metodologia, é necessário repensar o marco estrutural, que norteará a formação a ser seguida, evitando a reprodução de profissionais robotizados, mantenedoras da ordem social vigente.

Com base na experiência, observa-se as inúmeras reflexões trazidas pelos fragmentos dos relatos das bolsistas, entre as participações das discussões e trocas de conhecimentos no decorrer de todo o percurso no programa, possibilitou repensar o papel do educador como facilitador e mediador do processo de construção do conhecimento.

Notas

¹ Acadêmica da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) Campus Rolim de Moura, 8º período de Pedagogia, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Email: francielejasmine@gmail.com

² Acadêmica da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) Campus Rolim de Moura, 8º período de Pedagogia, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Email: claudiane.pedagoga@gmail.com

Referencias bibliográficas

AGUIAR, ANDRÉ; CRUVINEL, FELIPE. O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Educação Musical - Habilitação em Ensino Musical Escolar: Desafios na Formação do Professor de Música. In: **Seminário Nacional de Pesquisa em Música**, Goiânia. Anais. Goiânia: SEMPEM, 2008.

BANNACH, GILBERT; SCHNITZLER ARTHUR; SCHEFFER, E. W. Perspectivas para a formação inicial do professor pesquisador de química e Ciências. **Exatas e da Terra, Ciências Agrárias e Engenharias**, Ponta Grossa, v. 14, n.2, p. 99-108.

BRAIBANTE, M. E. F.; WOLMANN, E. M. A Influência do PIBID na Formação dos Acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM. **Química Nova na Escola**. Vol. 34, N° 4, p. 167-172, 2012.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)**.

BURCHARD, C. P.; SARTORI, J. **Formação de professores deciências: refletindo sobre as ações do pibid na escola**. 2º Seminário sobre Interação Universidade/Escola. 2º Seminário sobre Impactos de Políticas Educacionais nas Redes Escolares. 31. ago.11 a 03. set.11 - UFSM - Santa Maria - RS.



CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores: tendências atuais.** In: **Magistério: construção cotidiana.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID. Disponível em: <<http://capes.gov.br/educacao-basica/caespibid>>. Acesso em: 18 de julh. 2015.

ESTEBAN, M.T. Uma avaliação de outra qualidade. In. **Presença Pedagógica** n.º 8. Minas Gerais: Dimensão, mar/abr, 1996.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a profissão.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, SELMA GARRIDO. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** NUANCES (Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP) Presidente Prudente: SP, 1997-1997.

STANZANI, E. L. **O papel do PIBID na formação inicial de Professores de Química na Universidade Estadual de Londrina.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 7ª Edição. Petrópolis- RJ: Vozes, 2002.



NARRATIVAS DE JORGE AMADO: UM ESTUDO NAS CORRENTEZAS DA MEMÓRIA EM *NAVEGAÇÃO DE CABOTAGEM*

*Francielle Maria Modesto Mendes*¹

Introdução

Quero apenas contar algumas coisas, umas divertidas, outras melancólicas, iguais à vida” (AMADO, 1994, p. IV). Essas são palavras retiradas do prefácio de Jorge Amado (1912-2001) em seus relatos memorialísticos intitulados *Navegação de Cabotagem: apontamentos para um livro de memória que jamais escreverei* (1991). O escritor publicou o livro em comemoração aos seus oitenta anos, contrariando o acordo de nunca publicar memórias feito com os amigos escritores Ilya Eremburg e Pablo Neruda.

O pacto se desfez primeiro com a publicação de suas memórias de infância *O Menino Grapiúna* (1981) e depois com *Navegação de Cabotagem*, livro que contém uma retrospectiva da vida adulta do autor e é narrado em primeira pessoa. São 638 páginas povoadas por centenas de personagens entre romancistas, poetas, jornalistas, artistas plásticos, políticos, músicos, entre outros.

Em seu texto, o escritor deixa pairar incertezas sobre a veracidade dos acontecidos. O texto não segue uma sequência linear, temporal. A obra é organizada sob as correntezas da memória, de forma fragmentada e em apontamentos, uma espécie de rascunho e/ou esboço da vida do escritor.

Nas primeiras linhas da obra, o narrador inicia sua apresentação e logo interrompe para destacar a fugacidade da vida: “As notas que compõe esta navegação de cabotagem (ai quão breve a navegação dos curtos anos de vida)” (AMADO, 1994, p. I).



Apesar de considerar a vida passageira, ele afirma que seus anos foram ‘bem vividos’:

Consciente e contente que assim seja, reúno nesta Navegação de Cabotagem lembranças de alguém que teve o privilégio de assistir, e por vezes de participar de acontecimentos em certa medida consideráveis, de ter conhecido e por vezes privado com figuras determinantes. Publico esses rascunhos pensando que, talvez, quem sabe, poderão dar idéia do como e do porquê. Trata-se, em verdade, da liquidação a preço reduzido do saldo de miudezas de uma vida bem vivida (AMADO, 1994, p. IV).

Para evidenciar a ausência de rigidez com o tempo e o espaço, o autor esclarece aos leitores ainda no início de seu texto:

A referência a ano e a local destina-se apenas a situar no tempo e no espaço o acontecido, a recordação. Quanto aos apontamentos não datados, traduzem a experiência adquirida no decorrer dos anos: sentimentos, emoções, conjecturas (AMADO, 1994, p. II).

Neste momento, recorre-se a Jacques Le Goff para compreender as nuances da memória. Amado pontua episódios conforme surgem as lembranças na mente, deixando explícito que as noções de presente-passado são construções e não um dado natural (LE GOFF, 2003). E assim, num fluxo descontínuo, o autor baiano vai reconstituindo os acontecimentos e produzindo a narrativa, pois, segundo ele, as informações eram escritas à medida: “[...] que me vinham à memória, começaram a ser postas no papel a partir de janeiro de 1986” (AMADO, 1994, p. I).

O historiador Le Goff afirma que é na “memória onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro” (LE GOFF, 2003, p. 471). A memória é constantemente atualizada, por isso muitas informações podem ficar esmaecidas com o passar do tempo:

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas (LE GOFF, 2003, p. 419).

O autor (2003) afirma ainda que a memória é essencial para a identidade individual e coletiva. “(...) Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder” (LE GOFF, 2003, p. 470). E o seu estudo é um dos meios fundamentais de abordar os problemas e as leituras do tempo e da história.

Quando Jorge Amado decide fazer uma releitura de sua vida, ele também contribui para a formação da memória coletiva, pois muitos de seus relatos individuais estão entrelaçados a momentos e personagens históricos importantes da narrativa mundial, como na ocasião em que Simone de Beauvoir e Jean Paul Sartre vêm ao Brasil



e são acompanhados pelo escritor e sua esposa até a casa de Júlio Mesquita Filho, diretor dO *Estado de São Paulo*, relatada na passagem a seguir:

Em 1960 Zélia e eu tivemos o privilégio de acompanhar Simone de Beauvoir e Jean Paul Sartre Brasil afora, empreitada excitante e divertida. Um dos maiores êxitos da viagem do filósofo existencialista ele o obteve em Araraquara, a notável conferência pronunciada ante um público de estudantes em frenesi, Sartre carregado em triunfo. Dela voltávamos no rumo da capital paulista, íamos pernoitar na Fazenda Lovera, hóspedes do casal Júlio Mesquita Filho (AMADO, 1994, p. 111).

Ou ainda quando Amado confessa ter aconselhado a esposa Zélia a não aceitar o cargo de Ministra da Cultura, em 1985, no governo do então Presidente José Sarney:

Ela pede-me, então, que diga com franqueza: mesmo se fosse assim como tu pensas, queria saber o que significaria para ti ser esposo da Ministra da Cultura. Resposta na ponta da língua:

— Sarney deseja uma mulher compondo o Ministério, correto. Se aceitares, ele contará com ministra bela, simpática, capaz e...

— e ... ?

— ... e divorciada.

(AMADO, 1994, p. 86).

Recusando essa interferência nas memórias coletivas, o autor inicia sua retrospectiva de vida negando-as. Negação, porém, é uma característica do autor nordestino, segundo Durval Muniz Albuquerque Junior. De acordo com o pesquisador, Amado faz negações para construir novas perspectivas:

Seu projeto estético é conciliar o lado belo da sua terra, de seu povo, de seus temas, com o social, feio e miserável, unindo uma visão muitas vezes lírica da natureza e da sociedade com uma visão romântica de negação da realidade presente e a busca da construção de um novo mundo (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2009, p. 240).

Em *Navegação*, a negativa está inserida desde o subtítulo da obra - “apontamentos para um livro de memórias que jamais escreverei”. As memórias alternam entre negações e afirmações. Nesse sentido, resgatar o passado não parece algo fácil para o escritor baiano, por isso, em muitos momentos, ele precisa recorrer ou simula que precisa recorrer a outras pessoas para ajudar na composição de suas narrativas:

Cada um dos apontamentos que venho redigindo significa perguntar aos familiares: lembram-se desse fato? Lembram-se de todos, se bem cada qual o rememore à sua maneira. Em que data se passou? Ninguém sabe dizer com precisão e se escuto



de alguém afirmação peremptória quase certo que comete erro (AMADO, 1994, p. 21).

Também é possível observar que o desejo do escritor, apesar de negar isso também, é narrar as suas memórias autobiográficas, pois revela a preocupação em buscar os fatos vividos e isso o faz esmiuçar suas lembranças. Ao escrever, o autor tem uma nova oportunidade de compreender as experiências e situações vividas, além de perpetuar-se na mente dos leitores e, sobretudo, na história e na literatura brasileira.

Há uma fronteira muito tênue entre memórias e autobiografias. Porém, segundo Sarlo (2007), “as autobiografias produzem a ilusão de uma vida como referência e, por conseguinte, a ilusão de que existe algo como um sujeito unificado no tempo”. Para a pesquisadora, “não há sujeito exterior ao texto que consiga sustentar essa ficção de unidade experiencial e temporal” (SARLO, 2007, p. 31). A partir disso, é possível afirmar que ao mesmo tempo em que se autobiografa, Amado também se narrativiza, posicionando-se entre a dualidade de escritor e biógrafo, entre ficção e fato, entre narrativa e narração.

Sabe-se que a memória é um labirinto que remete ao passado. Mas ela é seletiva e fragmentada, principalmente nos processos que envolvem a transformação dos elementos da memória em escrita. Mesmo que o autor se esforce para fazer relatos próximos ao real acontecido, eles serão sempre representações do real, filtrados pela linguagem, em contraste com a representação do possível e do imaginável (WHITE, 1994).

Apesar de fazer um relato de memórias, nada garante que o texto de Jorge Amado remeta a uma reflexão verificável entre um eu textual e um eu da experiência vivida. Por isso, Sarlo afirma que: “o dever da memória induz uma reflexão afetiva, moral, com o passado, pouco compatível com o distanciamento e a busca da inteligibilidade” (SARLO, 2007, p. 43).

Mesmo não sendo o real acontecido, os relatos memorialísticos, os romances, as autobiografias e, obras em geral, servem como representações do passado. Com fonte no passado, as narrativas, então, contribuem para a construção do presente. O acesso ao passado está condicionado a sua existência como texto, ou seja, seus documentos e suas evidências também são textuais. Por isso, o sentido de um escrito não se reduz ao que quer dizer o autor, nem ao que quer entender o leitor. A significação da escrita ocorre dialogicamente nesse espaço entre um e outro. Não existindo, portanto, uma verdade única e sim verdades, no plural.

A escrita memorialística não terá o compromisso exato com a realidade, dará sustentação apenas ao texto escrito que também é constituído a partir das influências do autor/narrador. Na ‘invenção’ de um passado, esse tipo de literatura se revela e busca reflexão sobre a vida para assim, encontrar-se no leitor.

O texto literário pode transportar o leitor para viver ao lado dos protagonistas as mais diversas situações. Muitas delas se tornam verdadeiras no processo de leitura e interpretação do próprio leitor, porque não há relação entre a arte de se escrever e a interpretação do que se lê. O leitor pode ter interpretação variada.



As narrativas sobre a memória se utilizam de recursos ficcionais e, assim, constroem as representações sobre o passado. O autor não necessariamente fala sobre o que aconteceu e é livre para criar suas verdades e realidades, de acordo com os seus interesses. Na análise em curso, o texto é composto por um ‘eu’ narrador que se apresenta com o mesmo nome do escritor, mas não garante veracidade ou verossimilhança aos acontecidos.

Jorge Amado transforma sua própria vida em narrativa literária. Ele se ficcionaliza, ‘inventa’ personagens, reproduz diálogos, constrói cenários. Oferece aos leitores detalhes, o aparentemente irrelevante, o ‘real concreto’ do qual fala Roland Barthes (2004) e, por consequência, partilha as suas leituras de mundo. Manter o olhar atento para todos esses detalhamentos contribui na compreensão das urdiduras da obra *Navegação de Cabotagem*.

No barco da navegação

Paris, São Paulo, Lisboa, Rio de Janeiro, Frankfurt, Parati, Viena, Curitiba, Londres, Buenos Aires, Maceió, Nova York, Moscou, Pequim ... Bahia. As memórias de Jorge Amado seguem sem rota definida. De porto em porto, ele, como bom marinheiro que é, refaz, de forma aparentemente despreziosa, percursos em busca do passado. Mesmo assim, enfatiza ao leitor que é um artesão na construção dos textos: “(...) sou um artesão tentando alcançar a arte literária. Quando inicio um livro somos apenas eu, a máquina de escrever, o papel em branco.” (AMADO, 1994, p. 216)

Em diversas passagens de suas memórias, o autor menciona experiências de uma vida não somente literária, mas também intensa socialmente, politicamente e culturalmente. Homem de fé. Politizado. Comunista. Solidário. Conhecedor do Brasil plural. Baiano. Cansado. Estafado. São muitas as faces de Jorge Amado.

Idealizador de obras destacáveis para literatura nacional, o autor usa seu livro de memórias ‘negadas’ para, entre outras coisas, (des) construir-se/(re) construir-se como personagem. Amado confessa inclusive suas fraquezas, medos e cansaços de uma vida social intensa:

Nada mais cansativo, mais estafante, mais terrível do que as reuniões ditas sociais, coquetéis, recepções, jantares, festinhas, outras chatices semelhantes.

A obrigação de ser inteligente, os convidados esperando as frases de efeito, a profundidade, o brilho do escritor: é de lascar. Fico apavorado se não tenho jeito de escapar, como ser inteligente ao fim da tarde ou na mesa de jantar de cerimônia, com gravata e paletó? (AMADO, 1994, p. 322).

Por intermédio da memória, o autor aproveita a oportunidade e desnuda-se para o leitor, revela-se como faz com os seus demais personagens: “Não invejo quem quer que seja. A riqueza, o talento, o sucesso, a glória de meu próximo e de meu distante não me afligem, sou capaz de admiração, de bater palmas, aplaudir, gritar hosanas” (AMADO, 1994, p. 336).



Na construção de si, o escritor traz à cena os seus amigos queridos e companheiros de navegação. Repleto de boas amizades por todo o mundo, Jorge Amado e a esposa, e também escritora, Zélia Gattai, são viajantes, ‘donos de passaporte’ (AMADO, 1994, p. 35). Como viajante, escritor e pessoa bem relacionada, ele está ciente do que pode encontrar pela frente e brinda a todos com relatos memoráveis:

Onde quer que eu chegue, nas comarcas do mundo, províncias e metrópoles, vilarejos, encontro mesa posta e escuto uma palavra amiga.

Alguém me diz: li teu livro, companheiro, ri e chorei, me comovi. Tereza Batista mudou minha vida, Pedro Archanjo me ensinou o pensamento livre, a pensar por minha cabeça, aprendi com Quincas a não ser o outro e sim, eu próprio, com o comandante Vasco Moscoso de Aragão troquei o medíocre pelo sonho, aprendi o amor com Gabriela e dona Flor dele me deu a medida exata: mais poderoso do que a morte. És escritor porque eu existo, teu leitor:

chorei e ri, me emocionei ao ler teu livro.

Onde quer que eu chegue tenho mesa posta e alguém me diz uma palavra amiga. Esse o prêmio, a razão e o compromisso (AMADO, 1994, p. 375-376).

Em muitas de suas passagens, Amado comenta sobre os encontros com Picasso e Neruda e dá detalhes sobre a amizade com o escritor Graciliano Ramos e o cantor e compositor Dorival Caymmi. “Esse senhor Dorival Caymmi, o moço Caymmi, meu parceiro e cúmplice - se ele escrevesse escreveria meus romances, se eu compusesse comporia suas músicas” (AMADO, 1994, p. 37).

Mas nem só a família, os amigos, as boas lembranças e o belo compõem a memória de Amado. Em algumas passagens da obra, em tom menos jocoso, mas irônico, o autor também fala sobre prisão, exílio e desilusão:

Nos primeiros dias de 1937, às vésperas do golpe do Estado Novo, fui preso em Manaus, acusado de ali ter ido para preparar, em conluio com o folclorista Nunes Pereira, uma insurreição de índios da Amazônia, nada mais, nada menos (AMADO, 1994, p. 117).

Apesar da conotação política que é dada em todo o percurso narrativo, e em seu mais de meio século de comunismo, o escritor baiano não faz revelações surpreendentes e nem rompe com seus princípios de militante partidário, como ele mesmo afirma:

Tantos anos depois de ter deixado de ser militante do Partido Comunista, ainda hoje quando a ideologia marxista-leninista que determinava a atividade do Partido se esvazia e fenece, quando o universo do socialismo real chega ao seu triste fim,



ainda hoje não me sinto desligado do compromisso assumido de não revelar informações a que tive acesso por ser militante comunista [...] Se por vezes as recordo, sobre tais lembranças não fiz anotações, morrem comigo (AMADO, 1994, p. 2).

Em contrapartida, faz uso do humor e do sarcasmo para narrar suas impressões sobre a vida, como na passagem em que afirma: “participei de muita coisa ridícula em minha vida” (AMADO, 1994, 91). E em diversos momentos, com o mesmo tom pilhérico, conjectura: “Deus é brasileiro, nunca duvidei, mas desconfio que imigrou, veio viver em Portugal” (AMADO, 1994, p. 110).

São muitos os trechos em que a ironia e o bom humor de Amado se destacam e se entrelaçam a sua perspicácia e habilidade textual. Na apresentação da atriz Sônia Braga, como interprete da novela *Gabriela*, à imprensa nacional, o “ilustre desconhecido” (AMADO, 1994, p. 285) jornalista, Gilberto Mansur, questiona Amado sobre a escolha da atriz. Ele, então, responde com a experiência dos velhos marinheiros:

__ Por que você impôs Sônia Braga à Globo para o papel de Gabriela?

__ Como é que você sabe que eu impus Sônia Braga à Globo?

__ Em São Paulo é público e notório, todos sabem.

__ Porque Sônia é minha amante.

Mansur olha para mim, hesita por um instante, explode em riso, aceita o uísque, desde então somos amigos. Depois chegam os demais, Sônia pela mão fraterna de Edwaldo, faço sala à estrela da novela:

__ Tenho muito prazer em conhecê-la. Somos amantes, sabia?

Sônia Braga, minha filha, três vezes minha filha, por Gabriela, por Dona Flor, nos vídeos de televisão, nas telas dos cinemas, na camarinha do candomblé do Gantois sou seu pai pequeno, Sônia, cavalo de Yemanjá galopando sobre o mar (AMADO, 1994, p. 285-286).

Jorge Amado compartilha detalhes importantes de uma vida de escritor famoso. Ele expõe aos leitores algumas de suas premiações conquistadas pelo mundo, caso da Legião de Honra, no grau comendador, oferecida pelo presidente francês François Mitterrand e relata ainda a quase indicação ao prêmio Nobel de literatura. A não premiação foi justificada da seguinte forma:

Não escrevo para ganhar prêmios, outros motivos me inspiram e me ordenam, não receber o Nobel não me aflige, nunca pensei merecê-lo, conheço meus limites melhor que qualquer dos críticos que desancam meus livros. Aos demais opino ser um infeliz o escritor que trabalha e cria em função de prêmios e



honorarias, mesmo quando o prêmio é porreta, a grana supimpa e o candidato a candidato é merecedor: se rebaixa, faz-se pequeno, desmerece a sua criação.

Conheço alguns desses aflitos no Brasil e em Portugal, vivem em correria e ansiedade que seriam dramáticas se não fossem cômicas. Sofrem horrores nas agruras da competição, da cavação, rastejam no delírio da autopromoção, oferecem triste, ridículo espetáculo. Para eles o Prêmio Nobel não é sonho, é pesadelo (AMADO, 1994, p. 108).

Apesar de insistir que não nasceu para “famoso nem para ilustre” (AMADO, 1994, p. IV), Amado teve suas obras publicadas em diversos idiomas e pode vê-las ainda sendo adaptadas para o cinema e a televisão. Sobre sua fama internacional, ironiza: “Sou melhor escritor em guarani do que em português” (AMADO, 1994, p. 12). Sob o vértice do bom humor, ele permite esclarecer quais foram suas melhores traduções:

Do ponto de vista do autor, as boas traduções de seus livros são aquelas que não pode ler, em meu caso a imensa maioria. Negação que sou para línguas, a começar pelo português - escrevo em baianês, língua decente, afro-latina - só posso ler em francês e em espanhol, em italiano com dificuldade, dicionário à mão, e acabou-se o que era doce (AMADO, 1994, p. 11).

Sobre as adaptações, Amado é categórico: “a adaptação de um romance para qualquer outro meio de comunicação é sempre uma violência contra o autor” (AMADO, 1994, p. 256). Por isso, recomenda:

Se você não quer sofrer com a adaptação de seu romance, meu confrade, não assista ao filme, à novela, à peça, à desgraceira. Receba os direitos autorais adiantados, cobre alto, o mais alto que puder, é uma compensação - e não assista, recuse ir ao cinema, ao teatro, evite a televisão, se não quer se aporrinhar (AMADO, 1994, p. 258).

O intelectual Jorge Amado pensava o mundo a sua própria maneira, do jeito baiano que tanto o orgulhava. Mas sabia, pelas suas experiências e leituras de mundo, o quanto custava o preço de escrever uma história de vida ao seu bem querer:

Pensar pela própria cabeça custa caro, preço alto. Quem se decidir fazê-lo será alvo do patrulhamento feroz das ideologias, as de direita e as de esquerda e as volúveis: há de tudo, e todas implacáveis. Ver-se-á acusado, xingado, caluniado, renegado, posto no pelourinho, crucificado. Ainda assim vale a pena, seja qual for o pagamento, será barato: a liberdade de pensar pela própria cabeça não tem preço que a pague (AMADO, 1994, p. 50-51)

A passagem anterior demonstra a consciência que Amado tinha sobre sua intelectualidade, sua liberdade de pensamento e, sobretudo, o quanto custava trilhar



os próprios caminhos, mesmo para ele reconhecidamente um importante escritor da literatura brasileira.

Considerações finais

O livro de memórias, que apresenta uma longa trajetória intelectual e literária, dos anos de 1920 aos anos de 1990, é marcado pela criatividade, pelo combate às injustiças sociais e pelo desejo de transformação do país, o que, a propósito, foi sempre característica da rica obra literária do autor. Por mais que uma narrativa de memórias seja apenas uma representação, Jorge Amado relatou muito de si, muito do que pensou ser e ainda foi responsável pela criação de muitos personagens que simbolizaram e simbolizam os diversos Brasis existentes.

Os vários Amados que habitavam a genialidade do baiano ilustre se fazem presente não somente nas páginas do livro *Navegação de Cabotagem*, mas em diversas outras páginas escritas em formato de romances, que ele mesmo denomina de artesanais.

Sabe-se que a memória pode esmaecer, falhar, apagar, selecionar, esquecer, distorcer, contorcer. Acredita-se ser que por isso, então, Jorge Amado resolveu deixar os seus apontamentos antes que a memória se recusasse a ajudá-lo a registrar o passado. Ele assinalou os seus relatos, anotou no papel “as miudezas de uma vida bem vivida” (AMADO, 1994, p. IV) e fez a gentileza de deixar aos leitores mais um grandioso registro.

Notas

¹ Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo - USP, Mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre - UFAC, onde atua como professora do Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH. Email: franciellemodesto@gmail.com

Referências bibliográficas

AMADO, Jorge. *Navegação de Cabotagem*: apontamentos para um livro de memórias que jamais escreverei. Rio de Janeiro: Record, 1994.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. *A invenção do nordeste e outras artes*. São Paulo: Córtez, 2009.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado*: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

WHITE, Hayden. *Trópicos do Discurso*: ensaios a crítica da cultura. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Edusp, 1994.



A INSERÇÃO DOS COMPONENTES ÉTNICOS NOS CONTEÚDOS DO ENSINO INFANTIL: PROPOSIÇÕES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS A PARTIR DA PRÁXIS DOCENTE

*Francisca Lopes Pessoa
Francisco Raimundo Alves Neto*

Introdução

Não é necessário muito estudo para notar que o Brasil vive um grau de intolerância e preconceito referentes aos negros, índios e homossexuais, expresso nas violações de direitos e inúmeros crimes.

Urge na sociedade brasileira contemporânea uma educação para desconstruir o racismo solidificado por várias gerações. Dentre outros fatores, a falta de planejamento das atividades econômico-sociais, reflete a insustentabilidade do modelo de envolvimento político-econômico capitalista vigente na sociedade atual.

Diante desses acontecimentos, é importante que os professores estejam atentos, com os olhares críticos e positivos tanto nas perspectivas étnico-raciais, quanto nas multiculturais, nas religiosidades e demais diversidades existentes. Por outro lado, também, precisa estar atento ao uso do material didático, podendo contribuir para a identidade do educando com valores e crenças, com exemplos de diferentes modos de fazer, sentir, ver, interagir e brincar.

O educador precisa estudar e conhecer as leis e os parâmetros curriculares que regem a educação, dominar saberes didáticos que foquem na importância da diferença entre as crianças, ter conhecimento de caso para poder interferir, quando houver divergência verbal entre as crianças nas questões de discriminações, principal-



mente as raciais.

É importante que valorize a diversidade de valores estéticos, não só aquela de pele clara e olhos azuis ou verdes, mas o sentido de beleza presente na pele negra, nos cabelos enrolados. Para já no período inicial da escolarização promover um paradigma de respeito a diversidade étnico-racial.

As cores é outro fator importante na educação infantil, no sentido de valorizar os tons mais escuros comparando com a diversidade das cores de peles das crianças e da professora. Assim, perceberão que não é apenas o velho lápis de tom pêssego rosado, que é a cor de pele, ensinado há muitos anos, fazendo uma desconstrução do discurso hegemônico de muitos professores.

É importante também fazer referência aos negros ilustres da região, da televisão, das novelas, filmes, mostrando e refletindo sobre os lugares que eles ocupam nos elencos. Assim podemos construir positivamente a consciência dos pequenos brasileiros a viverem em um país diverso, multiétnico e, por isso com muitas riquezas culturais.

Diante dessas abordagens gerais é que este trabalho realizado através de compilação e pesquisa de campo visa deter-se nesse assunto fazendo uma análise de como melhorar o trabalho da história e cultura afro-brasileira e africana na educação infantil, considerando seus pontos mais críticos da não abordagem da questão étnica, o silêncio é visível muitas vezes por insegurança do educador e por outros serem coniventes com atitudes racistas.

A proposta da pesquisa realizada foi apontar possíveis ações de controle e melhoria tanto por parte das autoridades do conselho escolar competente como por parte da sociedade em geral. Afinal, esse é um papel fundamental do professor a desconstrução de uma herança racista brasileira, querendo ou não, assim como o restante do mundo, depende das mudanças educacional, empresarial, e dos meios de comunicações, do tratamento igualitário de todo, independente de qualquer mecanismo de preconceito, principalmente o racial.

Realizou-se esse estudo de pesquisas e práticas pedagógicas com o intuito de contribuir para elevar a auto-estima dos sujeitos e contribuir na construção de identidades plurais, valorizando a cultura de cada grupo e assim proporcionar uma convivência social harmoniosa, expondo não somente os problemas que e enfrentados por todos quando buscam os recursos sociais básicos como: moradia, emprego, educação e saúde, como também propostas da inserção dos componentes étnicos no currículo da educação infantil, apontando sugestões de pequenas ações pedagógica que contribuam para o exercício da plena cidadania.

O motivo principal para a escolha desse tema foi o entendimento de que por mais que nos últimos tempos se fale na importância do respeito à cultura, muitos contemporâneos estão apáticos, alienados, insensíveis e até mesmo contrários a cultura multicultural e de respeito às diferenças.

Apresentando aos conceitos chaves do trabalho

Ética é uma palavra de origem grega, com duas origens possíveis. A primeira



é a palavra *éthos*, que pode ser traduzida por costume, a segunda também se escreve *éthos*, que significa propriedade do caráter.

Para Cortella (2013, p. 1.), é impossível falar em ética sem falar em liberdade. Quem é livre não pode, evidentemente, ser julgado do ponto de vista ético. Da liberdade vêm as três grandes questões éticas que orientam as nossas escolhas: Quero? Devo? Posso?

Ética é o conjunto de valores e princípios que usamos para responder as três grandes questões da vida: (1) quero?: (2) devo?: (3) posso? Nem tudo que eu quero eu posso; nem tudo que eu posso eu devo; nem tudo que eu devo eu quero. Você tem paz de espírito quando aquilo que você quer e ao mesmo tempo o que você pode e o que você deve.

Ética tem relação com liberdade e conhecimento, por isso, se há algo que também é fundamental é a noção de integridade é o cuidado para se manter inteiro, completo, transparente, verdadeiro, sem máscaras cínicas ou fissuras.

Conceito de Identidade Racial/ Étnica

O Brasil pode ser apontado como um exemplo de que o conceito de raça é uma construção social e que o entendimento de raça pode variar em diferentes sociedades.

Há uma diferença entre os conceitos de raças e etnia. Raça é uma construção social utilizada para distinguir pessoas em termos de marcas físicas, dentre elas a cor, que são socialmente significativas. Desse modo, a raça é um termo sociológico e não biológico. Em termos biológicos considera-se que há apenas uma raça humana.

Identidade racial/ética é o sentimento *de* pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política

Vejamos o que diz Pereira (1987, p. 41):

A construção da identidade do ser humano como expressão de grupos e categorias sociais, está indissolúvelmente ligada ao processo de socialização *tout-cout*. Dai pode-se afirmar que uma das funções da socialização é a de construção da pessoa humana dentro dos parâmetros do seu *locus* especial, temporal e socio-cultural, ou numa linguagem mais filosófica, dentro dos ideais ou modelo de pessoa definido pela sociedade a que pertence.

Sendo então necessário que o ser humano esteja inserido em uma cultura, onde o mesmo obtenha muitos conhecimentos sociais e construa sua identidade de acordo com o grupo que pertence.

A formação da identidade conforme Eliane Cavalleiro (2012, p. 17):

[...] A experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outra criança da mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar vai possibilitar outros modos de leituras do mundo.



Para que essas experiências de convívios tornem positivas e contribuam para as identidades múltiplas é preciso que todos tenham respeito com as diferenças e aceite cada ser diferente. A valorização das crianças somam muito com um diferencial importante, para que ela se aceite e também aceite o colega como ele é. Quando só se tem um estereótipo como bonito fica impossível de assegurar as múltiplas identidades. Faz-se necessário um basta no modismo que acaba valorizando só um estereótipo.

Os educadores precisam se instrumentalizar com saberes que assegurem a efetivação da diversidade cultural. As influências de múltiplas culturas são ótimas para novos conhecimentos do ser, quando a criança aceita o diferente e a respeita, o ambiente se torna altamente saudável. O viver, conviver, entender ajuda descobrir novos caminhos multiculturais diferenciados, possibilitando uma identidade múltipla com influência dos conhecimentos escolarizados.

A criança sujeito das orientações documentais da educação infantil

Por conta do convívio da criança na educação infantil com outra criança e outros adultos ela insere seus conhecimentos e transformações no processo da formação de sua identidade.

Na sociedade brasileira, a educação infantil constitui um direito institucionalizado desde 1988 (artigo 208, inciso IV da Constituição Federal). A promulgação da Constituição reconheceu o direito à educação infantil para crianças menores de seis anos. As instituições públicas da Educação Infantil (EMEIs e Creches) favorecem sobremaneira as famílias de baixa renda, cujas mães trabalham fora e deixam seus filhos sobes cuidados destas.

Também em defesa das crianças e adolescentes temos Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8069/91), que reconhece o direito à educação, direito fundamental básico da criança.

O Referencial Curricular Nacional para educação infantil foi concebido de maneira a servir de orientação didática para os profissionais que atuam diretamente com criança de zero a seis anos, respeitando seus estilos e limites pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

A organização do material possui caráter instrucional e didático, devendo aos professores ter consciência, nas práticas educativas, que a construção do conhecimento se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças.

De acordo com o documento *Indagações sobre Currículo* do Ministério da Educação, publicado em 2007, afirma que é presente nas propostas pedagógicas a diversidade somente como tema que transversaliza o currículo entendida como pluralidade cultural. A cultura não deve ser vista como tema mais sim como um eixo que orienta as experiências e práticas curriculares. (BRASIL, 2007).

Os temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, portanto, não pretendem incluir novos conteúdos nas disciplinas, mas alerta para temas de importância e relevância social.



Pluralidade Cultural tem como objetivo focar as diferenças de raças que formam o Brasil atual, assim como as diferenças culturais religiosas, do plano cultural e social.

A escola e a influência identitária

Quanto à escola como instituição é fundamental desenvolver as temáticas ou eixos temáticos para a construção de identidades construtivas e reflexivas, priorizando todas as culturas envolvidas positivamente e valorizar individualmente cada sujeito e classe social. As práticas pedagógicas devem estar voltadas para atender a todos dentro de um modelo multicultural.

A família sempre será referência de cada criança, mas sabemos que o ensino escolar tem um poder de desconstruir e transformar saberes no sujeito enquanto estão vivos no organismo da sociedade.

Para Neves (2009) o processo educativo pode ser uma via de acesso para a criança negra ao resgate de sua identidade, auto-estima e autonomia, pois a escola é o ponto de encontro e embate das diferenças étnica, podendo ser instrumento eficaz para diminuir e prevenir o processo de exclusão social e incorporação do preconceito pelas crianças.

A socialização torna possível a criança à compreensão do mundo por meio das experiências vividas, ocorrendo paulatinamente a necessidade interiorização das regras afirmadas pela sociedade. Nesse início de vida a família e a escola serão os mediadores primordiais, apresentando significado ao mundo social (CAVALHEIRO, 2012, p. 16).

Todas as pesquisas de estudo sobre a vida do negro no Brasil destacam a importância que esse segmento étnico vem contribuindo historicamente à educação escolarizada. Os recursos socializadores cabem acrescentar a escola brasileira em seus vários níveis, principalmente nas series iniciais.

As práticas pedagógicas

As práticas pedagógicas e curriculares são indispensáveis para transformar, ou seja, a cultura em multicultural, identidade em identidades plurais. Assim surgiu o pensamento intencional de inserir os componentes étnicos nos conteúdos do ensino infantil, para assegurar positivamente todas as culturas.

Para Ghedin (2007, p. 56):

As práticas pedagógicas não devem ser impostas, mas serem capazes de responder a esses desafios positivamente, possibilitando uma formação humana com suas diferentes singularidades, etnia, gênero, idade, profissão, ideologia, geografia e história em um diálogo mais agradável, nos quais todos possam crescer humanamente.

Trabalho de intervenções pedagógicas curriculares vividos

É um jeito específico de educar, formas de vivências metodológicas e filosóficas



educacionais, voltadas para um trabalho em que se respeite o desabrochar natural da criança, aplicada em dinâmicas: verbais e escritas através das intervenções, discursos, contação de história da literatura infantil afro brasileira, adaptação dos contos clássicos com versões de personagens de cor preta, diversidade cultural, cores relacionado à cor da pele, boneco étnico, confecção das bonecas abayomis, músicas infantis com outras versões, poemas, receitas de culinária, festas, brincadeiras de roda, círculo de conversas todos os dias, ou seja, a rodinha, leitura de textos e produções lúdicas de pintura desenhos, ornamentação da sala valorizando a temática os cartazes dos conteúdos curriculares durante todo ano letivo.

Para Neves (2009), a educação infantil é um espaço de relações sociais entre sujeitos históricos e interativos que constroem um currículo vivo, permeado de ações, atitudes, conceitos, linguagem e interesses. É crucial que a Instituição de Educação infantil respeite e valorize a cultura das diferentes famílias envolvidas nos processos educativos.

Gomes (2007, p. 40):

O tempo escolar será questionado. Para construir uma nova forma de organização dos tempos teremos que superar a ideia de um tempo linear, organizado em etapas em ascensão, colocado na ideia de um percurso único para todos e da produtividade. É preciso pensar o tempo como processo, como construção histórica e cultural.

Rodinha para contação de história

O conto Tanto Tanto de Trist Cooke! Foi à primeira historinha que li para a turminha de dois mil e quatorze em sala de aula na escola Os Pastorinhos, primeiramente comentei que iria ler uma historinha muito linda de um bebê negro e esse conto era a melhor leitura que eu havia escolhido especialmente para eles.

Quando mostrei o livro na rodinha percebi risos positivos, e outros risos com certo deboche e espanto, após a socialização do conhecimento do livro pedi que escutassem calmamente a historinha, pois iria surpreendê-los, fiz a leitura com muito entusiasmo e ao final, os aplausos foram calorosos de crianças com a faixa etária de quatro e cinco anos.

Observei durante a aula que havia rejeição das personagens e da história por crianças que entre eles falavam que preto não é bonito, porque as pessoas falam. “Que lindo”! “Só com bebê branquinho.”

Apresentação dramatizada

O projeto de leitura da escola Os Pastorinhos oportunizou, a apresentação dramatizada do conto Tanto Tanto pelos alunos para todas as turmas da escola e convidados. Todos ficaram quietos ouvindo e atentamente a história e a encenação dos colegas. As colegas professoras, funcionários, pais e convidados ficaram encantados com a história e foi a primeira vez que a escola apresentou uma história étnica.



A importância dos lápis de cores de tons de peles

A escola infantil trabalha muito com pintura para ajudar no desenvolvimento da coordenação motora da criança para a escrita. O tema família é sempre trabalho como segundo conteúdo do ano, essa foi uma boa oportunidade para trabalhar a identidade, em uma das atividades pedi que as procurassem em revista, uma criança que as identificasse com aparências físicas dos mesmos, e recortassem para confeccionar sua identidade (documento).

A criança mais preta da turma escolheu, um menino loiro de olho azul, perguntei - “você acha essa criança parecida com você”? Me, respondeu - “ele é bonito”. Então foi o assunto da rodinha do outro dia, “vamos esticar os braços ao centro da rodinha e observem se todos têm o mesmo tom de pele”, obtive muitas respostas. Comentei: somos diferentes e únicos, que cada um tem seu tom de pele diferenciado, que o branco é a cor do papel das atividades, o branco é a mistura de todas as cores.

Aceitar positivamente sua identidade negra

No conteúdo do dia dos pais, as cores foram o foco. Sugeri que todos e todas iriam continuar o desenho da atividade, desenhando o rosto e os cabelos do próprio pai, lembrando das características físicas e pintaria com o lápis de cor que tivesse a tom mais aproximado possível com a pele dos mesmos.

A diversidade do povo brasileiro

As datas comemorativas são assuntos do ensino infantil, no conteúdo da semana da pátria, adequiei para trabalhar a diversidade do povo brasileiro, mostrando positivamente, as riquezas, de uma cultura multipluralista, que foi possível pela quantidade de misturas de outras culturas que foram trazidas ao Brasil e principalmente a influência das culturas africanas.

O discurso e a produção foi à diversidade do povo brasileiro conscientizado do pluralismo da população brasileira, lembrando que é dever de todos respeitarem as diferenças de um país miscigenado, democrático e laico.

Brinquedo étnico

Artes contemplando o conteúdo brinquedos e brincadeiras, confeccionamos as bonecas Abayomis. Conteí a linda história de como surgiu às bonecas Abayomis as crianças gostaram muito, e as convidei para confeccionar e sugeri que elas não iam ficar com a boneca iriam presentear alguém de sua família ou uma amiguinha que gostassem muito, foi um trabalho artístico maravilhoso, durante a confecção ouvir tantas frases bonitas, mas a que mais me chamou atenção foi o que uma criança de uma situação econômica boa falou - “professora já tive todas as bonecas que quis, mas esta é mais bonita, feita por mim que tem uma história verdadeira vivida por criança como a gente, e não é um brinquedo qualquer que a gente possa comprar”.

Contação de historinha com Fantoques

O Cabelo de Lelê de Valeria Belém. Reunimos em uma sala de aula da escola



Os Pastorinhos, e agrupamos todos os alunos do turno vespertino presentes para assistirem o teatro de fantoche. O fantoche foi uma ótima estratégia para a visualização das transformações do cabelo de Lelê. Uma oportunidade ao aprimoramento do auto reconhecimento das identidades, essa história contribui positivamente para desconstruir o preconceito de que o cabelo enrolado é ruim e feio, mostra um ponto muito importante que a personagem encontra no livro a resposta que ele procura, percebe uma crítica forte sobre o que é ensinado. Os alunos foram oportunizados a ouvir ver e interagir com a personagem da história foi percebido que as crianças ficaram encantadas e admiradas com a historinha que valoriza o cabelo enrolado e contribuiu para desconstruir a ideia do estereótipo que só os cabelos lisos são bonitos.

Música Infantil Samba Lelê

Foi o tema escolhido para falar da importância cultural da influência musical da cultura afro-brasileira. Como as crianças haviam gostado muito da personagem Lelê novamente com o fantoche, conversamos sobre a importância da música e o samba como ritmo afro-brasileiro, todos foram convidados, pelo o Lelê a cantar e sambar uma nova versão positiva.

Realizar esse trabalho de forma descontraída é muito prazeroso ver a alegria e o sorriso das crianças é fantástico, e ainda poder desamarrar os nós preconceituosos de uma cultura eurocêntrica falida, que se rasteja e resiste nas formações conceituais de alguns como certo ou errado nas decisões pessoais e coletivas, perceber que a simplicidade, e o respeito e fundamental para essa mudança só darmos gás para continuar nesse caminho.

O avental da leitura

Para contação da historinha Menina Bonita do Laço de Fita de Ana Maria Machado. É uma história fantástica para trabalhar no conteúdo da páscoa, ou no cantinho da leitura, ou na hora da leitura de leite, em fim quando o professor preferir, pois o coelhinho branquinho é a personagem em que acha a cor pretinha da menina linda e quer ter filhotinhos pretinhos. Essa historinha é muito boa para desconstruir aquele velho pensamento ele é meu amigo, ou eu gosto muito dele mas não a quero como irmão e nem como filho simplesmente por ser preto.

Ornamentação da sala voltada ao contexto étnicos

A contextualização do espaço escolar precisa contempla a diversidade étnica, assim promove e assegura um contexto do discurso em apreço. As crianças precisam enxergar um reflexo positivo para então inserir-se como sujeito integrante de um espaço escolar construtivo e multicultural que assegure as etnias.

Essas práticas também contam com a participação das demais professoras que ouvem e interagem juntos aos sujeitos. Antes de iniciar essas práticas quando surgiam as questões de discriminações racista da pele, do cabelo enrolado, classe econômicas, observa-se que ocorria um silenciamento, era notável que os educadores muitas vezes eram coniventes com certas atitudes discriminatórias, quando uma criança chamava a outra criança de negrinha, cabeludo, feio, surjo, mau cheiroso, baleia e



gordão pejorativamente.

E perceptível hoje que os alunos já estão mais toleráveis em construção com uma vivência saudável e harmoniosa.

Chaves (2011, p. 15):

Diz que somos os resultados de nossas experiências e pesquisas-movidas pela crença na construção de um mundo melhor - que, organizadas sistematicamente, podemos concebê-las como um método ou, mais especificamente, como uma concepção de ensino, por se tratar de projetos em que as colunas de sustentação são: o pensar, o buscar, o transformar.

A desconstrução racista não se consegue com opressão, justiça, julgamentos, o melhor caminho para alcançarmos a abolição racista essa vergonha criminosa brasileira, é orientar as crianças para um conhecimento construtivista da boa convivência, do respeito, da tolerância, ver o outro como um ser digno dos mesmos valores, e direito, independentemente do grupo que pertencem.

Como Kabengele Munanga escreve em sua obra *superando racismo na escola* que não precisamos ser profeta para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado.

Resultados e sugestões

Este trabalho expôs um problema complexo de interesse mundial: a desconstrução do racismo. Após a abolição das pessoas que foram mantidas como escravos, principalmente, os negros, sua maior importância e dificuldades e de encontrar um modelo saudável de reparos com os seres humanos que a inda sofrem por serem desassistido socialmente de um modelo econômico divisor de classes ricas, medias e pobre.

1- E no que tange este trabalho, viu-se que seu contexto geral apresenta uma sequência de problemas sociais que têm suas origens tanto na folha do poder público quanto nas atitudes irresponsável da população que discriminam racialmente pela cor da pele ou pela condição econômica social.

Vale ressaltar que a educação tem o dever de ensinar a história e a cultura afro brasileira e africana positivamente valorizando as riquezas e mostrando seus problemas. Fato hoje, é impossível que ainda se trabalhe o eurocentrismo, esta mais que provado que a África é o berço da Humanidade.

2- Outro agravante dentre os problemas culturais, são os ditados e brincadeiras populares que causam seqüelas.

3- Na literatura Infantil é possível trabalhar positivamente as diferenças étnicas há livros, e alguns estão disponíveis nos acervos das escolas, que foram enviados pelo ministério da educação MEC, podendo conhecer outras obras das histórias étnicas



da literatura infantil, através de sites da internet

4- A culinária, a dança, a música, e linguagem trazidas da África pelas pessoas que tornarão escravo neste país, têm uma forte influencia na forma de fazer e pensar dos nossos hábitos e costumes brasileiro e afro brasileiro.

5- As crianças conseguem aceitar o multiculturalismo com mais facilidades, quando exemplificamos que é parte do nosso dia a dia, o diferente faz com que a torne mais participativo e integrante dos meios em que participa. Todo ser humano precisa se sentir aceito dentro de um grupo para então poder de fato se relacionar e produzir comunicações e ações afetivas e sociais.

Sugerimos que para trabalhar as diferenças étnicas, na escola infantil, é necessário envolver as diferenças de acordo com cada conteúdo ministrado no estabelecimento de ensino, mesmo que estas questões étnicas não estejam em sua proposta pedagógica, e assegurada pela lei 10.639 sancionada no dia 09 de janeiro de 2003.

Considerações finais

Nesse trabalho abordamos o assunto a inserção dos componentes étnicos nos conteúdos da proposta pedagógica da escola infantil, através das práticas curriculares e pedagógicas. Asseguramos positivamente as diferenças, e afirmamos a importância de todos os grupos para mediar à socialização positiva, e aprimorar o valor cultural de cada um, e consolidar uma identidade construtiva aberta para novos aprimoramentos. Diante da sanção da Lei 10639/2003 que obriga o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, diante de tudo que foi exposto no mesmo da importância deste tema na atual época e contexto na escola Os Pastorinhos.

Diante das práticas pedagógicas realizada, atendeu todos os objetivos do trabalho de proporcionou aos educandos a inserção positiva de sua identidade inclusiva dentro do currículo tornando um sujeito participativo das atividades social e cultural de um ensino igualitário racialmente. A escola tem sua função social e precisa conhecer melhor seu alunado, valorizando o material didático, podendo contribuir para a identidade do educando com valores e crenças: pensar, fazer, sentir, ver, interagir, brincar e gostar.

O trabalho será útil a quem dele apropriar, pois trás importantes informações e sugestões da inserção do estudo da cultura afro-brasileira e africana nos conteúdos trabalhados da escola infantil;estimulou a harmonia a estética de cada aluno da beleza presente na pele negra, e nos cabelos enrolados; organizou o espaço da sala de aula da sala de aula contemplando a diversidade étnica e cultural do contexto em apreço. É uma fonte de pesquisa que pode contribuir para que outros interessados aprofundem-se nesse tema a partir do que aqui fica gravado.

É um trabalho que servirá para diversas pessoas: estudantes, professores, autoridades municipais, presidente de bairro e outros moradores que queiram informações sistematizadas sobre a temática em Brasília. trabalho acadêmico que retrata tal tema voltado para esta instituição de ensino infantil. Me proporcionado a inserção dos componentes étnicos nos conteúdos vividos da escola infantil Os Pastorinhos, o



aprofundamento desse tema, melhorou a metodologia de ensinar assegurando os valores multiculturais que todos devem efetivamente se respeitarem, e conclui que a postura do educador é determinante para a construção de uma educação multicultural, norteadora pelo princípio da dignidade da pessoa humana e respeitando às diferenças.

A luta de alcançarmos a igualdade racial na escola, tornando possíveis as construções sociais de forma responsáveis e mediadoras das formações de identidades plurais, assegurando- os as diferenças positivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas as crianças. Fica aqui então, a sensação do dever cumprido e alegria da participação nesse curso da UFAC que proporcionou essa importante realização.

Notas

¹ Professora da Educação Municipal de Brasiléia - Acre graduada em Ciências Biológicas, e-mail: kinha1pessoa@gmail.com

² Professor Doutor orientador pela UFAC Universidade Federal do Acre, e-mail: alvesnetoad-voc@gmail.com

Referências bibliográficas

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Africana**. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. MEC, Brasília, DF, Outubro, 2004.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a Obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro- Brasileira”. Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182ª da Independência e 115ª da Republica. D. O. U de 10.1. 2003.

BRASILÉIA. Escola Estadual do Município. **Histórico escolar**. Brasiléia Acre: SEMED, 2015.

CANDAU, V. M. **Diferencias culturais, cotidiano escolar e Práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro, 2011.

CAVALHEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CHAVES, M. A; BRASIL, Olga. **Livro do professor**. Fortaleza: Evolutivo, 2001.

CORDIOLLI, Marcos. **Para entender os PCNs: os temas transversais**. Curitiba. Módulo, 1999.

CORTELLA, Mario Sergio. **Conceito de Ética** 2013. Disponível em: [Http://wellco.com.br/índex.php?option=co-contente&view](http://wellco.com.br/índex.php?option=co-contente&view). Acesso em: 18 jul. 2015.

EYNG, Ana, Maria; ENS, Romilda, Teodoro. **Garantia de direito e diálogo com a diversidade no cotidiano escolar da Educação Básica**. Curitiba, 2013.

GOMES, Nilma. Lino. **Indagação sobre currículo**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.

GHEDINI, Evandro Luiz. (Coord.). **Currículo e ensino básico**. Manaus, AM: VEA. Edi-



ções, 2007.

MUNANGA, Kengele. **Superando o Racismo na Escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2ª. Brasília, 2005.

PEREIRA, B. B. A criança negra: identidade étnica e socialização. São Paulo: **Cad. Pesq.** (63) Nov. 1987.

SANTANA, A. M. **Temas transversais e currículo**. Brasília: Líber, 2008.



JORNALISMO, HISTÓRIA E LITERATURA: ZONAS DE PROXIMIDADE E CONVERGÊNCIA

*Francisco Aquinei Timóteo Queirós¹
Francisco de Moura Pinheiro²*

Introdução

As justaposições entre “jornalismo” e “literatura” podem ser percebidas já em Antonio Pigafetta³, atravessando as novelas e contos de Honoré de Balzac, os textos críticos sobre a sociedade inglesa de Charles Dickens, passando pelos romances socioculturais de Mark Twain. Desse modo, conforme pontua Domingues (2012), o jornalismo e a literatura “compartilham espaços, utilizam, mutuamente, de ferramentas de um e de outro, e, não raro, acabam se fundindo em um texto híbrido, indeterminado” (DOMINGUES, 2012, p.11).

A intersecção entre a técnica literária e a jornalística é concomitante e se confunde com a origem do romance moderno, no século XVIII, apresentando Daniel Defoe⁴, Richardson⁵ e Fielding⁶ como nomes de relevo. Para Watt (2010), a nova forma literária nasce em consonância com os ideais burgueses estabelecidos com o Iluminismo e, principalmente, por incorporar a percepção individual da realidade.

Roberto Nicolato (2008) dialoga com as ideias de Watt, ressaltando que a matéria ficcional do romance realista está assentada em histórias factíveis, sem o viés heroico da lenda ou da epopeia que marcavam os textos antigos. Como exemplo da sobreposição dos critérios literários e factuais, Nicolato (2008) cita o romance *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, lançado em 1719, que pode ter surgido de um “fato real” e, também, a obra *Tom Jones*, de Fielding que é marcada por uma referencialidade objetiva dos sujeitos, dos diálogos e das cenas apresentadas:



Supostamente Alexander Selkirk, que permaneceu sozinho numa ilha deserta do Pacífico, por um período de aproximadamente quatro anos. Este náufrago, talvez, tenha sido entrevistado pelo próprio Defoe. Fielding chegou a usar um almanaque, símbolo da difusão da imprensa escrita, para estruturar o tempo em *Tom Jones*. A nova tendência, como o jornalismo, nutre-se da novidade e de histórias relacionadas ao tempo mais imediato e constituídas do caráter de autenticidade (NICOLATO, 2008, p. 12).

O romance ascende, segundo Watt (2010), sob a salvaguarda das premissas do “realismo formal” e com a caracterização das identidades particulares. Conforme aponta o autor inglês, o “realismo formal” confere à narrativa do romance, enredos que se assemelham à realidade, de modo a abarcar a contemporaneidade e a singularidade das personagens. Nesse sentido, o romance indica sua intenção de apresentar uma personagem como um indivíduo particular, nomeando-a da mesma forma que os indivíduos particulares são nomeados na vida real.

Watt (2010) explica que como conceito estético, o vocábulo “*réalisme*” foi empregado pela primeira vez em 1835 para denotar a “*vérité humaine*” de Rembrandt em oposição à “*idéalité poétique*”; mais tarde o termo foi consagrado com viés eminentemente literário com a fundação, em 1856, do jornal *Réalisme*. Em decorrência disso, o termo “realismo” passou a ser usado como antônimo de “idealismo” e, nesse sentido, permeou boa parte dos estudos críticos e históricos do romance.

O “realismo formal”, desse modo, ratifica nos romances de Defoe, Richardson e Fielding, uma experiência humana e não apenas as que se prestam a determinada perspectiva literária: seu realismo não está na espécie de vida apresentada, e sim na forma como ela é reproduzida. Nesse sentido, as personagens nas obras dos autores mencionados acima estão unidas a contextos políticos, econômicos e culturais precisos, como, por exemplo, a personagem *Moll Flanders* - que é uma ladra -, *Pamela* - uma hipócrita - e *Tom Jones*, um fornicador.

Aludindo às ideias de Watt (2010), constata-se que a prosa do romance realista desempenha a função de relato pleno e “verdadeiro” da experiência humana. A narrativa cumpre o papel constitutivo de “verdade” e objetividade, conferindo ao potencial leitor minúcias e detalhes necessários à compreensão da história e dos sujeitos envolvidos, à singularidade da época retratada e ao local em que as personagens executam suas ações. O autor inglês assevera que esses “detalhes são apresentados através de um emprego da linguagem muito mais referencial do que é comum em outras formas literárias” (WATT, 2010, p. 34).

Os elementos do realismo desempenham na narrativa do Jornalismo Literário o papel de desvelamento e de construção das personagens e dos espaços em que se desenrola a história. Esses recursos imprimem um sentido de credibilidade e de verismo à prosa narrativa do Jornalismo Literário. Com a utilização das técnicas do realismo, o jornalista literário consegue “invadir” todos os lugares restritos, devassar cenários íntimos e vasculhar os aspectos subjetivos de suas personagens e o conteúdo dos seus



pensamentos mais reservados.

Retornando a Watt (2010), salienta-se que o romance engendrou uma identidade particularizada às personagens, promoveu a singularização da narrativa e instaurou uma experiência literária individualizada. Ao enfatizar espaços e pessoas em um contexto e de um enredo específico, o romance se diferencia dos outros gêneros e de formas anteriores de ficção pelo grau de atenção que dispensa à individualização das personagens e à detalhada apresentação de seu ambiente.

Conforme esclarece Ian Watt (2010), os romances de Defoe são os primeiros a apresentar um panorama da vida individual em uma perspectiva mais ampla como processo histórico e em uma visão mais estreita que mostra o processo desenrolando-se contra um pano de fundo dos pensamentos e ações mais efêmeros:

Em Defoe essa realidade se evidencia. Em seus melhores momentos ele nos convence inteiramente de que sua narrativa se desenrola em determinado lugar e em determinado tempo, e ao lembrarmos-nos de seus romances pensamos basicamente naqueles momentos intensos da vida das personagens, encaixados de maneira a compor uma perspectiva biográfica convincente. Percebemos um sentido de identidade pessoal que subsiste através da duração e no entanto se altera em função da experiência (WATT, 2010, p. 25-26).

O romance descortina, nesse sentido, em maior ou menor grau aspectos da vida comum, aproximando-os da “realidade”. Os enredos constroem cenas que mergulham na vida familiar, delineiam ambientes caseiros, as “pinceladas” percorrem o cotidiano e expressam os dramas e os sentimentos comuns à alma humana, como o amor, a dor, a rejeição, a insegurança e a ambição. O romance apresenta a elaboração do que pretende ser um relato autêntico das verdadeiras experiências individuais.

Segundo Felipe Pena (2006), a partir do século XIX a reciprocidade entre jornalismo e literatura é ampliada, isso ocorre devido à efervescência e à ampliação do número de jornais e revistas nos grandes centros urbanos da Europa e dos Estados Unidos. Outro ponto relevante para a propagação dos jornais no período foram os folhetins⁷ e, posteriormente, o *fait divers*⁸:

E foi justamente no século XIX que a influência da Literatura no Jornalismo tornou-se visível. O casamento entre imprensa e escritores era perfeito. Os jornais precisavam vender e os autores queriam ser lidos. Só que os livros eram muito caros e não podiam ser adquiridos pelo público assalariado. A solução parecia óbvia: publicar romances em capítulos na imprensa diária. Entretanto, esses romances deveriam apresentar características especiais para seduzir o leitor. Não bastava escrever muito bem ou contar uma história com maestria. Era preciso cativar o leitor e fazê-lo comprar o jornal no dia seguinte. E, para isso, seria necessário inventar um novo gênero literário: o folhetim (PENA, 2006, p. 32).



Os folhetins desempenham papel de destaque na consolidação do jornal como um veículo de comunicação em larga escala. Dessa maneira, constata-se que a relação entre o jornalismo e a literatura é patente desde o início da história da imprensa, coincidindo com a ascensão do romance moderno e da ficção realista.

Para Mônica Fontana (2009), o que se conhece hoje como jornalismo narrativo ou jornalismo literário confunde-se com o florescimento do romance a partir do século XVIII e já “nasce contaminado por parâmetros literários” (FONTANA, 2009, p. 19). Cimara Valim de Melo (2010) acrescenta que a propagação do jornal contribuiu para ampliar o público leitor da imprensa e dos romances. Desse modo, os parâmetros jornalísticos e literários emergem imbricados nas páginas de jornais:

A partir de 1740, com o advento das bibliotecas circulantes, o livro conseguiu uma maior proximidade com os leitores, substancialmente formados por estudantes e mulheres da classe burguesa. Com o estímulo à leitura provocada pela imprensa, em especial pelos folhetins, os romances tiveram sua expansão e conquistaram espaço na sociedade moderna (MELO, 2010, p. 73).

Pena (2006) destaca que o folhetim se desenvolve, com grande vigor na França. Lá, a figura mais sobressalente foi Honoré de Balzac, que, de 1837 a 1847, publicou um folhetim por ano no jornal *La Presse*, o mesmo periódico que veiculou grande parte da obra de Eugène de Sue. Destacam-se também no período Victor Hugo, autor de *Os miseráveis*, e Alexandre Dumas, que escrevia no jornal, *Le Siècle*. Neste periódico foi impresso um dos maiores clássicos da literatura, *Os três mosqueteiros*.

Na Inglaterra, o romance-folhetim alcançou fama com Charles Dickens e Walter Scott. Em Portugal, Camilo Castelo Branco e Júlio Diniz publicaram suas histórias em diferentes periódicos, como *República*, *A capital*, *Diário de Notícias*, *Diário Popular* e *Diário de Lisboa*. Na Rússia, grandes escritores se destacaram na produção folhetinesca, caso de Dostoievski e Tolstoi.

No Brasil, os jornais foram seara para os principais escritores nacionais que despontaram no século XIX e início do século XX. Nomes como Raul Pompéia, Aluísio de Azevedo, Euclides da Cunha e Visconde de Taunay editaram suas obras inicialmente em jornais. Contudo, o primeiro romance-folhetim publicado no país, em 1852, foi *Memórias de um sargento de milícias*, no *Correio da Manhã*, por Manuel Antônio de Almeida:

Machado de Assis, cuja carreira como jornalista solidificou-se quando era repórter do Senado Federal, foi nosso melhor exemplo de “cronista folhetinesco”, publicando críticas ácidas sobre a sociedade brasileira em jornais como a *Gazeta de Notícias* e o *Correio Mercantil*. Neste último, também foi destaque o trabalho de José de Alencar com sua coluna “Ao correr da pena”, que teve continuação em outro jornal, *O Diário do Rio de Janeiro*, no qual escreveu seu primeiro folhetim nos moldes de um romance em fascículos, cujo título era *Cinco Minutos* (PENA, 2006, p. 31).



Os jornais do período constituem uma ponte natural de inserção dos escritores na literatura e na política. Nos anos de 1830, há uma gama diversificada de autores - de anônimos a escritores consolidados - trabalhando em jornais e vivendo do ofício jornalístico como, por exemplo, Machado de Assis, Joaquim Manuel de Macedo, Aluísio Azevedo e Visconde de Taunay.

Os jornalistas-escritores da época vivem uma condição paradoxal: de um lado almejam ser reconhecidos como literatos, mas como não dispõem de espaço para publicação, veem nos jornais uma chance para escrever e uma maneira de ser remunerado. Os periódicos também não lhes conferem o reconhecimento desejado, uma vez que os artigos publicados não são assinados - quando muito, aparecem com iniciais fantasiosas ou com pseudônimos⁹.

A divisão de castas entre jornalismo e literatura começou a se acentuar a partir da segunda metade do século XIX com a propagação do modelo de jornalismo norte-americano em detrimento ao modelo praticado na França. A prática jornalística estadunidense instaura a partir de 1861 a cisão entre opinião e informação, elide as discussões ideológicas - ao menos idealmente -, promove a troca da persuasão pela busca pela “verdade” e organiza os pressupostos que margeiam a redação jornalística, como a ordem direta do texto, a clareza e a concisão. Destaca-se, conforme explicita Felipe Simão Pontes (2009), que no exercício profissional e em sua ética são hegemônicas “a busca pela verdade, pela objetividade e a transposição dos fatos em relatos” (PONTES, 2009, p. 36).

As transformações engendradas pelos periódicos sediados nos Estados Unidos conduzem o texto jornalístico a uma forma de transmissão informativa assentada cada vez mais na hierarquização dos elementos textuais e na homogeneização da reportagem e da notícia e isso redundará na padronização textual. Outro ponto a ser destacado é que ao se distanciar das atividades políticas e literárias, os jornalistas forjam um discurso que se assenta sob a égide da credibilidade.

Segundo Pontes (2009), os jornais passam a assimilar a estrutura das conversas populares e assumem a condição de arautos do debate político, econômico e cultural. Nesse sentido, os periódicos cumprem o papel de demiurgos, levando a todas as pessoas que não têm acesso ao debate direto e aos acontecimentos políticos, as notícias e as reportagens:

Portanto, a confiabilidade depositada na contratação de especialistas para a obtenção de informação comercial e política, ou apenas em partidários de uma mesma ideologia política, agora está depositada nesses profissionais da informação. Associa-se a isso o surgimento da figura do repórter, que vai até o local dos acontecimentos investigar os casos. Consolida-se, portanto, uma prática informativa que se preocupa com temas de relevância social como política e economia (*hard news*), e seu modo de escrita reúne a linguagem direta dos *faitdivers* com o sentido dos debates políticos e literários. A nascente profissão precisa garantir a qualidade da apuração e verificação dos fatos, transmiti-los para o maior número possível de pessoas e postar-



secundo defensor da verdade. O interesse é político, comercial, mas também passa a ser ético. Nasce a profissão do jornalista no jornalismo (PONTES, 2009, p. 38).

Já Marcelo Bulhões (2007), aponta que diferente dos procedimentos da imprensa norte-americana, o jornalismo francês do começo do século XIX seguia pela via da doutrinação e da opinião. A adoção desse formato explica-se pela tendência dos periódicos franceses em adotar a oratória e a eloquência de doutrinação política na escrita dos textos jornalísticos.

A França é conhecida como berço das principais transformações filosóficas e sociais - como o Iluminismo, as revoluções burguesas - e também pelos escritores e pensadores que produziu em diferentes épocas, caso de Montaigne, Voltaire, Pascal, Molière, Lamartine, Musset, Balzac e Zola, por exemplo. A conjugação desses elementos, aliada à tradição livresca, desvelou duas vertentes bastante relevantes do jornalismo francês - a literária e a política - que segundo Bulhões (2007) se tocavam profundamente, pois a imagem do escritor como militante político era preciosa para o jornalismo francês.

Nilson Lage (2005) corrobora com as ideias de Bulhões, apontando que o fator econômico também desempenhou papel preponderante na constituição do modelo de jornalismo adotado na França. Nos Estados Unidos, os periódicos estavam organizados segundo a tríade publicitária jornal-leitores-anunciantes (além dos financiadores), o que integrava o jornal ao sistema econômico. Na França, os periódicos estavam atrelados a partidos políticos, situação que perdurou até o final do século XIX e afetou, sobremaneira, o estilo da escrita jornalística que ficou definida como exaltada, ornamental e rebuscada.

Bulhões (2007) acrescenta que a intersecção entre jornalismo e literatura situa-se, desse modo, em um território convulsionado em que se configuram impasses, ajustes e conflitos. Os dois padrões de jornalismo - o estadunidense e o francês - podem ser melhor entendidos a partir das concepções de linguagem com que a atividade jornalística se desenvolveu no âmbito mais amplo da organização social, política e econômica:

Mas, como se viu no caso da França, não se pode esquecer também que há fatores prioritariamente relacionados à própria tradição cultural das letras de cada país. Em parte, os Estados Unidos herdaram da tradição literária britânica paradigmas de uma expressão que não raramente conseguia conciliar erudição e simplicidade. Na França, ao contrário, a prática jornalística do século XIX muitas vezes se pautou por uma retórica beletrista empolgada e embolorada, com marcas de embelezamento estéril (BULHÕES, 2007, p. 33).

O século XIX, conforme Pontes (2009), assinala a prevalência do modelo positivista do jornalismo norte-americano sobre o padrão beletrista francês. Dispostos lado a lado, percebe-se que as concepções de linguagem presentes nas duas vertentes jornalísticas - estadunidense e francesa - ascendem sob o salvo-conduto de modos



distintos com que a atividade jornalística se desenvolveu, abrangendo conjunturas econômicas e sociais diametralmente opostas.

Dessa forma, fatores estruturais se incorporam às formações específicas da textualidade do jornal, exemplo disso, é o forte apelo publicitário e a força que exercem os grandes conglomerados jornalísticos nos Estados Unidos e, de outro modo, o viés propagandístico, político e a linguagem empolada do jornalismo praticado na França.

Percebe-se, portanto, que ao longo da história do jornalismo e do romance se reconhece um campo de realizações narrativas jornalístico-literárias cujos atributos permitem justaposições, entrelaçamentos e afinidades entre a prática da literatura e a dos jornais:

Se, em uma perspectiva histórica, de início coube à literatura ser a matriz fornecedora de sugestões formais à narratividade jornalística, o desenvolvimento do jornalismo foi aos poucos construindo uma autêntica e nada desprezível tradição de textualidade que também se ofertou à realização literária. Com isso, sugestões e procedimentos típicos de uma vivência calcada na factualidade jornalística podem ser assimiladas pelo aparato ficcional da literatura, o que faz supor uma relação interdependente (BULHÕES, 2007, p. 46).

Os terrenos movediços que sustêm de um lado a verve literária e de outro a objetividade jornalística, novamente se imiscuem na segunda metade do século XIX. O jornalismo assume uma tonalidade factual e documental da vida e a literatura deixa transparecer as nuances de uma experiência concreta, que emerge sob os tropéis do Realismo-Naturalismo. Desse modo, a objetividade da prosa jornalística é idealmente alcançada com os atributos de imparcialidade, realidade e verdade. Ao passo que a literatura aproxima-se da realidade histórico-social para compor sua estrutura narrativa, suas personagens e os lugares retratados como entes ficcionalmente factualizados.

Émile Zola, conforme explica Bulhões (2007), assimila o discurso da ciência empírica e do Positivismo em contraposição a imaginação, conceito que perpassou a história da literatura Ocidental por muito tempo. O autor erige, portanto, a realidade e o determinismo dos fatos como elementos que constituem a sua literatura.

A prática jornalística e os aspectos literários serão afetados pelo Positivismo. Na literatura, a materialidade, a concretude da vida e os pequenos acontecimentos passam a constituir aquilo que Marcelo Bulhões (2007), aludindo Émile Zola, chama de “senso de real”. Mônica Fontana (2009) coaduna-se às ideias de Zola, ressaltando que o Realismo-Naturalismo busca retratar “a vida como ela se apresenta e passa a captar - a partir da observação, da análise e da recriação detalhada do cotidiano e da realidade - os costumes e a linguagem das ruas e trazê-los para o campo da ficção” (FONTANA, 2009, p. 28). O Jornalismo Literário utiliza as características do romance realista para tecer personagens, caracterizar espaços e lugares e aprofundar aspectos da realidade socio-histórica. A essência do Jornalismo Literário e do romance realista é a mesma: a “realidade”.



No século XIX, a figura do repórter se encarrega de investigar, tomar notas, documentar, conversar com pessoas, observar e traduzir as informações em fatos, notícias e reportagens. A apuração e a objetividade são institucionalizadas como cânones do bom jornalismo.

Desse modo, a informação suplanta a opinião dentro da prática jornalística, deixando patente que os textos devem apresentar um testemunho “imparcial” dos fatos para que os leitores formem por si próprios uma opinião sobre as informações divulgadas pelos periódicos. Para Muniz Sodré (2009), a técnica da apuração aproxima o texto jornalístico do referente factual, ressaltando a “verdade” como matriz norteadora da atividade jornalística:

Na notícia, que é uma estratégia ou gênero discursivo essencialmente jornalístico, o acontecimento referido obriga-se a ser verídico (real-histórico, portanto) e a obedecer à técnica corrente na prática do jornal. O real da notícia é a sua “factualidade”, a sua condição de representar um fato por meio do acontecimento jornalístico (SODRÉ, 2009, p. 27).

Sob a insígnia desses pressupostos, o jornalismo adquire algumas convicções: a de que é possível ter acesso direto aos contornos do real pulsante e conferir-lhe um matiz de autenticidade; a de que se pode captar a realidade cotidiana, depurando-a de suas contradições e, por fim, a de que cabe ao jornalismo ser o transmissor da realidade dos acontecimentos.

Gustavo de Castro (2002), numa análise contemporânea, desvela-nos os contornos que marcam os gêneros literário e jornalístico, ressaltando os indícios para que se possa assimilar como cada um deles trata da representação da realidade:

O jornalismo traz quotidianamente o mundo para dentro do texto escrito. Põe no papel fatos, cenas, realizações, eventos os mais variados, num movimento em que extrai do mundo a matéria-prima necessária para retransformá-la em narração. Para o escritor, o movimento é inverso. O mundo exterior também é fundamental, mas não determinante como o é para o jornalista, já que o escritor pode buscar na sua própria subjetividade toda a sua literatura, fazer da memória a fonte de sua escritura, tornar eventos “pouco jornalísticos” significativos do ponto de vista humano, e até mesmo fazer o jornalismo virar literatura, a exemplo do que fez Gabriel García Márquez (CASTRO, 2002, p. 73).

Dessa maneira, tanto na prática jornalística quanto na “arquitetura” do romance do século XIX, verifica-se, a primazia pela referencialidade e pela realidade empírica. O romance realista/naturalista conforma os procedimentos “metodológicos”, constituindo uma postura documental da realidade circundante, aliada à pormenorização dos ambientes sociais e personagens na configuração da intriga ficcional.

Os quadros sociais pincelados pelo romance realista sugerem um repertório instrumental que pode elevar as potencialidades da escrita da reportagem a um pata-



mar superior de observação e de pesquisa da realidade. As características do realismo não se limitaram ao século XIX:

Também seria o caso de se admitir que marcas diluídas desse legado se reconhecem em qualquer jornalista cuja produção traga ressonâncias de escritores de bases realista-naturalistas, tais como Ernest Hemingway ou John Steinbeck, nos Estados Unidos, e Graciliano Ramos, no Brasil. [...] Ao elaborar uma obra segundo os preceitos do Naturalismo, Zola transmitiu para o século XX uma matriz de influência para a elaboração de grandes reportagens jornalísticas e explicitou um canal de correspondência entre jornal e letras (BULHÕES, 2007, p. 71).

Insinua-se no jornalismo e na literatura - assim como na história - o mesmo princípio norteador, que os coloca como construção humana e não como um fenômeno acabado. Nesse sentido, os acontecimentos e fatos assumem uma dimensão social, em que as narrativas engendram os sentidos e promovem a reconstrução da realidade como ficções verbais textualizadas. Dessa forma, a literatura aglutina elementos comuns ao jornalismo e à história, no que concerne ao aspecto de verismo da ficção, conforme salienta Peter Gay:

A ficção pode, sem dúvida, oferecer a veracidade dos detalhes; os romancistas e poetas não são estranhos à pesquisa. Balzac, em *Les illusions perdues* [*as ilusões perdidas*], conta aos leitores talvez mais do que estes se interessassem em saber sobre as atividades gráficas; Melville acumula informações técnicas exaustivas sobre as baleias e a caça a elas em *Moby Dick*; Thomas Mann discorre com um prazer indisfarçado sobre as causas e o tratamento da tuberculose em *Zauberberg* [*A montanha mágica*]. Tais fatos, em si, são reportagens; retirados do contexto ficcional em que ocupam sua função, seriam textos jornalísticos, especializados ou mesmo históricos (GAY, 1990, p. 172).

Cotejando o discurso histórico, jornalístico e o literário, constata-se que o ponto de convergência entre eles é a narrativa - que emerge como uma operação de configuração que liga os fatos e confere unidade discursiva à história. Dessa forma, Cristiano Ramos (2010) frisa que o “real” se coloca como uma construção social, apresentando as contradições e oposições que lhe são inerentes. E da mesma maneira, o fato não se perde no que contém de real, porque nele se esboça a preparação do imaginário:

As realidades não se transformam em ficção ao serem incorporadas ao texto ficcional; antes, tornam-se signos, numa configuração que tem como efeito a produção desse imaginário. Em outros termos, ocorre uma “irrealização” na conversão da realidade que se torna signo de outra coisa, assim como acontece a “realização” do imaginário, que passa a ser determinado e não difuso (RAMOS, 2010, p. 91-92).



A dimensão fictícia e imaginária da narração não apaga a efetividade do acontecido, mas ressalta que qualquer tentativa de descrever os acontecimentos deve levar em conta diferentes formas de imaginação. Lloyd Kramer (2001) destaca que os relatos de realidades históricas não devem prescindir de uma narrativa ficcional e filosófica, pondo de um lado filósofos e de outro, os autores de obras literárias.

Pode-se conceber, nesse sentido, que os textos ou realidades sociais - aqui também a narrativa jornalística - ascendem por meio de diálogos constantes, que devem ser pormenorizados e analisados sob uma gama diversificada de perspectivas e nunca sob o caráter monológico de significação.

A abordagem dialógica da história, como da literatura e do jornalismo, permite a discussão entre categorias opostas e em diferentes níveis, ajustando o diálogo entre historiadores, literatos e jornalistas ou o diálogo entre textos e contextos. Dessa forma, conforme afirma Kramer (2001): “A literatura sugere formas alternativas de conhecer e descrever o mundo e usa a linguagem imaginativamente para representar as ambíguas e imbricantes categorias da vida, do pensamento, das palavras e da experiência” (KRAMER, 2001, p. 158).

Considerações finais

As discussões empreendidas no decorrer do presente artigo buscam devassar as fronteiras das narrativas históricas, jornalísticas e literárias. Desse modo, a dimensão fictícia e imaginária dos fatos, não significa que eles não tenham efetivamente acontecido, mas sim, que qualquer tentativa de descrever os acontecimentos deve levar em consideração distintas formas de imaginação. Nesses termos, questionam-se os pressupostos que separam a história da literatura, focalizando o papel decisivo da linguagem nas descrições e concepções da realidade histórica.

O Jornalismo Literário instaura assim uma configuração discursiva cuja ênfase recai sobre a linguagem, a textualidade e sobre as narrativas - estejam elas assentadas sobre a matriz histórica, jornalística ou literária. Importa destacar que o compósito das estruturas *litero-factuais* não elidem a necessidade da evidência histórica ou jornalística, todavia, reordenam os limites das linguagens pelas quais elas são descritas, de tal modo que a história possa modificar, e não apenas validar a compreensão que se tem do mundo.

As justaposições históricas, jornalísticas e literárias podem desfazer as unidades e os equívocos do passado, desfamiliarizar os textos e contextos, reconstruindo, dessa maneira, novas possibilidades de assimilação dos componentes socioculturais e narrativos.

Notas

¹Professor Mestre em Letras, Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (UFAC), onde atua como docente do curso de Comunicação Social/Jornalismo. Pesquisador dos grupos Amajor - Amazônia, Jornalismo e Ambiente; História e Cultura, Linguagem, Identidade e Memória (GPHCLIM); Comunicação, Cultura e Sociedade e membro do grupo de pesquisa Amazônia: os vários olhares. E-mail: aquinei@gmail.com.

² Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC



-SP) e jornalista na Universidade Federal do Acre (UFAC). E-mail: fdandao@gmail.com.

³ Homem-de-letras e marinheiro, que em 1519 partiu de Sevilha, na Espanha, com Fernão de Magalhães, para aquela que seria apontada como a – primeira circunavegação ao redor do planeta – e cujos relatos resultaram na publicação do livro de crônicas Primeira viagem ao redor do mundo, publicado em 1526 (DOMINGUES, 2012, p. 11).

⁴ Daniel Defoe (1660-1731), jornalista e escritor inglês, dedicou-se à narrativa ficcional e alcançou reconhecimento com romances como Robinson Crusóé (1719), O Diário da Peste (1722), O Coronel Jack (1722) e Roxana (1724) (DOMINGUES, 2012, p. 142).

⁵ Samuel Richardson (1689-1761), escritor e editor inglês, produziu centenas de trabalhos para jornais e revistas. Ficou conhecido especialmente pelos romances Pamela: ou a virtude premiada (1740), Clarissa: ou a história de uma jovem (1748) e A história de Sir Charles Grandison (1753) (DOMINGUES, 2012, p. 142).

⁶ Henry Fielding (1707-1754), romancista inglês. Boa parte de suas obras foram adaptadas ao teatro. Tom Jones (1749) é apontado como um de seus romances de maior sucesso (DOMINGUES, 2012, p. 142).

⁷ Segundo Marlyse Meyer (1996), folhetim designava o espaço dentro dos jornais onde eram publicadas as críticas de teatro, as resenhas e as crônicas. Neste sentido, o folhetim constituía um espaço de entretenimento para o leitor de jornal. O primeiro romance-folhetim foi publicado em 1836 e já trazia no canto inferior da página, a frase que o consagraria: “continua no próximo número”.

⁸ Sonia Maria Lanza (2008) explica que a narrativa do *fait divers* se embebe de uma “veia” popular e sensacionalista, cujo mote assenta-se em crimes passionais, assassinatos, desastres, agressões e acidentes. Da mesma forma que o folhetim, o *fait divers* sobrepõe imaginário e dramatização em detrimento da informação.

⁹ Machado de Assis (1839-1908) assumiu vários pseudônimos como, por exemplo, “Boas-Noites”, “Dr. Semana”, “Lélio”, “Malvólio”, “Platão”, “Sousa Barradas”, entre outros. Com a utilização desses vários outros “eus-distintos”, Machado de Assis buscava se esconder para escrever crônicas ou defender opiniões políticas que considerava ousadas. Aluísio Azevedo (1857-1913) utilizava os pseudônimos “Semicúpio dos Lampiões”, “Acropólio”, “Victor Leal”, “Aliz-Alaz”, “Asmodeu” para escrever em jornais e tecer obras menores. Olavo Bilac (1865-1918) utilizava os pseudônimos para participar de polêmicas em jornais e praticar gêneros “secundários”, como o folhetim. Os principais pseudônimos utilizados por Bilac foram “Arlequim”, “Belial”, “Brás Patife”, “O diabo coxo”, “Pierrô”, “Pif-Paf”, “Victor Leal”, entre outros. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/120700/p_140.html>. Acesso em: 30 Junho 2013.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BULHÕES, Marcelo. **Jornalismo e literatura em convergência**. São Paulo: Ática, 2007.

CASTRO, Gustavo de. “A palavra compartilhada”. In: CASTRO, Gustavo de; GALENO, Alex (Org.). **Jornalismo e literatura: a sedução da palavra**. São Paulo: Escrituras, 2002.

DOMINGUES, Juan de Moraes. **A ficção do Novo Jornalismo nos livros-reportagem de Caco Barcellos e Fernando Moraes**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica



do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FONTANA, Mônica. **Literatura e jornalismo: fato e ficção em Abusado e Cidade de Deus**. 2009. 180f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2009.

GAY, Peter. **O estilo na história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

KRAMER, Lloyd. Literatura, crítica e imaginação histórica: o desafio literário de Hayden White e Dominick Lacapra. In: HUNT, Lynn (org). **A Nova História Cultural**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAGE, Nilson. **Teoria e técnica do texto jornalístico**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

LANZA, Sonia Maria. **As narrativas jornalísticas: memória e melodrama no folhetim contemporâneo**. 2008. 156f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MELO, Cimara Valim de. **O lugar do romance na literatura brasileira contemporânea**. 278f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MEYER, Marlyse. **Folhetim: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

NICOLATO, Roberto. **A realidade da ficção: uma contribuição do jornalismo à literatura dos anos 70**. 225f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

PENA, Felipe. **Jornalismo literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

PONTES, Felipe Simão. **Teoria e história do jornalismo: desafios epistemológicos**. 2009. 251f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

RAMOS, Cristiano. **Literatura e Jornalismo: bases teóricas para análise do livro-reportagem**. 2010. 125f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

SODRÉ, Muniz. **A narração do fato: notas para uma teoria do acontecimento**. Petrópolis: Vozes, 2009.

WATT, Ian. **A ascensão do romance**. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

WOLFE, Tom. **Radical Chique e o Novo Jornalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.



A FUNÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA EM PORTUGUÊS PARA AS CRIANÇAS KRAHÔ

Francisco Edviges Albuquerque¹

Introdução

Este artigo remete às reflexões das pesquisas realizadas a partir das ações do Projeto de Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural, do Programa do Observatório de Educação Indígena, CAPES/INEP/UFT/2012, na Escola Estadual Indígena 19 de Abril da aldeia Krahô Manoel Alves, com crianças em processo de aquisição de leitura e escrita em língua portuguesa. Objetiva investigar como se efetiva a prática da leitura e da escrita em língua portuguesa nas turmas do Ensino Fundamental, bem como qual o sentido e a função da leitura e da escrita para os alunos alfabetizando e as situações de bilinguismo dessas práticas.

A escola

A Escola Indígena 19 de Abril destaca-se pelas práticas pedagógicas de elaboração de materiais didáticos, voltados para a manutenção e preservação da língua e cultura indígenas, através dos projetos de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô, em que estão envolvidos os professores indígenas, não indígenas, os alunos e toda a comunidade. O projeto “A educação escolar Indígena bilíngue e intercultural” aprovado pela CAPES/INEP/OBEDUC tem como objetivo maior a organização de materiais didáticos utilizados em todas as escolas indígenas Krahô.

Nessa escola estão matriculados 192 alunos, sendo 100 alunos do Ensino Fundamental e 92 no Ensino Médio. A Estrutura Curricular vigente segue os eixos temáticos. Para a primeira fase do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e é composta pelas disciplinas: Ciências, Matemática, Língua Indígena, Língua Portuguesa, Ensino Religio-



so, Arte e Cultura, Educação Física, Geografia e História. Na segunda fase do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano constam as disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Cultura, Educação Física, Geografia, História, Ciências, Matemática, Língua Indígena e Ensino Religioso. No Ensino Médio são ofertadas as disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Sociologia, Filosofia, Física, Química, Artes, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Ensino Religioso e Biologia.

Dada a importância da Estrutura Curricular para o processo de construção de uma escola bilíngue e intercultural, é reconhecido seu valor como ferramenta para unir os conhecimentos da sociedade majoritária com os conhecimentos tradições dos povos indígenas. Nesse sentido, a Lei Estadual nº 2.139/09 prevê que o currículo das escolas indígenas do Estado do Tocantins considere os métodos próprios de aprendizagem dos povos indígenas, bem como seus processos de avaliação, “que utilizem material didático e atendam ao calendário escolar diferenciado e adequado às diversas comunidades indígenas”.

Segundo Abreu (2012) o currículo da escola indígena 19 de Abril garante a valorização da cultura e promove a interação entre as atividades de ensino. O PROEJA Indígena (2007) define o currículo das escolas indígenas como um processo que deve ser sempre repensado e estar em constante construção, devendo constar conteúdos que reflitam os saberes tradicionais indígenas e metodologias direcionadas à transmissão dos conhecimentos de cada povo.

Com efeito, na escola 19 de Abril as várias atividades realizadas pelos professores indígenas, não indígenas e comunidade em geral, vão além dos conteúdos programáticos, visto que as aulas seguem os eixos temáticos por áreas e, com isso, envolvem toda a comunidade, através das experiências de vida, saberes tradicionais, aspectos culturais e históricos. Essa escola busca trabalhar os conteúdos numa concepção bilíngue e intercultural, já que todas as ações escolares estão voltadas para a manutenção da língua e da cultura indígenas.

Os professores indígenas usam a língua materna para se comunicar com os alunos durante as atividades de leitura e escrita em sala de aula. Tanto as atividades de escrita em língua portuguesa quanto as extraclases relacionadas à cultura indígena são também explicadas para os alunos em Krahô. Segundo Albuquerque (2011), nesta escola havia pouco material escrito em língua Krahô: cartilhas de alfabetização, livros de lendas e bíblias. Estes manuscritos foram elaborados pelos próprios professores indígenas e não indígenas como forma de trabalhar como práticas pedagógicas os conhecimentos tradicionais Krahô, mas não haviam sido revisados e publicados em livros.

Com a implantação do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Krahô em 2009, bem como com a implantação do Programa do Observatório da CAPES/INEP/UFT em 2012, os professores indígenas com a coordenação do Projeto passaram a elaborar materiais de apoio pedagógico para serem usados nas salas de aula de língua materna e de português, uma vez que o referido material leva em consideração os aspectos sócio-históricos e linguísticos desse povo.

É importante ressaltar que os professores Krahô usam a sua língua materna



para se comunicarem com os alunos durante as atividades de leitura e escrita em sala de aula. Tanto as atividades de escrita em língua portuguesa quanto às atividades extraclasses, com aulas de campo, no pátio.

Facilidade para entender e falar Krahô

Os Krahô, tanto homens como mulheres, entendem e falam a sua língua indígena fluentemente em todas as faixas etárias. Os homens dizem entender e “falar um pouco a língua portuguesa”. Isto significa que estes falantes estão usando também o português nas suas interlocuções. Já as mulheres desta aldeia, independente da idade, entendem e falam fluentemente a língua materna. Porém, com relação à língua portuguesa, a situação é um tanto diferente, como veremos a seguir.

Facilidade para entender e falar português

Todos os Krahô das diversas aldeias têm contato com o português, através das cidades mais próximas e dos professores não indígenas que atuam nas suas escolas, pesquisadores, professores universitários, funcionários, dentre outros. Todos eles são unânimes em afirmar que precisam aprender a falar português para se comunicar com os não indígenas. Isto, portanto, justifica o quadro linguístico que se apresenta em Manoel Alves. A aquisição da língua portuguesa pelos Krahô se dá através de contatos diretos ocasionais, frequentes, ou mais permanentes com falantes da língua, na aldeia ou fora dela. Esses contatos ocorrem de modo diferenciado entre os membros dessas aldeias. Os homens adultos e os estudantes se relacionam diariamente com habitantes das cidades vizinhas. Já a interação dos demais membros com os moradores dessas cidades é menos frequente.

O contato com a língua portuguesa e a exposição a ela tiveram e ainda têm uma incidência desigual no grupo e nos diferentes segmentos, dependendo de fatores diversos, entre os quais se incluem os de ordem histórica: presença de diferentes agências nas aldeias, como a FUNAI, FUNAI, SEDUC, DSEI, IBAMA, CTI o SIL, CIMI, as Missões Indígenas e a proximidade com os centros urbanos de Itacajá, Araguaína, Pedro Afonso e Goiatins. Existem, também, as de ordem sociocultural: gênero, idade, posição do indivíduo no grupo; os de ordem econômica: venda e compra de produtos; os de ordem política: políticos, prefeitos e vereadores visitam às aldeias em época de campanha eleitoral. Os de ordem religiosa: celebração de cultos; e os de ordem social: festas dançantes (atividades dos não indígenas).

As informações coletadas permitem-nos afirmar que nas interações intergrupo, Krahô e não-Krahô, a língua portuguesa é a mais usada. Já nas interações intragrupo, Krahô-Krahô, a língua materna é a mais usada, mesmo nos assuntos que envolvem a cultura não indígena, como é o caso das conversações sobre esporte, programas de televisão e até mesmo assuntos referentes à política dos municípios locais, especialmente a de Itacajá e Goiatins.

Para que o indígena Krahô quer aprender português?

Historicamente, a educação escolar indígena em nosso país, de modo geral, sempre teve por objetivo integrar as populações indígenas à sociedade nacional. Desta



forma, a função da escola, naquela época, era ensinar os alunos indígenas a falar e a escrever em português. Somente há pouco tempo começou-se, na maioria das escolas indígenas brasileiras, a utilizar as línguas indígenas na alfabetização, ao se perceber as dificuldades de alfabetizar alunos em uma língua que eles não dominavam, o português. Deste modo, logo que os alunos indígenas aprendiam a ler e a escrever, a língua indígena era retirada da sala de aula. É claro que, em muitas escolas não tendo sido essa a situação. Nessa perspectiva, se a escola pode contribuir para o processo de desaparecimento de uma língua indígena, por outro lado, também pode ser mais um elemento que, significativamente, incentive e favoreça a manutenção e uso da língua indígena. Para isto, a língua indígena deverá ter funções e usos na escola como a língua de instrução oral para produzir conceitos, dar esclarecimentos e explicações. A língua indígena servirá como a língua através da qual os professores e os alunos indígenas discutam matemática, história, geografia, meio ambiente, ciências, arte e cultura e os saberes tradicionais. Esse tipo de procedimento permite que os alunos indígenas que tenham pouco domínio do português possam adquirir melhor os novos conhecimentos de fora, que são necessários devido ao contato com a sociedade envolvente. Além disso, ele traz outras vantagens, pois os alunos aumentam sua competência oral em língua indígena, pois aprenderão a usá-la também para falar sobre novos conhecimentos, em vez de terem que recorrer ao português para isso. Assim, a língua indígena ficará mais forte, uma vez que terá uma função mais importante, além daquela própria da sala de aula.

Para Albuquerque (1999) a língua materna tornar-se-á também a língua de instrução escrita predominante nas situações que dizem respeito aos conhecimentos éticos e científicos tradicionais. Do mesmo modo como acontece com a oralidade, os alunos aumentarão sua competência escrita em língua indígena. Esse procedimento contribuirá também para os usos e funções sociais da escrita nessas línguas.

Neste sentido, uma prática pedagógica voltada para a sistematização do conhecimento sócio-histórico e cultural da comunidade será de suma importância. Uma alfabetização em que todos os aspectos da linguagem tenham a mesma importância, na medida em que o que se deseja é a construção de um sentido para o que se lê e se escreve. Desta forma, a educação é um dos instrumentos para alcançar a autonomia desejada, habilitando os Krahô a ler, escrever e analisar seus discursos para reagir diante da ação controladora da linguagem da sociedade dominante. Soares (1994) destaca o conflito que a escola vem gerando como resultado de distância cultural e linguística entre os alunos. Segundo essa autora, a problemática que se coloca para a escola, em relação à linguagem, é o de definir o que pode ela fazer, diante do conflito linguístico que nela se criou, pela diferença existente entre a linguagem das camadas populares, as quais conquistam cada vez mais o direito de escolarização e a linguagem que é instrumento e objeto dessa escola, que é a linguagem das classes dominantes.

Entretanto, a problemática da alfabetização indígena não será resolvida com o critério de simples alfabetização. Antes, ela tem que levar em consideração as condições pedagógicas aplicadas na escola indígena, bem como a situação linguística do estudante que está sendo alfabetizado. A escola, nessa perspectiva, deve reconhecer e manter a diversidade sociocultural e linguística, promovendo uma situação de comu-



nicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas, não considerando uma cultura superior à outra.

Para contribuir com os Krahô no processo de manutenção da língua e da cultura indígena, considerado por todos os membros como língua do grupo, é de vital importância a ação escolar. Para Krashen (1982) uma língua tanto pode ser adquirida num ambiente natural, como numa situação de ensino que tenha como objetivo a aquisição da mesma.

No caso dos Krahô, a língua a ser adquirida é a própria língua do grupo. Para isso, os mais jovens, as crianças e os adultos estão usando-a em todos os domínios sociais, pois a consideram como a língua das interações intragrupo. Isto significa que as atividades de incentivo à aquisição dessa língua, bem como o uso dela pela criança deve estar presente em todos os assuntos referentes à cultura indígena e nas interações espontâneas dessas crianças com os membros de sua comunidade, como forma de fortalecimento da cultura desse povo.

Práticas de leitura e escrita entre as crianças krahô de Manoel Alves

Nos últimos anos temos assistido no cenário brasileiro à retomada de uma série de questões que voltam à tona através dos estudos realizados na área da alfabetização das crianças das escolas indígenas. Com base nessa premissa, Albuquerque (2011), considerando as teses da suposta ausência de experiências culturais entre as crianças de camadas populares, como uma das principais causas do seu mau desempenho escolar, destaca que as políticas educacionais brasileiras, vêm promovendo uma “verdadeira revolução no campo da alfabetização” (CICLO BÁSICO, 1990; PCN, 1997).

De acordo com os RCNEI (2005) outra função da escola é desenvolver nos alunos indígenas a competência necessária para que eles possam entender e falar sobre os novos conhecimentos introduzidos pelo próprio sistema escolar.

Se a linguagem oral, em suas várias manifestações, faz parte do dia-a-dia de quase todas as sociedades humanas, o mesmo não se pode afirmar sobre a linguagem escrita. Segundo os RCNEI, as atividades de leitura e escrita podem ser exercidas apenas pelas pessoas que puderam frequentar a escola e nela encontraram condições favoráveis para perceber as importantes funções sociais das práticas de leitura e escrita.

A importância da escola para os Krahô

É inegável a importância que assumem as escolas no contexto indígena, exercendo mesmo um papel primordial no desenvolvimento de trabalhos junto às comunidades e a seus alunos. Um dos professores entrevistados na aldeia Manoel Alves afirmou o seguinte:

Geralmente esse papel está relacionado ao resgate da cultura, dos saberes tradicionais, das festas tradicionais, dos rituais, das danças e das cantigas. (...) A escola de nossa aldeia, também tem o seu papel de resgatar os aspectos culturais que não são usados, mas que os mais velhos contam suas histórias para os alunos e os professores indígenas registram todas essas infor-



mações em forma de material didático para ser utilizado na escola. Isso demonstra que atualmente estão sendo resgatadas as pinturas, os mitos os rituais que não estavam sendo praticados. Graças às ações da escola em conjunto com a comunidade na aldeia, conseguimos levantar um banco de dados registrando todas essas informações. Através da escola são desenvolvidos vários trabalhos e ações de resgate e manutenção da língua e da cultura Krahô. Por isso, nós indígenas, precisamos da escola, pois ela é importante para o futuro de nossas crianças. (Prof. Leonardo Tupên Krahô).

O uso da língua escrita em português tem para os Krahô de Manoel Alves funções muito claras, tais como defesa e possibilidades de exercerem sua cidadania e acesso a conhecimentos dos outros povos. Para os RCNEI (2005) não basta a escola ter como objetivo simplesmente alfabetizar seus alunos; ela tem o dever de criar condições para que eles aprendam a escrever textos adequados às suas intenções e aos contextos em que serão lidos e utilizados dentro e fora da escola.

Relação entre domínio da escrita e desenvolvimento cognitivo da criança Krahô

A assimilação da escrita pelas crianças indígenas Krahô demanda níveis de educação própria, específica e diferenciada, a qual se apoia nas políticas de educação escolar indígena brasileira. Assim, de acordo com os RCNEI (2005), como na vida real nunca se lê ou se escreve à toa, sem um motivo para tanto e também nunca se lê ou se escreve palavras ou sentenças soltas, fora de contextos específicos, os alunos das escolas indígenas poderão mais facilmente perceber que a linguagem escrita pode ser mais útil e pode se tornar importante para eles, se as atividades desenvolvidas na escola girarem em torno da leitura e escrita de textos.

Nesse sentido, o texto, independentemente de sua extensão, é uma unidade linguística, oral ou escrita, produzida em determinado contexto com um objetivo comunicativo. Para Cagliari (1997) a linguagem é uma das formas mais sofisticadas de abstração, construída sobre conceptualizações e generalizações presentes em todos os falantes de uma língua, sejam eles alfabetizados ou não. Desse modo, a criança que sabe falar e conversar dá provas de que já atingiu o estágio lógico-formal da ontogênese, pois conversar é uma das formas mais sofisticadas de organização da experiência e da manifestação da inteligência superior dos humanos. A noção de tempo, espaço, linearidade, causalidade são ingredientes necessários ao uso da linguagem e estão nela enraizados. Vejamos o seguinte texto escrito por um aluno Krahô:

Reuniões no Pátio

Sempre que o dia amanhece, na aldeia, os mais velhos, adultos e jovens se reúnem no pátio para discutirem sobre o trabalho na roça, capinar ao redor da casa, pescar, caçar, realizar casamento, cantar, fazer as festas, bem como discutir outros problemas da comunidade. As reuniões no pátio sempre acontecem



pela manhã ou à noite. Para isso, o chamador, primeiro canta e chama as pessoas para se juntarem e fazerem a reunião (Simone Crowley Krahô - IN ALBUQUERQUE, 2012).

Outros estudos argumentam pela falta de evidências de que a forma a escrita afeta a mente. Muitas das mudanças linguísticas, cognitivas e sociais, atribuídas à aquisição da escrita, também foram encontradas nas culturas de tradição oral: como a existência de um sistema de recitação, memorização e acumulação de textos; a criação de instituições para usos dos textos; a aquisição de uma metalinguagem para a interpretação e explicação dos textos; instituições e escolas para a introdução dessas práticas orais como na tradição védica da Índia e entre os narradores da África (PATTANAYAK, 1995, p.118).

De acordo com Albuquerque (2011) a leitura e a escrita são produtos da cultura, que faz dela certos usos, que define seus modos de ensino e seus processos de ensino/aprendizagem. Elas são, portanto, produzidas por relações sociais, por formas históricas e culturais que delas se apossam e definem seus modos de transmissão e assimilação. É preciso também discutir as concepções sobre o caráter universal de certos processos cognitivos envolvidos na assimilação da leitura e da escrita pelos indivíduos da sociedade.

É preciso considerar também, segundo Albuquerque (2011), que as formas de ensino da língua escrita, que caracterizam o trabalho escolar da língua escrita (a cópia, o ditado, os exercícios, as formas de compreensão do texto etc.), são uma construção teórica sobre a língua, produzida pelos gramáticos, pelas relações de poder e interesses políticos. E o aprendizado da leitura e da escrita na escola é apenas uma das formas de introdução das crianças ao mundo da cultura escrita. As investigações sociais e históricas têm vindo questionar a existência de certas constantes na apropriação da leitura e da escrita, revelando a grande variedade histórica e social das práticas que implicam a leitura e a escrita, mesmo dentre aqueles que não dominam as técnicas de leitura e escrita (CHARTIER, 1987). Desse modo, não se podem generalizar as formas de relação com a escrita das crianças que vivem em diferentes contextos sociais, antes da sua entrada na escola.

A importância da leitura na prática pedagógica Krahô

O ato de ler proporciona a descoberta do mundo da leitura, um mundo totalmente novo e fascinante. Entretanto, a sua apresentação à criança deve ser feita de forma atrativa, estabelecendo uma visão prazerosa sobre a mesma, de modo que torne um hábito contínuo. A leitura desenvolve a capacidade intelectual do indivíduo devendo fazer parte de seu cotidiano e desenvolvendo a criatividade e a sua relação com o meio externo. A criança Krahô que faz parte do universo da leitura é ativa e está sempre pronta a desenvolver novas habilidades, ao contrário daquelas que não possuem contato com esse universo, pois esta se prende dentro de si mesma com “medo” de tudo que a cerca. A leitura, como o andar, só pode ser denominada depois de um longo processo de crescimento e aprendizado. (BACHA, 1975).

Segundo Albuquerque (2011) o processo de leitura e a escrita iniciam-se an-



tes da escolarização. A criança adquire no âmbito familiar e em seu convívio no meio social o interesse pelo ato de ler e de escrever. Para tanto, elas são inseridas no meio escolar, na verdade sem ao menos saber o porquê de ter que frequentá-lo, ou seja, para elas é uma relação obrigatória, cuja escolha é feita pelos adultos que os mandam passar grande parte de seu dia em um ambiente até então desconhecido, onde tudo é planejado e organizado pelos adultos.

Quando se inicia a leitura, todas as instruções e referências são ministradas pelo professor e ao aluno cabe se adaptar cumprindo as exigências e os processos de trabalho que lhe são impostos. Isto causa desmotivação, pois os discentes não possuem opções para construir uma leitura criativa que tende a inseri-los no fantástico mundo da leitura, e conseqüentemente no mundo da escrita. É lendo que nos tornamos leitores e não aprendendo primeiro para poder ler depois: não é legítimo instaurar uma defasagem nem no tempo, nem na natureza da atividade entre “aprender a ler” e “ler”.

Não se ensina a ler só com a nossa ajuda. A ajuda vem do confronto com as proporções dos colegas com quem se está trabalhando. Porém, é ela quem desempenha a parte inicial de seu aprendizado (JOLIBERT, 1994). Entretanto, os primeiros contatos da criança com a leitura são de fundamental importância para suas percepções futuras, pois interferem na formação do ser humano crítico, capaz de encontrar as possíveis resoluções para os problemas sofridos pela sociedade a que se pertence.

Segundo Freire (1982), uma vez que a leitura é apresentada à criança, ela deve ser minuciosamente decifrada, trabalhada, pois na maioria das vezes as crianças têm um contato imediato com a palavra, mas a compreensão da mesma não existiu. Portanto, o contato com a realidade é fielmente de extrema relevância para dar significado à importância do ato de ler, já que este se faz necessário no cotidiano de cada indivíduo, pois através dele adquirem-se meios de combater as imposições decretadas pela classe dominante, onde os dominados se encontram atados perante tanta brutalidade intelectual, pois para a mesma é conveniente que assim continuem. Contudo, a prática cotidiana da leitura significativa é uma das armas que o cidadão possui para lutar contra tantas injustiças por ele sofridas. Enfim, eis a importância do ato de ler, a efetiva participação social.

Produção do material didático na escola 19 de abril

Na Escola 19 de Abril vários recursos didáticos são utilizados com o objetivo de favorecer a criação coletiva por parte dos professores indígenas, alunos, professores não indígenas e comunidade em geral para elaboração do material didático de suas próprias autorias. Integrados ao Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Krahô e ao Programa do Observatório /CAPES/INEP/UFT/OBEDUC, intitulado, “Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngüe e Intercultural”, os professores indígenas, indígenas mais velhos e os cantadores vêm organizando oficinas de produção de materiais didáticos tais como Livros de Alfabetização, Matemática e Ciências, Geografia e História Krahô; Arte e Cultura do Povo Krahô; Português Krahô e Gramática Pedagógica Krahô.

Desta forma, está sendo produzido um material didático para ser utilizado na escola da Aldeia Manoel Alves, apresentando uma maior reflexão sobre os aspectos



sócio-históricos e culturais, meio ambiente, sobre a fauna e flora da reserva desses povos; além desses, há também o material constituído das narrativas históricas voltadas para os mitos, rituais e cantigas. Para o RCNEI (1998) essas práticas se expandem para além do espaço da escola e da palavra escrita, dando lugar a outras linguagens, como por exemplo, os desenhos e dramatização: A nova proposta de escola, cujo objetivo é fortalecer a luta pela autodeterminação dos povos indígenas e de outros povos, dentro dos princípios da pluralidade cultural, muda essa lógica de avaliação. Desta forma, busca-se melhor garantir os objetivos da escola naquele lugar, para aquelas pessoas, reintegrando as ações do ensino às de aprendizagem, evitando suas descontinuidades e rupturas (RCNEI, 1998).

Os textos escritos pelos professores indígenas Krahô mostram a forma como os indígenas adquirem a linguagem escrita, a partir do sentido, na inter-relação com os aspectos formais estruturais e funcionais, segundo os aspectos sociolinguísticos Krahô. Os textos abaixo foram extraídos dos livros de História Krahô e Geografia (ALBUQUERQUE, 2012a) e do livro de Medicina Tradicional (ALBUQUERQUE, 2012c).

Rituais e Festas Tradicionais

Nas aldeias Krahô, acontece à festa do **Pàrcahàc**. Essa festa sempre acontece quando morre alguém e, após cinco dias, todos juntam as coisas para o **Pàrcahàc**. O dono do **Pàrcahàc** vai separar dois homens para cortar o **Pàrcahàc** que é a tora do morto. Daí, a família do morto vai cortar os cabelos de todo mundo. Ao anoitecer, as mulheres e os homens vão cantar até de manhã.

Depois todos se pintam com urucum, tanto as mulheres como os homens, para buscarem o **Pàrcahàc** no mato e trazerem para o pátio. Do pátio, a tora será levada para a casa do morto. As mulheres e os homens vão chorar, quando pararem de chorar, um homem mais velho vai falar para família do morto para não lembrar mais, pois ele está em bom lugar. (Jucilene Krahô).

A aldeia

A aldeia Krahô é redonda, em forma de círculo, possui um pátio central. Cada casa possui uma estrada que vai até o pátio. Todos os Krahô moram na aldeia, possuem sua casa própria e praticam os rituais, para manter sempre viva a cultura e a língua materna. Quando começa a festa tradicional Krahô, eles usam o pátio, a estrada radial ou estrada da casa, que vai em direção ao pátio. Assim, eles mantêm a aldeia sempre muito limpa. Se a aldeia fica suja, os Krahô fazem uma reunião no pátio, para fazerem a limpeza da aldeia. Após a reunião, todos os homens vão capinar em volta da aldeia, a estrada e o pátio. É assim, que os Krahô vivem e preservam sempre limpas suas aldeias. (Natália Kratihkwỳj Krahô).



A elaboração de textos em língua portuguesa, segundo Albuquerque (2011), contribui também para que a sociedade não indígena conheça melhor as sociedades indígenas e, assim, enriqueça-se culturalmente. Os textos produzidos em língua portuguesa, na escola de Manoel Alves têm sido uma forma de divulgação dos conhecimentos tradicionais indígenas e de afirmação para a sociedade Krahô. Esses materiais fornecem dados importantes sobre as diferenças culturais indígenas do estado do Tocantins e suas tradições permitindo que, através deles, a diversidade cultural no Tocantins torne-se mais evidente e possa, assim, ser mais respeitada. Tais textos foram explorados através de gravuras, a partir dos quais os professores indígenas solicitaram aos alunos Krahô que desenhasssem sobre o que leram e, em seguida, escrevessem sobre o que desenharam. Assim, alunos indígenas iniciantes podem aprender a sequenciar fatos, localizar eventos e organizar ideias.

Desta forma, para Albuquerque (2011), uma discussão oral, seja em língua Krahô, seja em língua portuguesa, deve sempre preceder o trabalho com leitura e produção textual. Os alunos indígenas deverão, na escola, entrar em contato com a maior diversidade de textos possíveis em ambas as línguas, para que possam aprender, tirando deles o melhor proveito para sua necessidade e interesse.

Exercícios desse tipo, segundo Albuquerque (2012), além de despertar a vontade de aprender a ler e escrever, estimulam o aluno indígena a observar melhor, a pensar, a tirar conclusões e a verificar se tais conclusões estavam corretas. Esses elementos são muito importantes para que mais tarde o aluno indígena seja capaz de compreender textos mais complexos.

Como se pode constatar, as crianças Krahô de Manoel Alves estão se alfabetizando em consequência de outros recursos didáticos usados pelos professores indígenas e comunidade. Os professores indígenas organizam suas aulas com uma variedade de materiais específicos, ligados à reflexão sobre os aspectos culturais, históricos e linguísticos, através de eixos temáticos tais como: o meio ambiente, as espécies da fauna e da flora da região, bem como às histórias (relatos da história de seu povo), cantigas, danças, os mitos e outras partes de sua tradição oral.

Com efeito, atualmente, os livros didáticos, (Português Krahô, Geografia Krahô, História Krahô e Matemática Krahô), adotados na escola de Manoel Alves, após as séries iniciais (pré-leitura e alfabetização) estão totalmente voltados para realidade sócio-histórica, cultural e linguística das crianças Krahô. Assim, as crianças que ultrapassam os estágios iniciais de aprendizagem com esse material ficam completamente estimuladas e não abandonam a escola, o que não ocasiona a chamada evasão escolar.

O sucesso da criança Krahô, seja na escola, seja na aquisição de uma segunda língua, não está associada à origem social, mas ao contexto sociointeracional no qual se processa a aquisição de leitura e escrita. O processo de aquisição para Braggio (1992a) pressupõe a aceitação das diferenças socioculturais e linguísticas, tanto por parte do professor indígena quanto do aluno na construção do conhecimento, a partir das experiências anteriores, da interação entre professor e aluno, da funcionalidade da língua e da relação do aluno e o meio social.



O número de alunos matriculados do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental é bem maior do que nas séries seguintes. Isto se justifica também porque, nas séries iniciais, o ensino é ministrado em língua materna. Após esse período, o ensino passa a ser ministrado tanto em língua indígena quanto em língua portuguesa e isso, aliado a outros fatores de ordem social e cultural desse povo, de certa forma, tem contribuído para a redução do número de alunos no Ensino Médio.

Como se trata de sociedade indígena, que não tem tradição de escrita ou que tem uma tradição de escrita bem recente, perceber “por que” e “para que” a leitura e a escrita existem, é algo que acontecerá mais lentamente. Algo que acontecerá, especialmente, se essa escrita estiver em língua indígena, à proporção que as funções sociais importantes para a leitura e escrita forem sendo criadas. Como na vida real nunca se leem ou se escrevem palavras ou sentenças descontextualizadas. Segundo o RCNEI (1998, p. 134-135), independentemente de sua extensão, o texto deve ser entendido como uma unidade linguística.

Reiteramos que atualmente, na escola 19 de Abril, o material didático para alfabetização é produzido pelos próprios indígenas e apresenta a língua de forma não fragmentada e contextualizada, de forma que as crianças se apropriem do aspecto formal e convencional, bem como de estruturação de forma gradual e inteligente. Assim, a linguagem é vista como constitutiva de identidade do sujeito, do seu pensamento, da sua consciência, na qual, segundo Bakhtin (1995, p. 16), “a consciência só adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais, e só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico)”.

Na prática pedagógica da escola 19 de Abril, o material didático está em permanente construção, respeitando os aspectos da sistematização do conhecimento da língua indígena. Os textos produzidos em língua portuguesa, na escola da Aldeia Manoel Alves, têm sido uma forma privilegiada de divulgação dos conhecimentos tradicionais indígenas e de afirmação para esse povo. Esses materiais fornecem dados importantes sobre as diferenças culturais Krahô e suas tradições, permitindo que, através deles, a diversidade cultural e linguística no Tocantins torne-se mais evidente e possa ser mais respeitada.

Na prática pedagógica dos professores indígenas Krahô, pudemos constatar que a Escola 19 de Abril tem respeitado a diversidade entre os alunos, tais como gênero, idade, conhecimento escolar, de experiência e de inserção no mundo social, cultural e do trabalho. O regime seriado, que agrupa os alunos pelo conteúdo da série, tem sua aprendizagem limitada ao tempo do calendário do ano letivo de março a dezembro, mas na prática pedagógica dessa Escola, as crianças são matriculadas por faixa etária na mesma sala e ano, a lógica seriada não é anulada, contribuindo assim, a diversidade linguística presente em qualquer sala de aula das escolas desse povo.

Reflexões finais

Neste estudo apresentamos como resultados do Projeto de Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural do Programa do Observatório de Educação In-



dígena, CAPES/INEP/UFT/OBEDUC 2012 o trabalho que se realizou nas turmas do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Indígena 19 de Abril da aldeia Manoel Alves Pequeno e teve como objetivo estudar qual o sentido e qual a função da leitura e da escrita para os alunos em fase de alfabetização.

A prática pedagógica bilíngue e intercultural que revela os aspectos culturais, históricos e linguísticos desse povo indica porque a interculturalidade se manifesta nas relações pedagógicas, desde que são utilizados materiais didáticos produzidos pelos próprios professores indígenas e comunidade, contextualizados de acordo com a realidade sócio-histórica, linguística e cultural Krahô em que estão inseridas as crianças indígenas, que foram objeto deste estudo.

Notas

¹ Coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas/Araguaína. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas-NEPPI/Araguaína. Coordenador do Programa do Observatório da Educação /UFT/CAPES-Campus de Araguaína. Universidade Federal do Tocantins. fedvigies@uol.com.br

Referências bibliográficas

ABREU, Marta Virginia de Araújo Batista. **Situação Sociolinguística dos Krahô De Manoel Alves E Pedra Branca: uma contribuição para educação escolar**. Araguaína, 2012. Dissertação de Mestrado. UFT - Universidade Federal do Tocantins. 2012.

ALBUQUERQUE, Francisco Edvigies. **Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o português: aspectos da situação sociolinguística**. Dissertação (Mestrado) UFG - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1999.

_____. **A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

_____. **Geografia Krahô Pjê Kãm ampo itajê nã caro**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014.

_____. **Arte e Cultura do Povo Krahô**. Belo Horizonte/FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras, 2012

BACHA, M. L. **Leitura na primeira série**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 263 p. 1975.

BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRAGGIO, S.L.B. **Situação sociolinguística dos povos indígenas do estado de Goiás e Tocantins: subsídios educacionais**. Revista do Museu Antropológico, Goiânia: UFG, (a), V.1, n. 1, p.1-76, jan./dez.,1992 a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, V 2, 1997, 144 p.

_____. MEC/SEF, **Referencial curricular nacional para a educação indígena**. Brasília: 1998.

_____. MEC/SEF, **Referencial curricular nacional para a educação indígena**. Brasília: 2005.



CAGLIARI, Luiz Carlos. *O príncipe que virou sapo*. In: PATTO, Maria Helena (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1987.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982. 96 p.

JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

PATTANAYAK, D.P. 1995. *A cultura escrita: um instrumento de opressão* In: D.R. OLSON; N. TORRANCE. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo, Ática, p. 118-120.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1994.



LAS TIC AL APOYO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA - E/LE

Francisco Oliveira¹

Introducción

Lo que se objetiva en este trabajo es proponer una reflexión sobre el uso de TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) en el aprendizaje autónomo de E/LE (Español como Lengua Extranjera). En ese contexto, se incluye toda forma de educación que fomenta el aprendizaje individualizado y auto gestionado.

En esta breve exposición, centraremos nuestros argumentos sobre la problemática de la construcción del aprendizaje a partir de los estudios de Piaget, según una concepción constructivista.

De entre las herramientas tecnológicas que comentaremos están incluidas algunas aplicaciones para smartphone, programas de computadoras y cursos en línea en los que incluimos la EaD.

Por lo tanto, defendemos que el uso de las TIC en la educación está integralmente abarcado por el constructivismo piagetiano, puesto que su propuesta para la adquisición de conocimientos está centrada en las actitudes proactivas del propio aprendiz, al que le cabe la capacidad y responsabilidad de buscar, definir, ordenar, desarrollar y evaluar el proceso evolutivo de su aprendizaje, es decir, de la construcción de su conocimiento.



En ese sentido, el uso de las TIC en el aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE) es una acción que tiende a producir resultados significativamente positivos.

Tecnologías de la Información y Comunicación - TIC

El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en el ámbito de la educación representa hoy uno de los fundamentos metodológicos más modernos del proceso de aprendizaje y ya no es más posible pensar el concepto de enseñanza de manera aislada del uso de tecnologías.

En nuestro tiempo, estamos atravesando el momento de la *era digital*, tal como la definió George Siemens, y los procesos de enseñanza están dirigidos con el apoyo de teorías del conectivismo. Ese es un término que aparece en los escenarios educativos y abarca todo el campo del aprendizaje, los conocimientos tecnológicos y las capacidades para aprender.

El conectivismo es una teoría que describe cómo ocurre el aprendizaje en la era digital. La investigación en teorías del aprendizaje tradicional proviene de una época en la que las tecnologías de red todavía no destacaban. (...) El conectivismo es la integración de los principios explorados por el caos, la red, la complejidad y las teorías de auto-organización.²

Las ideas defendidas por el conectivismo intentan derribar esa brecha que actualmente hay entre lo que necesitan aprender los estudiantes y las deficiencias estructurales que tienen los centros de enseñanza, desde la educación primaria hasta la superior, puesto que el conocimiento evoluciona a la misma velocidad que evoluciona la tecnología digital.

Recorrer ese camino exige del aprendiz actitudes de autogestión del conocimiento, ya que ya se considera que lo que el profesor dice en las salas de clase jamás ha sido la información más completa. En ese sentido, debido a la existencia de un manantial de información en el mundo virtual, esa habilidad de determinar qué es importante, qué es útil y qué es fiable tiene que ser desarrollada por el aprendiz.

Esa necesidad de conectarse al mundo virtual y a las personas por medio de cables, wireless y pantallas es presente en todos los ámbitos sociales. En el caso de América, tenemos como ejemplo las comunidades tradicionales de pueblos originarios. La era digital ya las alcanzó.

En un reportaje publicado el 15 de junio de 2012, con el título *Na Cúpula dos Povos, índios acessam Facebook e checam e-mails*, la Globo presenta un poco de ese escenario del contacto del indio con el mundo digital. Para nosotros, eso se traduce en evolución del individuo.



Fig. 1: Uso de tecnologías por indígena



Além dos penachos coloridos e dos desenhos no corpo, os índios da tribo Potiguara não esquecem de carregar os computadores e smartphones. Nos intervalos dos fóruns e debates da Cúpula dos Povos, evento paralelo à Rio +20, o índio Tiuré aproveita para checar seus e-mails e mensagens no Facebook. Usuário da rede social há dois anos, ele acredita que a ferramenta pode ajudar a divulgar a cultura e os problemas que sua tribo enfrenta. “Preciso divulgar essa luta dos potiguaras para o maior número possível de pessoas e, principalmente, para as autoridades, então nada melhor do que usar o Facebook, já que todo mundo está conectado lá”, diz o índio.³

El primer contacto con el mundo digital causa una adicción tan rápida como cualquier droga; el individuo se vuelve dependiente de las nuevas tecnologías a una gran velocidad. En el caso de Tiuré, originario de un pueblo y de una región que posee las más absurdas carencias tecnológicas, la concepción de que existe la necesidad de estar conectado ya es evidente.

A lo largo de los años, pueblos autóctonos han buscado socializarse y desarrollar sus conocimientos, sus habilidades de manejar útiles informáticos, sus competencias cognitivas de autogestión de informaciones y hasta, de cierto modo, construir un aprendizaje de forma autónoma. Ante esta situación, se infiere que lo que difiere un individuo del otro son los contextos en que aprenden y las condiciones de aprendizaje a las que son sometidos. Estos aspectos son los que hoy representan el objeto de estudio de una veintena de investigadores, que escarban el terreno del conocimiento para deducir, comprobar y demostrar la complejidad del aprendizaje en todos los ámbitos, incluidos los de una lengua extranjera: un discurso complejo y que jamás debemos darlo por cerrado.

El papel del maestro ha sido determinante en el contexto educacional del proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE (lengua extranjera) o L2 (segunda lengua). El maestro es el engranaje principal que impulsa, coordina y facilita los medios, las herramientas y gestiona el contenido del aprendizaje que debe recibir un aprendiz. La tecnología general y las tecnologías educacionales específicas han figurado como medios estratégicos para difundir, facilitar, guardar y operar conocimientos desde los más diversos procedimientos metodológicos y pedagógicos. Conocerlas y dominarlas es una necesidad inmediata y su uso es una realidad.

El estudio del cabedal de conocimientos que puede ser seleccionado como útil para el aprendizaje de una LE ha despertado el interés de muchos expertos. Del mismo modo, despertaron interés también los procesos que conducen al aprendizaje de lenguas extranjeras. El profesor José Martín, de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, en su artículo titulado *La adquisición de lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes*, nos hace reflexionar un poco más sobre estos temas tan complejos y a la vez tan imprescindibles. Dice el maestro:



En el aprendizaje de una L2 intervienen múltiples factores que pueden agruparse en tres grandes grupos (Ellis, 1994: 193-195): (a) *Factores externos* al individuo - *input*, relación con el medio, contexto y situaciones de aprendizaje, etc. -; estos factores son la primera causa de variabilidad en cuanto al ritmo de aprendizaje y al grado de acercamiento al habla nativo que pueda alcanzarse; (b) *Factores internos*: lengua materna, conocimiento del mundo, conocimiento lingüístico; y (c) *Factores individuales*: edad, personalidad, inteligencia, etc.⁴

Uno de los aspectos importantes del proceso de aprendizaje es la tarea de diseñar aquellos contenidos que se espera que el alumno adquiera y lo domine, es decir, hay que definir qué especie de *input* se le va a proporcionar al alumno. El no cumplir esta etapa implica un resultado deficiente del proceso de enseñanza, puesto que este carecerá de objetividad en lo que se refiere a la adquisición de habilidades y competencias del aprendiz.

Las TIC están dentro de los factores externos, puesto que se coordinan en el contexto educacional y pueden funcionar como hilos conductores del aprendizaje si manejadas de manera eficiente, elaborada y gestionada, teniendo en cuenta que las necesidades del aprendiz, según el contexto en que esté, debe ser considerada como marco de referencia para la definición de los tipos de herramientas tecnológicas que serán utilizadas en cada contexto educacional.

Actualmente, las TIC disponibles al apoyo del aprendizaje de una LE son bastante diversificadas. Las herramientas disponibles van desde las aplicaciones de smartphones a programas computacionales muy avanzados. El aprendiz puede elegir entre empezar el aprendizaje como un juego, usando aplicaciones como *Duolingo*, *Babbel* u otras disponibles, contratar una cuenta para prácticas en línea como las que dispone el *Livemocha* o adquirir un conjunto de DVD con programas interaccionales de aprendizaje como el *Tell me more*. Todas estas TIC están pensadas para que el propio aprendiz gestione y desarrolle su aprendizaje, dado el carácter autónomo que proporciona el uso de las herramientas.

Haciendo un breve recorrido por el sitio web del Google, usando como palabras clave APRENDER ESPAÑOL ONLINE, se recuperó más de 620 mil resultados. De esta infinidad de alternativas, nos hemos detenido en ver más de cerca la propuesta metodológica de *Hola, ¿Qué tal?*, el Aula Virtual de Español (AVE) del Instituto Cervantes, el *Curso de Español* del *Hispania Línguas Latinas*, el sitio web del *Español Gratis*, las aplicaciones para smartphones *Babbel* y *Duolingo*, versión Android e iOS y el curso vendido en DVD *Tell me more*. Estas herramientas presentan una metodología basada en el aprendizaje autónomo, dando la posibilidad de que el aprendiz elija dónde, cuándo, cómo y qué estudiar, es decir, auto gestione su aprendizaje. Pero, sobre estas y otras herramientas comentaremos en una sección más adelante, incluidos los cursos de Educación a Distancia.

De modo muy sencillo, se diría hoy que la finalidad de uso de las TIC en la educación es aportar alternativas para la mediación de conocimientos de tal modo que



objetivo y concrete el crecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el foco de los resultados esté centrado en las necesidades e intereses de los aprendices.

El aprendizaje autónomo

Nuestro reto empieza por una reflexión acerca de lo qué puede ser autonomía y si es posible que esto ocurra en un ambiente escolar.

Según la versión electrónica del Diccionario de la Real Academia Española, autonomía (del latín *autonomía*, y este del griego *αὐτονομία*) es la “condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie”.

A la palabra autonomía, Piaget añade el término moral y según su tesis, autonomía moral responde a un proceso evolutivo por el que pasa el niño en el transcurso de su crecimiento.

Wilson Correia, estudiando la autonomía moral en Piaget en un trabajo titulado *Piaget: que diabo de autonomía é essa?* nos da una idea más general de la definición de este término:

Segundo Piaget, “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (Piaget, 1994, p. 11). Respeito adquirido às regras! A essência da moral é o respeito às regras! É a capacidade intelectual de compreender que a regra expressa uma racionalidade em si mesma equilibrada. Decorre daí a ideia de que o sujeito moral autônomo não seria o criador das regras, mas aquele que sabe respeitá-las. Esse conceito de autonomia é no mínimo curioso.⁵

Aprender a aprender. Este es el proceso que viene recibiendo más dedicación e inversiones por los docentes en todos los niveles educacionales, con el fin de crear individuos que puedan ser capaces de dar continuidad a su aprendizaje, pero que sea de forma autónoma. Se concibe que la meta principal que conduce a una persona a buscar el conocimiento y a perfeccionarse continuamente es la necesidad de ingresar en el mercado laboral, llenado de las competencias y habilidades útiles al desarrollo de una tarea profesional.

En el mismo contexto, por el otro lado está el mundo de los negocios, del mercado y de las profesiones, que exige un ciudadano cada vez más calificado. De esa forma, las exigencias imponen que los profesionales del mundo actual sean capaces de desarrollar su propia evolución intelectual, seleccionar y administrar la adquisición de sus conocimientos y potenciar sus habilidades de liderazgo interpersonal.

Esto tiene que ver con desarrollo moral y evolución intelectual, como sostuvo Piaget:

desenvolvimento moral e evolução intelectual imbricam-se de modo crucial e independente. Um não existe sem o outro. E, aí, o sujeito moral une-se ao sujeito epistêmico. Sujeito epistêmico e sujeito julgador são inseparáveis: “a lógica é uma



moral do pensamento, como a moral é uma lógica da ação” (Piaget, 1994, p. 295). Se a lógica é a moral do pensamento, tanto quanto a moral é a lógica da ação, nesse sentido a razão, aprioristicamente valorizada, seria independente da vida concreta vivida pelo homem e pela mulher.⁶

Siguiendo la concepción constructivista de Jean Piaget y los estudios sociointeraccionistas de Vygotsky, el hombre no nace inteligente; él adquiere la inteligencia mediante el proceso de respuestas que da a los estímulos que le provienen el medio y de esa forma actúa en la construcción y elaboración de su propio conocimiento.

A partir de lo que predica el constructivismo piagetiano, se puede pensar en la construcción de aprendientes autónomos, que detengan competencias de autogestión y autodesarrollo educacional, en el sentido de que el propio individuo puede y tenga la capacidad de construir la base estructural de su aprendizaje, de su evolución intelectual y de los procesos metodológicos para lograr aprender, resolver problemas y tomar decisiones. Este es el proceso del aprender a aprender.

Somos tendientes a decir que los preceptos de Piaget son más adecuados para abarcar el aprendizaje por medio de las TIC que aquellos que defiende Vygotsky. La razón para ello es bastante sencilla. Se debe al hecho de que Piaget defiende el uso de la interacción con objetos para fomentar el desarrollo del conocimiento, mientras que para Vygotsky ese desarrollo se ejecuta mediante la interacción del aprendiente con el medio social.

Un trabajo muy relevante titulado *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia*, coordinado por la profesora María Luisa Crispín Bernardo, aporta reflexiones contundentes tanto sobre el propio aprendizaje como sobre la autonomía de esa acción tan compleja. Abordando el concepto de aprendizaje y cómo un individuo aprende, el trabajo nos dice que:

El aprendizaje es un proceso multifactorial que el sujeto realiza cotidianamente más allá del ámbito académico-escolar en la relación entre persona y ambiente, lo que involucra las experiencias vividas y los factores externos. (...) Cuando se trata del aprendizaje académico, el proceso debe ser consciente. A partir de sus conocimientos y experiencias previas, la persona interpreta, selecciona, organiza y relaciona los nuevos conocimientos y los integra a su estructura mental. La construcción de nuevos conocimientos y el desarrollo de competencias requieren la participación activa del sujeto. (...) El aprendizaje es un proceso personal, nadie aprende por otro; es una construcción propia que se va integrando e incorporando a la vida del sujeto en un proceso cíclico y dinámico, que -a su vez- involucra un cambio relativamente permanente en la capacidad de las personas, su disposición o su conducta. El aprendizaje no es observable directamente, sino que se infiere de lo que puede verse en la conducta manifiesta y no puede explicarse simplemente por procesos de crecimiento y maduración.⁷



En el contexto autónomo, ese aprendizaje comprende un desarrollo personal e individual y todos los útiles tecnológicos cumplen un papel muy importante en ese escenario. El uso de las TIC puede facilitar el desarrollo multisistemático de la instrucción académica de manera muy rápida.

Al concepto del constructivismo se asocia el de la estructura y, según Piaget, esta comprende tres características básicas: totalidad, transformaciones y autorregulación. Las características de la estructura comprenden la base fundamental para la creación del ambiente de aprendizaje, es decir, el individuo, para producir y evolucionar conocimientos, necesita estar inmerso en un ambiente mínimamente ordenado, planificado para la finalidad específica y estructurado según los patrones metodológicos y pedagógicos de la educación. Esta estructura ordenada proporcionará un ambiente de aprendizaje adecuado al aprendiz, puesto que, según el trabajo coordinado por María Luisa Crispín Bernardo:

Las situaciones estresantes, por sí solas, no son suficientes para afectar al sujeto, éste debe ser vulnerable para que el contexto produzca su efecto. Las demandas o exigencias que se encuentran en la base de la situación estresante pueden surgir tanto del interior del sujeto como del ambiente. De las personas provienen las autoexigencias, expectativas, ideas irracionales, autoestima, etc.: elementos que son capaces de generar situaciones estresantes por sí mismas al entrar en relación con el ambiente. Estos elementos determinan, en parte, la vulnerabilidad de cada persona.⁸

Ante todo este contexto, hay que tener en cuenta que el sujeto, para poder desarrollar un aprendizaje autónomo, necesita potenciar habilidades, competencias y sus estrategias de aprendizaje individual, de entre ellas las *estrategias de atención*, las que “garantizan la entrada del flujo de la información necesaria al aparato cognitivo mediante la selección de la misma”⁹ y las *estrategias de elaboración y organización*, las que “incluyen actividades como parafraseo, síntesis, toma de notas, creación de analogías y respuesta a preguntas, así como la integración de la información presentada con el conocimiento previo y transferencia del conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo en una memoria activa que integre la nueva información; es decir, es necesario crear conexiones internas.”¹⁰

Las estrategias de aprendizaje fomentarán la capacidad del aprendiz de poder desarrollar una comprensión más profunda y, de otro modo, le proporcionará el desarrollo del pensamiento.

El trabajo coordinado por María Luisa Crispín Bernardo aborda el tema del aprendizaje autónomo de una forma aclaradora, tanto en una conceptualización del término como en la descripción del proceso:

El aprendizaje autónomo es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos. Esta toma de conciencia es lo que se llama metacognición. El esfuerzo pedagógico en este



caso está orientado hacia la formación de sujetos centrados en resolver aspectos concretos de su propio aprendizaje, y no sólo en resolver una tarea determinada, es decir, orientar al estudiante a que se cuestione, revise, planifique, controle y evalúe su propia acción de aprendizaje (Martínez, 2005). El proceso de enseñanza tiene como objetivo desarrollar conductas de tipo metacognitivo, es decir, potenciar niveles altos de comprensión y de control del aprendizaje por parte de los alumnos (Martí, 2000).¹¹

Lo que plantea Piaget acerca del juicio moral que construye el individuo en su crecimiento educacional será la base fundamental del aprendizaje autónomo. Cuando se logra la capacidad de autorregulación es posible tomar decisiones más conscientes, establecer un plan de aprendizaje y aprender a “planificar, monitorear y valorar de manera consciente las actitudes y limitaciones con respecto a las demandas cognitivas de una tarea específica.”¹²

El aprendizaje de una lengua extranjera implica la búsqueda por el conocimiento de las estructuras y el dominio de las habilidades lingüísticas esenciales de dicha lengua, a saber: oír, hablar, leer y escribir. En ese sentido, el uso de las TIC para el aprendizaje de una LE representa un aspecto positivo. Sería inclusive conveniente inferir que, con el uso de las TIC y teniendo en cuenta la praxis y las metodologías del aprendizaje autónomo, es posible el desarrollo eficaz y satisfactorio de las habilidades lingüísticas en una determinada LE.

TIC para fomentar el aprendizaje autónomo

A través del empleo de TIC en el proceso educativo, la cantidad de medios para poner en práctica un aprendizaje de carácter autónomo ha aumentado bastante y se diversificaron los modelos de herramientas utilizadas. Los tipos de herramientas actuales están pensadas para satisfacer las necesidades de los más variados grupos de individuos, no importando si son niños, jóvenes, ancianos, profesionales, expertos, discapacitados, extranjeros, etc.

Ya no hay edad ni fronteras para aprender una LE. Muchas herramientas tecnológicas están pensadas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo, es decir, están inteligentemente elaboradas de forma que el aprendiz no tenga dificultades en manejarlas y, a partir de una disciplina en el modo y en la constancia de uso, logre evolucionar sus conocimientos y su instrucción educativa de manera rápida.

Sin embargo, el aprendizaje de una lengua extranjera no se limita al dominio de un determinado tipo o cantidad de conocimientos, dado el carácter evolutivo del aprendizaje. Piénsese, por ejemplo, si sería posible definir qué es lo que un aprendiz de LE debería aprender para poder decir que domina una lengua en todas sus habilidades comunicativas del oír, del hablar, del leer y del escribir. Ante esta imposibilidad de limitar el conocimiento, las TIC han representado un recurso didáctico muy importante en el aprendizaje de una LE, porque ayudan a ampliar la variedad, el nivel de conocimientos y el grado de dominio de las habilidades de una LE.



Quizás, hoy, la herramienta tecnológica más eficaz para el desarrollo del aprendizaje autónomo de una LE sean los cursos de Educación a Distancia (EaD). Aunque sean cursos que todavía tienen la intervenencia de los agentes externos, que son los profesores y pedagogos que orientan y planifican el conocimiento a distancia a sus aprendices. Presentando una definición de lo que sería la EaD, recogemos una cita de Maria Luisa Belloni:

O termo educação a distancia cobre várias formas de estudo, em todos os níveis, que não estão sob a supervisão contínua e imediata de tutores presentes com seus alunos em salas de aula ou nos mesmos lugares, mas que não obstante beneficiam-se do planejamento, da orientação e do ensino oferecidos por uma organização tutorial (HOLMBERG, 1977)¹³

Según dice Holmberg, la EaD abarca un nivel de educación, cuyos procesos de enseñanza-aprendizaje “no están bajo la supervisión continua e inmediata de tutores presentes con sus alumnos”. Diríamos, por lo tanto, que la EaD promueve un aprendizaje de forma compartida, es decir, parte autónoma y parte asistida por tutores. Pero, el uso de tecnologías modernas y avanzadas pone este tipo de método educativo dentro del rol de las TIC. Por la propuesta que presenta para llevar conocimientos, la educación a distancia ha llegado a todos los niveles educacionales.

En un breve recorrido por el internet, elegimos la propuesta de trabajo de apenas tres cursos de español a distancia: el del *Hispania Línguas Latinas* y del Instituto Cervantes a razón de que son cursos muy conocidos y tienen gran preferencia en todo el mundo y el del sitio web *Espanhol Grátis* por la única razón de que promete ser un curso totalmente gratis:

- O Curso de Espanhol a Distância - CEAD HISPANIA é um método interativo e diferenciado de aprendizagem online, ágil e dinâmico. É um curso de espanhol presencial a distância. (...) O curso oferece a possibilidade de aprender a língua no escritório ou em qualquer lugar do mundo, e garante a presença permanente e a interação com o professor em tempo real. (Hispania Línguas Latinas¹⁴)

- O Aula Virtual de Espanhol (AVE) é um ambiente virtual projetado especificamente pelo Instituto Cervantes para a aprendizagem e o ensino de espanhol como língua estrangeira através da internet. (...) A interatividade e a grande variedade de conteúdo multimídia dos cursos tornaram o AVE a melhor ferramenta de aprendizagem do espanhol. O AVE se adapta aos diferentes ritmos de aprendizagem e aos perfis dos alunos. (Instituto Cervantes¹⁵)

- Este website é dedicado 100 % ao aprendizado do idioma Espanhol, tem como objetivo possibilitar que uma pessoa sem nenhum conhecimento no idioma possa ter a oportunidade de aprender Espanhol de uma maneira fácil, online e totalmente



gratuita. (...) Curso totalmente à distância (online), com áudios para praticar a pronúncia correta. (Espanhol Grátis¹⁶)

En la esencia de la propuesta de estos cursos se nota la venta de una idea de que el alumno pueda iniciar y desarrollar el aprendizaje de E/LE (Español como Lengua Extranjera) de manera autónoma, pero con la posibilidad de llevar clases asistidas por un maestro tutor. Sin embargo, está evidente que los cursos están pensados para que la disposición de un tutor sea necesario lo mínimo posible, es decir, dejan totalmente la gestión del proceso de aprendizaje a cargo del aprendiz.

Del mismo modo que los cursos de EaD, que promueven una campaña de que el aprendiz es capaz de aprender un idioma extranjero de manera individualizada, están las aplicaciones y programas informáticos. Volvemos a comentar aquellos que citamos antes: las aplicaciones para smartphones *Babbel* y *Duolingo*, versión Android e iOS, el curso online *Hola, ¿Qué tal?* y el curso vendido en DVD *Tell me more*.

Las propuestas de cada una de estas herramientas TIC también están elaboradas para el desarrollo del entrenamiento autónomo del español como lengua extranjera, desde los niveles básico a avanzado. Recogemos la descripción de las herramientas a partir de la pantalla de descarga de las aplicaciones y de los sitios web del curso *Hola, ¿Qué tal?* y del programa *Tell me more*:



*Babbel: Jogar, compreender, falar e escrever! Acesse agora o vocabulário básico e avançado para quando estiver dentro ou fora de casa: aprenda vocabulário de forma interativa, aprofunde seus conhecimentos de maneira sistemática, treine sua pronúncia - fale espanhol ativamente com babbel.com, uma das maiores plataformas do mundo para o aprendizado de idiomas.*¹⁷



*Duolingo: Duolingo está mudando a maneira como as pessoas aprendem idiomas. (...) Analisamos e medimos cientificamente como você aprende no Duolingo. Com o tempo, o processo de aprendizagem só melhora.*¹⁸



*Hola, ¿Qué tal?: es el curso de español online que se adapta a tus necesidades. Tú eliges cuando y donde estudiar español. (...) Además, nuestro curso de español online te prepara para presentarte al examen para la obtención del Diploma de español oficial como lengua extranjera (DELE) con la garantía de estudiar un material creado y supervisado por el Instituto Cervantes, la institución académica que representa el español en el mundo.*¹⁹



*Tell me more: é a solução para aprender espanhol, independentemente do seu nível de habilidade inicial. Utilizando o mais recente conteúdo, a funcionalidade e a tecnologia de reconhecimento de voz, Tell me more é a solução escolhida por mais de 40.000 pessoas todos os dias para aprender uma língua.*²⁰

Puesto que están pensados desde una perspectiva para el uso autónomo, estos útiles son perfectamente manejables por personas que posean cualquier nivel de conocimiento en español, bastará apenas tener nociones básicas de operaciones digitales.

Ante todo eso, hay que tener en cuenta que para que el aprendizaje autónomo presente resultados positivos, es necesario que el aprendiz tenga total conciencia de que él mismo es el responsable por la gestión, regulación y evaluación de su proceso de aprendizaje. Desde luego, el qué (tipo de herramienta elegida), el cuándo (el tiempo y los horarios de práctica), el cómo (la disciplina, los medios de acceso), y el dónde (el lugar de práctica) deben ser previamente planificados, a fin de que el aprendizaje resulte eficaz. De lo contrario ninguna de estas u otras herramientas servirán para aprender el español de forma autónoma.

Las herramientas comentadas en este apartado son apenas una pequeña muestra de las miles de posibilidades que hay en el mercado, disponibles al aprendizaje de idiomas, en nuestro caso particular, del español.

En ese contexto del aprendizaje de lengua extranjera, se infiere que la posibilidad del aprendizaje autónomo facilitado por las TIC no es una utopía, sino una realidad cada vez más presente no solo dentro de los ambientes educativos, como también fuera de ellos.

Conclusión

Por lo que se plantea en este trabajo se nota que todo este discurso del uso de TIC en la educación no está totalmente amadurecido. Hay algunos agujeros que necesitan ser llenados y algunos procedimientos que dependen de una clarificación, de modo que tanto los estudiantes como los docentes puedan captar y poner en práctica el uso de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estamos conscientes de que las conclusiones que llegamos en este breve estudio sobre el uso de las TIC en el aprendizaje autónomo de E/LE, no llenan los vacíos y tampoco proponen soluciones inmediatas y procedimientos eficaces para llevarse a cabo el aprendizaje. Sin embargo, es cierto que la reflexión es bastante pertinente para enriquecer el debate sobre un tema tan actual, que aborda cuestiones imprescindibles la educación.

Hemos analizado el perfil, la forma de uso, el contenido, la propuesta y la automatización de algunas herramientas tecnológicas que proponen el desarrollo de las habilidades comunicativas del español como lengua extranjera. En este propósito, se ha podido diagnosticar que la metodología que tejen las herramientas elegidas está fundada en dar autonomía al estudiante para que este pueda, individualmente, realizar prácticas o bien para adquirir o bien para jugar o bien para perfeccionar sus conocimientos en la lengua española, es decir, la propuesta de realizar un aprendizaje autónomo queda muy evidente.

En ese juego del aprendizaje a través de tecnologías educativas, hay una relación que, en el momento, la vemos como algo todavía por explicarse. Se comenta de la interacción educativa entre el profesor, el alumno y las TIC, en el caso especial, aquellas que planten la propuesta del aprendizaje autónomo. Por ahora, continúa bajo la competencia del profesor coordinar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de esa era digital en la que vivimos.



Notas

¹ Francisco das Chagas Vieira de Oliveira é Professor do Curso de Espanhol da Universidade Federal do Acre. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Acre. Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Santa Fe - Argentina. E-mail: franciscochagas@gmail.com.

² SIEMENS, George. *Conociendo el conocimiento*. 2010. Recuperado de: <http://www.nodosele.com/editorial>.

³ Globo.com. *Na Cúpula dos Povos, índios acessam Facebook e checam e-mails*. 2012. Recuperado de <http://g1.globo.com/natureza/rio20/noticia/2012/06/na-cupula-dos-povos-indios-acesam-facebook-e-che cam-e-mails.html>

⁴ MARTÍN, José Miguel Martín. *La adquisición de lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes*. IN: Vademécum para la Formación de Profesores: Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004, p. 268.

⁵ CORREIA, Wilson (2003). *Piaget: que diabo de autonomia é essa?. Currículo sem fronteiras*. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/correia.pdf>

⁶ Idem. Pág. 134.

⁷ BERNADO, María L. C. *et al. Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2011. Pág. 12.

⁸ Idem. Pág. 35.

⁹ Idem. Pág. 19

¹⁰ Idem. Pág. 19.

¹¹ Idem. Pág. 48

¹² Idem. Pág. 50.

¹³ BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 4ª ed. São Paulo: Editorial Autores Associados, 1999. Pág. 16

¹⁴ Recuperado de: <http://www.hispanialinguas.com.br/espanhol%20online.htm>

¹⁵ Recuperado de: http://ave.cervantes.es/pt/cursos_espanhol/sobre_aula_virtual_espanol.html

¹⁶ Recuperado de: <http://www.espanholgratis.net/>

¹⁷ Recuperado de la pantalla de la aplicación en smartphone.

¹⁸ Recuperado de la pantalla de la aplicación en smartphone.

¹⁹ Recuperado de: <http://www.holaquetal.com/>

²⁰ TELL ME MORE is the solution to learn Spanish, regardless of your initial ability level. Utilizing the latest content, functionality, and voice recognition technology, TELL ME MORE is the chosen solution for more than 40,000 people every day to learn a language. Recuperado de: <http://store.tellmemore.com/Learn-Spanish-with-a-Software-CD-DVD-s/163.htm>

Bibliografía

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 4ª ed. São Paulo: Editorial Autores Associados, 1999.

BERNADO, María L. C. *et al. Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana, 2011.

CORREIA, Wilson (2003). *Piaget: que diabo de autonomia é essa?. Currículo sem fronteiras*. Recuperado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/correia.pdf>

ESPAÑHOL GRATIS. Recuperado de: <http://www.espanholgratis.net/>



GLOBO.COM. *Na Cúpula dos Povos, índios acessam Facebook e checam e-mails.* (2012). Recuperado de <http://g1.globo.com/natureza/rio20/noticia/2012/06/na-cupula-dos-povos-indios-acessam-facebook-e-checam-e-mails.html>

HISPANIA LÍNGUAS LATINAS. Recuperado de: <http://www.hispanialinguas.com.br/espanhol%20online.htm>

HOLA, QUÉ TAL?. Recuperado de: <http://www.holaquetal.com/>

INSTITUTO CERVANTES. Recuperado de: http://ave.cervantes.es/pt/cursos_espanhol/sobre_aula_virtual_espanol.html

MARTÍN, José Miguel Martín. *La adquisición de lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes.* IN: Vademécum para la Formación de Profesores: Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2004.

SIEMENS, George. *Conociendo el conocimiento.* Recuperado de: <http://www.nodosele.com/editorial>

TELL ME MORE. Recuperado de: <http://store.tellmemore.com/Learn-Spanish-with-a-Software-CD-DVD-s/163.htm>



BREVES TESSITURAS ÀS NUANCES DA CULTURA POPULAR: UMA ANÁLISE DAS “NOTAS SOBRE A DESCONSTRUÇÃO DO POPULAR”, DE STUART HALL

*Francisco Pinheiro de Assis¹
Tayson Ribeiro Teles²*

Introdução

O presente estudo objetiva analisar o capítulo “Notas sobre a desconstrução do popular” da obra “Da diáspora: identidades e mediações culturais”, de 2003³, de Stuart Hall, teórico cultural e sociólogo jamaicano do século XX, que viveu boa parte de sua vida no Reino Unido. No referido capítulo, Hall apresenta como proposta a desconstrução da noção do “popular”⁴ enquanto termo que se encontra elevadamente atrelado aos vários aspectos dos estudos das classes e da tradição. O autor vai de encontro ao “popular” visto como autêntico, independente e autônomo. Hall assevera que nem mesmo a natureza é estática e inerte, logo o “popular”, enquanto manifestação cultural, não pode ser compreendido como despreendido das noções de luta de classes e tradição.

Em “Notas sobre a desconstrução do popular”, o autor tece três diferentes conceitos do que seja o “popular”. A primeira conceituação de “popular” trazida é aquela em que algo é tido como popular porque as massas o escutam, compram, leem, consomem, apreciando-o de forma entronada. Uma definição que se coaduna à indústria cultural, já que visa o mercado, o consumismo. Numa segunda definição, um tanto antropológica, Hall é mais simplório e consigna que o “popular” consiste em todas as coisas que o povo faz ou fez. Sendo a cultura aquilo que define seu *modus*⁵ característico de vida.



Na terceira definição, mais amplexal, Hall dizer ser o “popular” as formas e atividades cujas raízes se localizam nas condições sociais e materiais de classes específicas, não incorporadas às tradições e práticas populares gerais de toda a sociedade. Nessa acepção, as relações de domínio e subordinação são articuladas entre si e as atividades culturais são tidas como um campo dotado de elevada variabilidade comportamental.

Desenvolvimento

Hall (2003) propala que a definição de Cultura Popular é construída por relações de poder que pontuam e dividem o domínio da cultura como um todo. Há uma tensão contínua de influência e antagonismo. O autor diz que, cruamente falando, o que importa e o que conta mesmo é a luta de classes nas culturas, em suas tradições ou em torno delas. Entretanto, o autor frisa que tal ideia não é absoluta, porquanto tudo tem dois lados. Toda crítica pode se convolar em elogio, a depender da situação.

Pois bem, nesse contexto aventado pelo autor, temos que o conceito de classes e “luta de classes” é prescindível, pois já é bem conhecido e nos remete ao eminente economista Karl Marx e suas teorias. Porém, a definição de “tradição” surge como mister para a presente análise. Para Hall (2003), esta seria uma persistência temporal de formas culturais. Porém, diz ele, que “tradição” (bem como a “cultura” também) não é forma de vida e sim forma de luta. Para o sociólogo não há culturas isoladas ou paradigmaticamente fixas. Culturas se entrecruzam e se sobrepõem na luta de classes. Sendo que tal luta é uma arena de consentimentos e resistências.

Em suas ponderações sobre a desconstrução do “popular”, Hall (2003) fala muito sobre a imprensa, a qual adjetiva de estridente e virulenta. Para ele, algo é popular, porque as massas o escutam, o compram, leem, consomem e parecem apreciá-lo imensamente. Essa é a definição comercial e mercadológica do termo segundo ele.

Em tal definição estão impregnadas várias temáticas, como: consumismo, luta de classes etc. Afinal, como asseverava o marxista Samuelson⁶, a vida pós-século XIX pode ser definida como uma relação “família - indústria”. A indústria demanda mão de obra e oferta produtos e as famílias ofertam mão de obra e demandam produtos. É uma troca injusta, em que o empresário lucra ao reter para si a mais-valia.

Quando suscita essa colaboração da imprensa para o forjamento deturpado do que seja “popular”, Hall (2003) diz que o papel da Indústria cultural (o conglomerado de industriais, imprensa, mídia etc.) seria o de despolitizar as massas, valendo-se da cultura de massas para legitimar a ideologia capitalista. Entretanto, a herança problemática da visão da cultura popular como cultura de massas é o maniqueísmo entre duas culturas, uma superior e outra inferior; situação em que a cultura popular é inferior e precisa de proteção. Agindo-se dessa forma, diz o autor, enfatiza-se a cultura popular como algo simplório produzido pelo povo e a “alta” cultura burguesa como a praticada pelas elites e exposta em museus.

Para o autor, o perigo está justamente em pensar as manifestações culturais como “blocos”, unidades inteiras e coerentes, ou dominadas ou inteiramente autênticas, quando são, na verdade, meios (locais) de conflitos e contradições. Para o sociólogo



go, culturas não existem fora da relação entre as diversas formas culturais e tampouco “existe uma ‘cultura popular’ íntegra, autêntica e autônoma, situada fora do campo das relações de poder e de dominações culturais” (Hall, 2003, p. 238).

O Conceito de Cultura

Hall (2003) frisa que cultura não é apenas um modo de vida global ou o produto de toda a produção humana. Cultura é instrumento de dominação social. Aí entra, para o autor, o conceito de hegemonia cultural. Situação em que crenças e valores são manipulados pelas classes dominantes e tidos como universais e válidos (ideologias); verdadeiros dogmas.

Para o autor, o principal agente da perpetuação das ideologias é a mídia. Hall, em sua “teoria da recepção”, diz que a transitoriedade é fundamental. Para ele, olvidando-se a unilateralidade da transmissão “emissor-receptor” no processo comunicativo, percebe-se que não há significados fixos. Não há uma lógica global dominante. Tudo é, como quis Einstein, relativo.

Nesse direcionamento, diz o autor que:

“[...] Por cultura quero dizer o terreno das práticas, representações, linguagens e costumes concretos de qualquer sociedade historicamente específica. Também inclui as formas contraditórias do “senso comum” que se enraízam e ajudam a moldar a vida popular. Eu incluiria ainda toda a gama de questões distintivas que Gramsci associa ao termo “nacional-popular”. Gramsci compreende que estes constituem o sítio crucial da construção de uma hegemonia popular. São referências-chave enquanto objetos da luta e da prática política e ideológica. Constituem uma fonte nacional de mudança, bem como uma barreira em potencial para o desenvolvimento de uma nova vontade coletiva”. (HALL, 2003, p. 332) (grifos nossos)

Assim, para Hall (2003), não se pode falar da cultura de um grupo como sendo fixa, porquanto os valores e princípios sociais se alteram e o que era tido como erudito nos séculos pretéritos, pode ser o exemplo de hábito tipicamente popular nos tempos hodiernos.

O fenômeno da “Transformação Cultural”

Hall (2003) ressalta que ao longo do tempo têm ocorrido lutas, expropriações e destruições de estilos específicos de vida (formas de manifestação cultural). O autor narra, em eufemismo velado, que os teóricos a serviço das elites chamam esse processo de “transformação cultural”.

Em tal processo, assevera Hall que formas e práticas culturais são expulsas do centro da vida popular, sendo ativamente marginalizadas. O autor diz que essa “reforma” tem como objeto, frequentemente, o povo, para o seu próprio bem é claro. Afinal, diz ele, ironicamente, que a transformação cultural é a chave da “moralização” da classe trabalhadora e da “desmoralização” dos pobres desempregados.



A Cultura Popular

Para Hall (2003), cultura popular não é o conjunto de tradições populares de resistência a esse processo de “transformação cultural” e nem é o conjunto de formas que o sobrepõem. Cultura popular é o terreno sobre o qual as transformações são operadas. Nesse prisma, para o autor, não existe uma cultura popular íntegra, autêntica e autônoma, situada fora do campo das forças das relações de poder e de dominação culturais. Para ele, as indústrias culturais têm o poder de retrabalhar e remodelar constantemente aquilo que representam e, pela repetição e seleção, impõem e implantam definições que lhes convenham.

Porém, em sua “teoria da recepção”, Hall diz que o povo não aceita textos e discursos predados sempre passivamente. Há, às vezes, contradições internas nos sentimentos e percepções das classes dominadas. Para o autor, está é a dialética da vida cultural: a cultura popular comercial não é puramente manipuladora, pois junto com o falso apelo (a trivialização) há, também, elementos de reconhecimento e (des) identificação do povo; algo análogo a uma recriação de experiências e atitudes reconhecíveis, que pode ser positiva ou negativa.

Como pensar as Formas Culturais?

Na seara dos estudos culturais, o perigo, para Hall (2003), é pensar formas culturais sempre como algo inteiro. Ou inteiramente corrompido ou inteiramente autônomo. A cultura popular é contraditória, plástica e híbrida. Cultura é tudo o que um povo faz ou fez.

Nesse foco, o autor conta ser difícil separar o que pertence ou não a um povo. Para ele, o princípio estruturador do “popular” é o conjunto de oposições entre aquilo que pertence ao domínio da elite, cultura dominante, e ao da cultura da periferia.

Hall, igualmente a Mikhail Bakhtin⁷, coloca em suspensão o divórcio dos domínios do erudito e do popular, desvelando, a *contrario sensu*⁸, a existência de empréstimos recíprocos e convergências de práticas e costumes mútuos nas diversas formas culturais; uma no seio da outra. Desse modo, para o autor, não se pode pensar as formas culturais (as manifestações de culturas) como sendo opostas. Isso, porquanto todas as culturas estão no mesmo plasma de desenvolvimento: o mundo.

Língua(gem) e Cultura

Hall (2003) aduz que o significado não é fixo e depende do receptor e suas ideologias. A produção e propagação de discursos são instáveis. Bem como, não há algo puramente discursivo, tudo é motivadamente ideológico. Para ele, a teoria cultural é o processo de tentar saber algo que por sua vez leva a um novo ponto de partida, em um processo inacabado de indagação e descoberta. Sendo que tal teoria tem como principal e precípua ferramenta a língua(gem) de uma dada sociedade. Língua(gem) esta tanto escrita como oral, pois, para ele, a Língua(gem) é a verdadeira identidade de um povo e existem povos sem escrita.

Esse pensamento de Hall lembra o de Ortega y Gasset⁹, para quem um indivi-



duo é o que é, se e somente, se for somado a sua circunstância. Isso, porquanto, para Hall identidades são situações (circunstâncias) e, por isso, não são formas fixas. Nesse passo, discorrendo sobre a relação entre Língua(gem) e cultura, diz Hall que:

A metáfora do discursivo, da textualidade, representa um adiamento necessário, um deslocamento, que acredito estar sempre implícito no conceito de cultura. **Se vocês pesquisam sobre a cultura**, ou se tentarem fazer pesquisa em outras áreas verdadeiramente importantes e, não obstante, se encontraram reconduzidos à cultura, se acontecer que a cultura lhes arrebate a alma, **têm de reconhecer que irão sempre trabalhar numa área de deslocamento. Há sempre algo descentrado no meio cultural [theme diumof culture], na linguagem, na textualidade, na significação; há algo que constantemente escapa e foge à tentativa de ligação, direta e imediata, com outras estruturas.** E ainda, simultaneamente, a sombra, a estampa, o vestígio daquelas outras formações, da intertextualidade dos textos em suas posições institucionais, **dos textos como fonte de poder, da textualidade como local de representação e de resistência, nenhuma destas questões poderá jamais ser apagada dos estudos culturais.**” (HALL, 2003, pp. 211-212) (grifos nossos)

Nessa perspectiva da Língua(gem) e seu atrelamento à cultura, cumpre rememorar Bhabha (2005) e suas ideias sobre discurso no contexto cultural. Este autor, ao realizar uma análise sobre o discurso colonial dominante, ressalta que o estereótipo é a sua principal “estratégia discursiva”. Conforme ele, o discurso do dominador é uma forma de identificação repetida ansiosamente, em diversos momentos históricos.

Tal estereótipo produz aquele efeito de “verossimilhança probabilística”, usado a favor do dominador, responsável pela construção de representações negativas, como, por exemplo, a noção de “bestialidade” imanente aos costumes, mormente sexuais, do africano explorado como escravo nos séculos XV e XVI.

É empregada uma forma de figuração sobre o sujeito dominado cujo objetivo principal é apresentar o “colonizado como uma população de tipos degenerados com base em sua origem racial (Bhabha, 2005, p.111)”. Dessa forma, o discurso colonial justifica a sua conquista e erige sistemas de administração e instrução, ao impor um regime de verdade, que é estruturalmente análoga ao realismo.

Portanto, para Hall, a Língua(gem) é a operadora das estruturas de poder. Bem como, cultura é o local crítico de ação social - que ocorre por meio da Língua (gem), em uma relação de *conditio sine qua non*¹⁰ - e de intervenções nas relações de poder, as quais são instáveis. Além do que, identidade, afirma o autor, seria o produto do curso da cultura pela história de um povo.

As Diásporas e o Hibridismo Cultural

É sabido que diásporas são movimentações de povos por territórios com motivações políticas ou religiosas. Entretanto, para Hall (2003), a diáspora é uma fron-



teira de exclusão. Existe o dentro, mas também há o fora. Sendo preciso, por isso, transpor as tradições que nos moldam e produzir incursão sobre o multiculturalismo pós-colonial (a diversidade de culturas). Cumprindo lembrar que cultura não é algo fixo, depende sempre de um contexto, de um discurso e de uma época.

Por exemplo, o termo negro outrora foi um epíteto negativo, mas hoje é um termo de identificação positiva, servindo inclusive para ingresso em certames públicos em vagas especiais¹¹. Além do que, nada é absoluto, por exemplo, o branco é um eterno escravo de sua brancura.

Nesse diapasão, sendo a diáspora o deslocamento de povos de um lugar para outro, parece indubitável inferir que nesses deslocamentos haverá a mistura de povos e, por conseguinte, de suas culturas. Tal fenômeno de mistura é chamado por Hall de hibridização, ou seja, o novo entrando numa cultura diferente de si.

A metodologia

No alcance do objetivo do presente estudo utilizou-se como metodologia de pesquisa a leitura de bibliografia sobre a temática, bem como se efetuou cotejo e cruzamento entre os pensamentos de Stuart Hall e outros autores especialistas na área.

Optou-se por este método de estudo, pois, para Bastos e Keller (1997), neste tipo de pesquisa, baseada na leitura de livros ou outros tipos de documentação escrita (artigos, periódicos, dissertações, teses etc.), é factível obter-se subsídios para a interpretação e compreensão de um fenômeno ou responder a perguntas de pesquisa.

Bem como, as principais características da pesquisa bibliográfica são a informalidade, a criatividade e a flexibilidade. Dessa forma, pode-se afirmar que este tipo de estudo utiliza-se de dados secundários, isto é, dados que já foram produzidos e publicados, e, interligando-os, produz novos dados e novas possibilidades de entendimento de determinada temática.

O método

Quanto ao procedimento de pesquisa, basicamente o método utilizado foi o indutivo. Escolheu-se agir assim, porquanto, como dizem Lakatos e Marconi (2011), a indução é um processo intelectual em que, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universalizável, não integrante dos fragmentos analisados.

A discussão

Mediante o esposado até o momento, percebe-se que a grande discussão trazida por este singelo trabalho acadêmico é desvelar qual a opinião de Stuart Hall sobre a desconstrução do “popular” nos tempos hodiernos.

Nessa direção, Stuart Hall chama atenção para a importância das representações no processo de constituição dos grupos culturais e na afirmação das identidades. Para ele, é somente pelo modo como representamos e imaginamos a nós mesmos que chegamos a compreender como nos constituímos e quem de fato somos. Logo, por con-



seguinte, não há como escapar de políticas de representação.

Portanto, em sede de representações de nós mesmos e de nossas formas culturais, é imprescindível compreender essa atual “desconstrução do popular” impregnada nos estudos culturais e identitários.

Resultados alcançados com a discussão

Os principais resultados obtidos com a feitura da presente pesquisa foram: a compreensão de que a cultura popular é híbrida e heterogênea, sendo o terreno sobre o qual as “transformações culturais” são operadas, bem como, não se pode pensar as culturas como algo inteiramente bom ou ruim. O maniqueísmo deve abrir espaço para o multiculturalismo, para as hibridizações (misturas culturais). Isso, porquanto é preciso compreender o sujeito pós-moderno como sendo forjado nessa mistura cultural global existente atualmente.

Nesse caminhar, diz Hall (2003) que o sujeito pós-moderno é descentralizado e deve ser entendido como possuidor de identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas. Além do que, as classes minoritárias, historicamente segregadas, não podem aguardar que os seus discursos sejam aceitos com facilidade pelas classes dominantes. É preciso que lutem por espaço, cada dia mais intensamente.

Há diversas negociações a serem produzidas. Sempre existirão posições a serem galgadas, pois o desejo move o homem. Contudo, as conquistas, expressas na possibilidade de diversas culturas interagirem em paz e harmonia sociais, não podem ser desprezadas. Como alerta Hall, a cultura popular não pode ser simplificada a uma simples oposição à cultura elitista. Essa simplificação acirra rivalidades e impede as conquistas passíveis de serem auferidas.

Considerações finais

O presente Artigo teve por objetivo precípuo produzir análise do capítulo “Notas sobre a desconstrução do popular”, da obra “Da diáspora: identidades e mediações culturais”, de 2003, do autor Stuart Hall. Na análise das principais nuances da cultura popular, verificou alguns conceitos carreados pelo autor, como os de Cultura, Cultura Popular, Transformação Cultural, Formas Culturais, Diásporas e Hibridismo Cultural.

Para alcançar o objetivo avençado utilizou-se como metodologia de pesquisa a leitura de materiais bibliográficos sobre a temática, por meio do método indutivo, bem como se efetuou cotejo e cruzamento entre o pensamento de Stuart Hall e outros autores relacionados à temática. Os resultados demonstram que, *a priori*, hoje em dia (começo do século XXI), as formas e práticas culturais populares vêm sendo “transformadas” e expulsas do centro da vida popular, sendo ativamente alocadas às margens das sociedades. Além do que, nesse contexto, Cultura Popular não é o conjunto de tradições populares de resistência a esse processo de transformação e nem é o conjunto das formas que o sobrepõem. Cultura Popular é local de lutas sobre o qual as “transformações culturais” são efetivadas.

Por fim, cumpre asseverar que, como diz Stuart Hall, o pós-modernismo não é uma nova era cultural, mas somente o modernismo nas ruas, o que representa uma



importante mudança no terreno da cultura rumo ao popular. Para o autor, tem havido um fenômeno de descentramento de velhas hierarquias e de grandes narrativas, as quais vêm perdendo espaço para as culturas populares e suas especificidades. Sendo que este descentramento ou deslocamento abre caminho para novos espaços de contestação e causam uma importante mudança na alta cultura, apresentando-se, dessa forma, como uma importante oportunidade estratégica para intervenção no campo da cultura por parte do “popular”.

Notas

¹ Doutor em Ciências da Religião pela PUC-SP, Mestre em História pela UFPE, Graduado em História pela Universidade Federal do Acre (UFAC) e Professor da Área de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFAC, atualmente exercendo a Função de Coordenador Geral do Curso de Bacharelado em História. E-mail: francpinheiro@gmail.com.

² Mestrando em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre (UFAC). Especialista em Gestão Administrativa na Educação pela ESAB, de Vila Velha-ES. Graduado em Tecnologia em Gestão Financeira pelo Centro universitário Oswaldo Cruz, de Ribeirão Preto-SP, e Servidor Efetivo do quadro de Técnicos-administrativos Federais em Educação da UFAC. E-mail: teles-acre@hotmail.com.

³ Há outras traduções da obra mais recentes. Todavia, optou-se por esta, pois tal versão possui tradução mais prolixa, o que permite a análise do máximo de dados referentes às ideias de Stuart Hall.

⁴ Utilizaremos o vocábulo entre aspas duplas (e não simples - o correto para ênfase a termos não estrangeiros), porquanto queremos lembrar o realce que o termo sofre quanto a características como pejorativo, pobre, depreciativo etc. Isso, pois, consoante norma da ABNT, quando é necessário destacar um fragmento dentro de uma parte já destacada usa-se um sinal gráfico no início, e um sinal gráfico no fim, mas, para apenas realçar termos isolados usam-se aspas duplas.

⁵ Termo latino com referência à expressão *Modus vivendi* (Modo de viver).

⁶ Paul Anthony Samuelson, economista estadunidense e renomado teórico de macroeconomia do Século XX, que estudou de forma percuciente a teoria marxista.

⁷ Filósofo e crítico cultural russo do século XX, que estudou acuradamente a filosofia da linguagem e o marxismo.

⁸ Expressão latina que designa oposição.

⁹ José Ortega y Gasset, filósofo espanhol que dedicou a vida a estudar a política, a cultura e as relações humanas.

¹⁰ Expressão latina referente a uma condição sem a qual não se pode ser (condição necessária).

¹¹ Atualmente existe a Lei Federal n.º 12.990/2014, que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Bem como, há a Lei Federal 12.711/2012, que reserva 50% das vagas de Universidades Federais para alunos que estudaram a vida inteira em escolas públicas, para negros, índios e outras classes desfavorecidas.

Referências bibliográficas

BASTOS, C.; KELLER, V. *Introdução à metodologia científica*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.



BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2º ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

HALL, Stuart. Notas sobre a desconstrução do popular. In: **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, pp. 231-247.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.



CURRÍCULO, MULTIPLICIDADES E REPRESENTAÇÕES: EU, O OUTRO E TANTOS OUTROS

*Gabriel Tenório dos Santos¹
Angélica Vital Henrique²*

Introdução

Pensar o currículo como construção nos remete as multiplicidades de olhares e realidades, assim como os diferentes discursos dessa realidade. A escola como um espaço de formação e de encontros possibilita que os múltiplos contatos, visões e vozes da realidade possam dialogar por meio da intermediação dos diferentes saberes culturais historicamente construídos pelo homem e suas relações com tempo e o espaço.

Dentro desses diversos encontros, experiências e saberes que se passam e que nos passam, o professor, sujeito de suas próprias experiências, também age como mediador de vivências entre alunos e de todos que fazem parte do âmbito escolar. Dessa forma, partindo do pressuposto de que o currículo é um terreno onde múltiplos olhares, vozes e saberes se encontram, e, através dessa multiplicidade, a formação sociocultural da pessoa esteja acontecendo, o objetivo aqui proposto é analisar a escola como um espaço de experiências que se formam, se deformam e se transformam.

Sendo assim, esse trabalho é relevante para a compreensão das relações de conhecimento, cultura, saber e poder (COSTA, 2005) na formação do currículo como uma ferramenta nas mãos daqueles que ditam o que ensinar, para quem ensinar e como ensinar. O professor enquanto mediador e sujeito do conhecimento, interrompe as trocas de experiências, por vezes, em defesa de um único ponto de vista.



A metodologia adotada partiu das análises de estudos de diversos autores que discutem o currículo em diferentes perspectivas, como cultura, poder e política. Assim como, as práticas desenvolvidas no âmbito escolar e o olhar em relação às multiplicidades que compõem os saberes, experiências e aprendizagens em relação ao professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno. Da mesma forma, pensar na escola como espaço em que esses sujeitos se encontram e, conseqüentemente, vozes, olhares e vivências no mundo possibilitem trocas, construções e desconstruções.

No mais, o estudo torna-se importante aos que buscam maiores compreensões sobre um currículo que contesta aquilo que está posto como único e acabado, afinal a realidade é aquilo que dizemos que é, dessa forma olhar o outro com suas particularidades e reconhecer que é autor e ator de sua própria realidade, mas, sobretudo, agregar esses olhares à construção dos saberes escolares.

Múltiplos olhares

Partindo do conceito de currículo como processo, adentramos em um mundo de exploração do desconhecido, o de construção e desconstrução das narrativas que inferem sobre o currículo, assim como, a cultura, o poder e o saber que determinam para quem ou por quem esse currículo é direcionado.

Pensar o currículo para além do que está posto, é pensar nas diversidades culturais, étnicas, raciais que compõem o mosaico social, isto é, pensar para muito além de, parafraseando Corazza; Tadeu (2003),

Uma imagem que remete ao par matéria-forma que compõe um modelo legal ou legalista de currículo, que opera individualizações por sujeitos e objetos, forma bons cidadãos, bons saberes, bons valores, fazendo com que tudo, no campo do currículo, fique firme, sólido, estável, a partir do momento em que ela adquire exclusividade e se torne *A IMAGEM* (Tadeu, 2003, p. 20-21)

A *IMAGEM* na qual Corazza e Tadeu nos traz, é a de um currículo em movimento, ora para adestrar, limitar, reproduzir, ora como resistência, resistência contra a exploração de classe, o monoculturalismo, o fracasso escolar, a exclusão, as dominações de gênero e de raça (CORAZZA; TADEU, 2003, p.20), isto é, a imagem que projetamos, por meio das intencionalidades, forma o currículo que se materializará em ações, tais ações servem, sobretudo, para formar o tipo de cidadão que se quer construir. Ou seja, O currículo é um veículo que contém intencionalidades, discursos e filosofias diferentes.

Ao lado dessas intenções, estão às representações que fazemos do outro. Representar o outro a partir de mim é silenciar sua voz, silenciar sua verdade, seus saberes, experiências de vida, mas, sobretudo, submeter sua identidade a interesses particulares. Representar o outro a partir de mim é, também, criar, produzir, conceber o “outro” como produto de uma subjetividade, *grosso modo*, o outro sou eu mesmo em uma projeção.

Dessa forma, pensar o outro como representação e não como diferença é



inferir uma falsa educação. Uma educação que não possibilita aos múltiplos olhares e experiências se encontrarem, onde o verbo partilhar é submetido ao ensinar e transmitir saberes, colonizar o outro a partir dos interesses e das intencionalidades. (...) o currículo escolar é um texto que pode nos contar muitas histórias. “Histórias sobre indivíduos, grupos, sociedades, culturas, tradições; histórias que pretendem relatar como as coisas são ou como deveriam ser.” (COSTA, 2005, p.61)

Assim, o currículo se torna uma ferramenta para facilitar que as narrativas, os discursos que compõem os conteúdos culturais a serem ensinados, estejam submetidos a uma monocultura. Em que a assimilação desses conteúdos esteja guiada por uma única perspectiva.

Partindo dessa ideia de conteúdos seguindo apenas um ponto de vista, olhar a história implica compreender não apenas uma concepção de realidade, mas compreender as diversas sensações, interpretações que compõem esse olhar o mundo. Colaborando com o pensamento, Costa (2005) assegura:

“Voltando a acentuar que não se tratará nunca de identidades verdadeiras, essencialistas e totalizantes, mas de representações socialmente construídas, não-fixas e históricas, essas narrativas poderiam adentrar os currículos escolares, substituindo os relatos formulados do ponto de vista do colonizador pelos relatos de afirmação dos grupos colonizados que contam suas histórias particulares sobre a experiência da opressão e sobre os sonhos e lutas por igualdade e liberdade” (COSTA, 2005, p. 61).

Sendo assim, é possível, ao olhar para o currículo, ler a estrutura social, as estratificações, o pensamento dominante, os interesses explícitos e implícitos das relações de poder (BERTECELLI, 2005), como também, perceber que muitas vozes foram silenciadas e se transformaram em narrativas idealizadas para um tipo de saber homogêneo e simplista.

Espaços de encontros, espaços escolares

Até aqui, nos limitamos a discutir as representações do outro no campo do currículo de forma geral, ou seja, uma “representação como resultado de um processo de produção de significados pelos discursos, e não como um conteúdo que é espelho e reflexo de uma ‘realidade’ anterior ao discurso que a nomeia” (COSTA, 2005, p. 40), onde pode-se inferir as relações de poder que deformam a realidade de uma cultura.

Dentro das relações com a aprendizagem, compreender essas representações nos faz ir além do que nos é transmitido como saber único, acabado e, por isso, verdadeiro. Ir em direção as multiplicidades e pluralidades, aos discursos silenciados, saberes negados e as experiências que nos passa sem ao menos perceber.

Segundo Gallo (2012) “Aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades; o aprender é o avesso da reprodução do mesmo”. Nessa perspectiva, a escola como um espaço de pluralidades, vivências múltiplas, modos de pensar, fazer e agir, torna-se uma arena de encontros, conhecimentos



de vida, conhecimentos do dia a dia, brincadeiras, estratégias. A criança é o autor e ator desses saberes.

Pensar essa realidade na sala de aula para além dela, é uma atividade criativa, onde vários olhares e compreensões estão inseridos. A realidade para além da sala de aula não é algo pronto, finito de definições, e que está parada em sua existência esperando ser descoberta, mas, por meio dos múltiplos olhares sobre ela, torna-se um objeto de pluralidades. Dessa forma, a compreensão sobre uma realidade parte de perspectivas e experiências diversas. Sendo assim, todos são o outro no mundo e estes percebem o mundo através de suas individualidades.

Além disso, o currículo como construção, se torna um instrumento para explorar o desconhecido, não limitando-se ao absoluto, mas estando sempre diante do indeterminado. Desestruturando certezas, valores e crenças, alcançando uma verdadeira crise de paradigmas. Palco de desconfianças de teorias, explicações e métodos tradicionais. A busca pelo desconhecido parte de uma cosmovisão, em que dúvidas e anseios permeiam a construção do conhecimento, e onde o diálogo esteja ligado ao processo pelo qual a aprendizagem é construída a partir dessas diversas perspectivas.

Dentre tantos momentos de encontros, entre vozes e experiências, no dia da realização da aula de sistemas de medidas, ao desenvolvermos uma receita de sorvete de gelatina, percebi que os alunos, durante a elaboração das atividades de problematização, começaram a criar estratégias de resoluções, assim como, estabeleceram em seu espaço de diálogo, brincadeiras que, diante do olhar do professor, não haveria possibilidades. Como no caso apresentado por Tiago e Yan:

“Os alunos Yan e Thiago me chamaram e disseram que estavam com dúvidas, pois olharam no tabuleiro e o número mais próximo de 100 que tinha na tabuada do 7 era o 70. E que só 70 porções iria faltar muito para 100 pessoas. Logo, disse a eles que poderiam continuar calculando números acima de 10 até aproximar de 100. Assim fizeram e, chegaram ao número 14 sendo que este só daria 98 porções. Vi que mesmo assim eles ficaram com dúvida, pois alegaram que não tinha dado as 100 porções. Diante disso, pedi então que calculassem quanto que dava 7×15 e chegaram no resultado 105. Ficaram mais contente com este resultado do que o outro. Daí o Thiago foi e disse: __“É bom que a gente come o que sobrar Yan!”, deram muita risada e continuaram a resolver as outras atividades” (REGISTRO DE AULA - 03 Junho 2015)

A criança constrói seu mundo a partir dela e por meio dos encontros com os outros, não apenas encontros físicos, mas psicológicos, sensações e percepções. Estar no mundo da criança, é sentir a estranheiridade, experimentar riscos, ultrapassar fronteiras. As verdades ditas e feitas pelas crianças são, simplesmente e unicamente, verdades. São verdades que para o adulto, o professor, não estão “padronizadas”, e muitas vezes incompreensíveis. Esse olhar da criança, revela-se no diálogo com o professor abaixo:



“__Professora eu posso trancar os outros jogadores também ou eu posso deixar eles completarem as quatro fichas? Fiquei olhando para eles em silêncio, antes mesmos que eu respondesse, todos começaram a rir, ali naquele momento digamos de “nostalgia” é que a ficha deles caíram” (REGISTRO DE AULA 06 Agosto 2015)

O professor, sem se dar conta, começa a utilizar de práticas colonizadoras para impor saberes, formas de pensar, caminhos para chegar em determinados resultados. Resultados necessários à sua prática. Assim como, o espaço escolar busca impor sua autoridade, sua força sobre o poder de criar e inventar da criança. Assim vemos nas palavras de Bolle (1997).

As crianças protagonistas se vale da astúcia da mimese para desarmar o poder da instituição de ensino. Representando o espírito “lúdico”, a escrivantina, como simulacro da carteira escolar, consegue desmontar o austero poder desta (BOLLE, 1997, p. 10).

Colonizar é fazer com que a criança saia da estranheiridade para um mundo sistemático, organizado, pré-estabelecido em regras e deveres sociais, políticos, ou seja, seguir a “ordem” natural das coisas, logo, viver em sociedade é ser um cidadão de bem. Diante disso é até pertinente utilizar a frase clichê para representar a “função” das crianças na escola, assim como o papel dos professores, “ser e formar, respectivamente, o adulto do amanhã”.

Sendo assim, dentro das relações com a aprendizagem, compreender essas representações nos faz ir além do que nos é transmitido como saber único, acabado e, por isso, verdadeiro. Ir em direção as multiplicidades e pluralidades, aos discursos silenciados, saberes negados e as experiências que nos passa sem ao menos perceber.

Considerações finais

Em vista dos argumentos apresentados, o currículo contém intencionalidades que estão alicerçadas por relações de poder que criam representações culturais, sociais e históricas. Tais representações se apresentam como uma forma de silenciar, calar, subjugar, as múltiplas vozes que compõem a pluralidade e por isso as diversas perspectivas sobre e para a aprendizagem.

A criança dentro de uma perspectiva escolar é autor e ator de suas práticas, experiências, vivências e encontros, possibilitando caminhos diversos para se chegar à aprendizagem. Estar indiferente ao olhar da criança no mundo e sobre o mundo é ser indiferente aos diversos contatos com o mundo e aos saberes proporcionados pelos diálogos múltiplos.

O espaço escolar é um local em que múltiplos caminhos se cruzam. Caminhos cheios de experiências, sensações, percepções que, ao lado dos saberes historicamente construídos, a formação da criança esteja acontecendo.

Pensar em um currículo que se molde a essas multiplicidades é expandir os



horizontes, os olhares, expandir uma cosmovisão dentro e fora do âmbito escolar. É encontrar aquilo que não é parecido a mim, mas diferente e, portanto, único. Em que, saberes e experiências dialogam com as do outro, enquanto diferença.

Entende-se que é necessário questionar os conteúdos curriculares impostos para adentrar as raízes que criam as desigualdades sociais. Um currículo que não se apresente como único e acabado, por isso inflexível, mas como um veículo que transporte as particularidades, os saberes múltiplos, e não apenas intenções e interesses particulares.

Articular essa análise curricular as questões da infância como experiências, assim como, educar o olhar diante das possibilidades e dos saberes que as crianças constroem em suas atividades, clandestinidade, estrangeiridade. Pensar para muito além do ato de ensinar, transmitir, mas, talvez, ir em direção aos saberes desconhecidos, práticas desconhecidas. Ir em direção ao partilhar, diálogos entre as vozes que compõem a pluralidade, compõem a educação enquanto encontros, enquanto saberes múltiplos, olhares novos.

Notas

¹ Acadêmico do 4º Período de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus Rolim de Moura. E-mail: gabrieltenorio_santos@hotmail.com

² Acadêmica do 4º Período de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus Rolim de Moura. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: angelicavital13@hotmail.com

Referências bibliográficas

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. 3.Ed. Brasília: A secretaria, 2001. 164 p.

BOLLE, W. **A ideia de formação na modernidade**. In. GHIRALDELLI JUNIOR, P. (Org). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

CORAZZA, Sandra Mata; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber (org.) **O currículo nos limiões do contemporâneo**. 4. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 176 p.

GALLO, Silvio. **As múltiplas dimensões do aprender**. In: Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e currículo (COEB). Florianópolis. 2012

GOODSON, Ivan F. **Currículo: Teoria e História**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 140.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia improvável da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.



OS LOGARITMOS NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DO QUOTIDIANO

*Geovany Almeida Calegario¹
Thiago de Oliveira Lopes²
José Ronaldo Melo³*

Introdução

Este estudo tem por objetivo responder indagações de estudantes e interessados no que diz respeito à compreensão do conceito e da utilização dos logaritmos na resolução de problemas presentes no nosso cotidiano.

Com essa finalidade, realizou-se, durante o período de junho de 2014 a março de 2015, um levantamento da literatura disponível em livros destinados ao ensino de Matemática no Ensino Médio, no Ensino Superior, como também em artigos e informações encontradas na internet.

Após a leitura e a compreensão do material encontrado, foi realizada pelos integrantes deste estudo a produtividade dos diversos significados envolvendo o conceito de logaritmos. Realizou-se, ainda, um seminário aberto a todos os alunos do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Acre - UFAC, com o objetivo de produzir informações e fortalecer a ideia de que os logaritmos foram e são de grande importância científica para a resolução de problemas do cotidiano.

O processo de estudo, complementado por informações provenientes de alunos do Ensino Médio e dos cursos de Engenharias, colhidas por meio de questionários semiestruturados, revelou que, no geral, os sujeitos investigados, de alguma forma, estudam os logaritmos, sem, contudo, dominar o seu conceito e menos ainda seus significados. Geralmente, não sabem para que esse conteúdo matemático seja útil e não



imaginam que o seu conceito faz parte de um vasto campo de aplicação.

Isso nos levou a investigar essa temática com o intuito de oferecer um conjunto de informações aos interessados nessa questão, as quais possam, de alguma forma, contribuir para a compreensão e a utilidade dos logaritmos, promovendo, com estes, uma alternativa de ensino e aprendizagem.

Invenção e uso dos logaritmos

Os materiais analisados, no geral, apontam que os logaritmos foram inventados em uma época quando não existiam ainda calculadoras eletrônicas. Dessa forma, efetuar, por exemplo, contas de multiplicação não consistia em uma tarefa muito fácil. Assim, os logaritmos foram considerados um método bastante eficaz para efetuar cálculos, tais como: multiplicação, divisão, potenciação, radiciação etc.

Como exemplo, podemos mencionar:

[...] o espectroscópio, utilizado pela astronomia para medir, de forma indireta, tanto a velocidade como a distância da luz proveniente de uma galáxia em questão. Como as distâncias e velocidades astronômicas são enormes, para fazer os gráficos utilizam logaritmos a fim de se evitar números muito grandes. [http://suaauladematematica.blogspot.com.br/2013/02/]

A invenção dos logaritmos, como marco histórico, é atribuída a John Napier (1550-1617), matemático, nascido na Escócia. Seu nome ficou vinculado até os dias atuais ao “Sistema de Logaritmos Neperianos” ou logaritmos naturais. Contudo, Henry Briggs (1561 - 1630) foi um dos primeiros cientistas a aceitar e a utilizar esse conceito, chegando a propor uma tabela de logaritmos que ficou sendo conhecida como “Sistema de Logaritmos Decimais” e usada até os dias hodiernos.

Esta invenção foi de grande importância para a ciência, sobretudo porque permitiu aos estudiosos efetuar cálculos mais complexos, necessários para o desenvolvimento como o da astronomia, a qual se apropriou desse conhecimento para a navegação, acústica, classificação de estrelas segundo o seu grau de luminosidade, construção de escalas, multiplicação e divisão de distâncias. Mas com o advento do computador e das calculadoras modernas, os logaritmos perderam sua importância como instrumento de cálculo aritmético, especialmente em relação aos logaritmos decimais.

Essa perda se evidenciou, pois a partir do surgimento das novas tecnologias, foi possível efetuar cálculos complexos e com razoável precisão, manuseando apenas as teclas de máquinas como as indicadas nas figuras 1 e 2. Nelas, se quisermos, por exemplo, calcular, basta utilizar a máquina da figura 1, escrever 1000 e teclar log que teremos o valor 3 como resultado. Se quisermos, ainda, calcular o $\log_2 3$ isso exigirá que se faça uma mudança de base, pois a máquina da figura 1 está condicionada só ao cálculo de logaritmos na base 10. Assim, é possível escrever que $\log_2 3 = \frac{\log_{10} 3}{\log_{10} 2} \approx \frac{0,48}{0,30} = 1,6$ realizando o cálculo desejado.

A calculadora da figura 2, por ser mais potente, pode realizar cálculos com os chamados logaritmos “neperianos”, ou logaritmos naturais, cuja base é representada



pelo número natural “e” que para efeito de alguns cálculos, vale aproximadamente 2,71, sendo um número irracional obtido a partir do limite:

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{n}\right)^n = e \approx 2,71$$



Figura1. Fonte:www.google.com.br

Figura 2: Fonte: www.google.com.br

Na atualidade, os logaritmos são frequentemente utilizados tomando como base o seu aspecto funcional, pois as funções logarítmica e suas inversas, as exponenciais, são modelos perfeitos para a descrição matemática de muitos fenômenos envolvendo variações, para os quais uma grandeza tem taxa de variação proporcional à quantidade daquela grandeza existente em cada instante.

O conceito de logaritmo

O conceito de logaritmo apresentado nos livros didáticos do Ensino Médio descreve a partir de uma definição que “o logaritmo de um número positivo x numa base a positiva e diferente de 1 pode ser expresso a partir da forma:

$$\log_a x = b \Leftrightarrow a^b = x$$

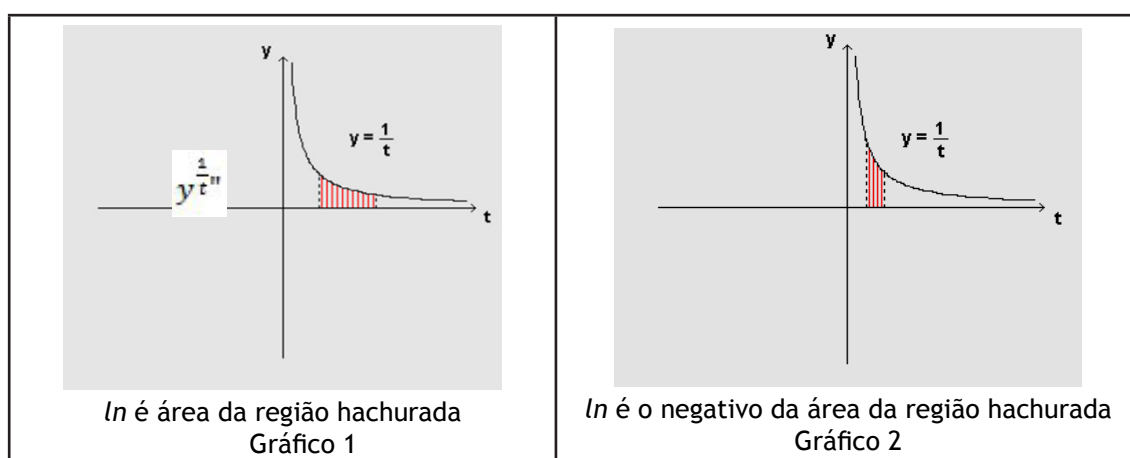
Em outras palavras, o logaritmo de x na base a é o expoente ao qual devemos elevar o número a para obter x . Por exemplo, o $\log_2 \frac{1}{2} = x \Leftrightarrow 2^x = \frac{1}{2}$, ou seja, $x = -1$.

Isto nos traz uma primeira dificuldade, pois parece ser fácil calcular potências de números inteiros e até de números racionais do tipo 3^2 , 3^3 , 2^{-3} , e $3^{1/2}$; no entanto, torna-se mais complexo calcular potências de números irracionais, tais como: $2^{\sqrt{2}}$, 3^π etc.

Mesmo considerando as limitações da definição dada, a maioria dos alunos, nos Ensinos Médio e Superior, não conseguem atribuir significados e muito menos compreender em qual situação tal definição pode ser aplicada.

Em particular, nos cursos de cálculo nas universidades, é preciso ampliar essa definição para um número positivo elevado a um expoente real qualquer, a fim de introduzir, em plenitude, o conceito de logaritmo como uma função cuja inversa seja a função exponencial e daí resolver o problema dos expoentes irracionais.

Assim, na maioria dos livros de Cálculo, entre eles Júnior & Mendelson (2013) e Stewart (2007), pode-se encontrar que “o logaritmo natural de um número $x > 0$ é a área da figura plana delimitada pelas retas $t=1$, $t=x$, o eixo Ot e a hipérbole $y = \frac{1}{t}$ quando $x > 1$. No caso de $x=1$ essa área é zero. Dito de outra forma, esses autores comentam que “o logaritmo natural (\ln) de 1 é zero; quando $0 < x < 1$, o logaritmo natural de x é o negativo da área da região delimitada pelas retas $t=1$, $t=x$, o eixo Ot e a hipérbole. Veja os esboços dos gráficos a seguir:



Fonte: http://ecalculo.if.usp.br/funcoes/logaritmica/logaritmo/conceito_log.htm

Considerando essa nova definição, essencialmente geométrica, pode-se usar o conceito de área de uma figura plana, formada pelos três segmentos de retas e um arco de curva, no caso a hipérbole, e resolver esse problema usando o conceito de integral definida, técnica bastante utilizada para equacionar e explicitar vários problemas científicos.

Assim sendo, embora resolvido do ponto de vista da Matemática, haverá, como já argumentado, um problema de compressão e produção de significados, pois em quais situações reais pode-se, de fato, usar o conceito de logaritmos?

Em nossa visão, antes da informatividade do conceito, ou melhor, da definição de logaritmos, faz-se necessária a produção de alguns significados, mesmo do ponto de vista aritmético, para depois se formalizar a definição.

Assim, considere as tabelas de números descrita abaixo e observe as potências de base 2, 3 e 10:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
2^0	2^1	2^2	2^3	2^4	2^5	2^6	2^7	2^8	2^9	2^{10}	2^{11}	2^{12}	2^{13}
1	2	4	8	16	32	64	128	256	512	1024	2048	4096	8192

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
3^0	3^1	3^2	3^3	3^4	3^5	3^6	3^7	3^8	3^9	3^{10}	3^{11}	3^{12}	3^{13}
1	3	9	27	81	243	726	2187	6561	19683	59049	177147	531441	1594323

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
10^0	10^1	10^2	10^3	10^4	10^5	10^6	10^7	10^8	10^9	10^{10}	10^{11}	10^{12}	10^{13}
1	10	100	1000	10000	100000	1000000	10000000	100000000	1000000000	10000000000	100000000000	1000000000000	10000000000000

Observe, nessas três tabelas, que os números das primeiras linhas são os logaritmos dos números da terceira linha, nas bases 2, 3 e 10 respectivamente. Na tabela 1, por exemplo, $2^5 = 32 \Leftrightarrow \log_2 32 = 5$, ou melhor, o logaritmo de 32, na base 2, é 5. Para $3^{12} = 531441 \Leftrightarrow \log_3 531441 = 12$ (o logaritmo 531441, na base 3, é 12) e para $10^9 = 1000000000 \Leftrightarrow \log_{10} 1000000000 = 9$ (o logaritmo de 1000000000, na base 10, é 9). Note que o fato de uma operação (a potenciação) ser inversa da outra (logaritmos) facilita a computação dos cálculos.

Nas máquinas de calcular simples, essas operações estão disponíveis na base 10. Contudo, como mencionado no corpo deste trabalho, quando os logaritmos aparecerem em outras bases, sempre será possível efetuar uma mudança para a base 10 e realizar os cálculos com a utilização dessa ferramenta.

Tomando como base, por exemplo, as potências de uma das tabelas descritas acima, a tabela 2, pode-se notar as potências 3^3 e 3^5 , quando multiplicadas: $3^3 \cdot 3^5 = 3^{3+5} = 3^8 = 6561$. Assim, para calcular o logaritmo de 6561, na base 3, basta calcular o logaritmo de 27, na base 3, que é 3, e somar ao cálculo do logaritmo de 243, na base 3, que é 5; daí o $\log_3 27 + \log_3 243 = 3 + 5 = 8 = \log_3 6561$.

Ao usarmos essas potências, se tomarmos $3^5 : 3^3 = 3^{5-3} = 3^2 = 9 = \log_3 9 = 2$, será possível em razão do logaritmo do produto ser a soma dos logaritmos: $\log_3 (27 \cdot 243) = \log_3 27 + \log_3 243$ e $\log_3 \frac{243}{27} = \log_3 243 - \log_3 27$. Portanto, ao se calcular o logaritmo de um número com muitas casas decimais, poder-se-á haver redução de cálculos envolvendo logaritmos de somas, diferenças, produtos, quocientes, raízes etc, sobretudo, se considerarmos que as potências e os logaritmos gozam, respectivamente, das consequências e propriedades relacionadas a seguir:

Por convenção, admitiremos que todo número elevado a 0 é igual a 1, $a^0 = 1$ e todo número elevado a 1 é igual a ele próprio, $a^1 = a$. No campo das potências, são validas, então, as seguintes propriedades:

- 1) $a^m \cdot a^n = a^{m+n}$;
- 2) $a^m : a^n = a^{m-n}$, com $a \neq 0$;
- 3) $(a \cdot b)^n = a^n \cdot b^n$;
- 4) $(a^m)^n = a^{m \cdot n}$;
- 5) $\left(\frac{a}{b}\right)^n = \frac{a^n}{b^n}$ com $b \neq 0$;
- 6) $a^{-n} = \frac{1}{a^n}$ com $a \neq 0$.



Quanto aos logaritmos, sabendo que $b > 0$, $0 < a \neq 1$ um número real qualquer, temos as seguintes consequências da definição: $\log_a 1 = 0$, $\log_a a = 1$

$$a^{\log_a b} = b, \log_a a^m = m, \log_a b = \log_a c \rightarrow b = c$$

Os logaritmos gozam das seguintes propriedades:

- 1) Se $0 < a \neq 1, b > 0$ e $c > 0$, então $\log_a b \cdot c = \log_a b + \log_a c$;
- 2) Se $0 < a \neq 1, b > 0$ e $c > 0$, então $\log_a b : c = \log_a b - \log_a c$;
- 3) se $0 < a \neq 1, b > 0$, então $\log_a (b)^n = n \cdot \log_a b$.

Considerando a lógica de construção das tabelas 1 e 2 e as propriedades listadas anteriormente, podemos simplificar cálculos gigantescos, pois para multiplicar dois números, basta somar seus logaritmos; o resultado é o logaritmo do produto. Para achar o produto, baste ler na tabela, da direita para a esquerda, qual o número que equivale àquele logaritmo. Na divisão de dois números, basta subtrair os logaritmos e para obter o resultado de um número elevado a uma potência, basta multiplicar o logaritmo do número pelo expoente.

Embora o aspecto aritmético dos logaritmos possa conduzir a uma maneira de produção de significados em se tratando da construção de seu conceito, atualmente é o aspecto funcional que contribui, com mais eficiência, para a resolução de inúmeros problemas; sobretudo, porque as funções logarítmicas *natural* $f(x) = \ln x$ e *exponencial natural* $g(x) = e^x$ são funções inversas. Isso significa que o gráfico de f é o reflexo de g em relação à reta $y=x$, conforme ilustração do gráfico 3.

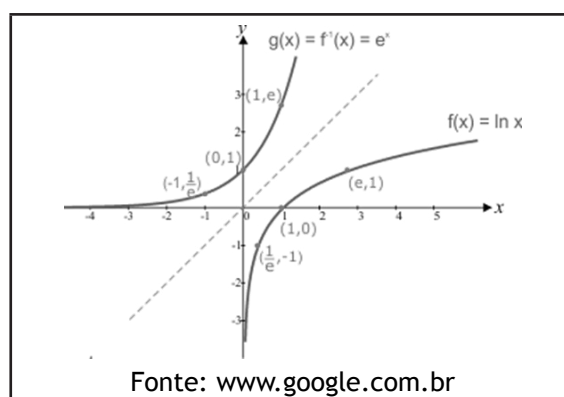


Gráfico 3

A partir do gráfico 3, pode-se observar também que o domínio de $f(x) = \ln x$ é igual a imagem de $g(x) = e^x$ e a imagem de $f(x) = \ln x$ é igual ao domínio de $g(x) = e^x$.

Considerações finais

Como argumentamos ao longo deste trabalho, o conceito de logaritmos é uma ferramenta bastante útil na resolução de problemas científicos e do nosso cotidiano. O potencial de hidrogênio (pH) de uma solução, por exemplo, é definido por $\text{pH} = \log (1 / \text{H}^+)$ na qual H^+ é a concentração de hidrogênio em íons-grama por litro de solução. Outro exemplo, é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), geralmente definido entre

0 e 1. Esse número é calculado pela média aritmética dos índices da educação, da expectativa de vida ao nascer e do Produto Interno Bruto (PIB), geralmente calculado em dólares. Com base nesses dados e na comparação entre os países, é possível analisar a qualidade de vida e o desenvolvimento humano em determinado país e no planeta.

No cálculo desse índice, utiliza-se a seguinte fórmula:

$$PIB = \frac{\log(PIB \text{ per capita}) - \log 100}{\log 40000 - \log 100}$$

Nessa fórmula, o PIB *per capita* é o valor da renda *per capita* do país analisado, tendo como referência o dólar; 40000 dólares é o valor máximo de renda *per capita* no Mundo, adotado para a fórmula.

Os logaritmos podem ser usados também no campo da saúde. Por exemplo, o ouvido humano pode perceber uma extensa faixa de intensidades de ondas sonoras (som), desde cerca 10^{-12}W/m^2 (que se toma usualmente como o limiar de audição) até cerca de 1W/m^2 (que provoca a sensação de dor na maioria das pessoas). Em virtude de ouvido ser sensível a uma enorme faixa de intensidade e também em virtude de a sensação psicológica da intensidade sonora não variar diretamente com a intensidade, mas com melhor aproximação do logaritmo da intensidade (Lei de Weber-Fechner), usa-se uma escala logarítmica para descrever o nível de intensidade de uma onda sonora.

A equação $Q = Q_0 * e^{-rt}$, na qual Q é a massa de uma determinada substância, r é a taxa e t é o tempo em anos, é usada para determinar o tempo de desintegração de uma certa substância radioativa.

Para o cálculo da evolução produtiva de madeira, o modelo determinado pela equação $h(t) = 1,5 + \log_3(t+1)$, com $h(t)$ em metros e t em anos é usado quando se quer medir a altura média de um tronco de certa espécie de árvore.

Portanto, os logaritmos são usados em diversas situações, dentre as quais: calcular o número de bactérias de uma cultura, resolução de equações envolvendo integração e derivação.

Notas

¹ Aluno da Universidade Federal do Acre (UFAC). Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET): Conexões de Saberes em Matemática. E-mail: geovanycalegario@gmail.com.

² Aluno da Universidade Federal do Acre (UFAC). Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET): Conexões de Saberes em Matemática. E-mail: tiagolp53@hotmail.com.

³ Professor do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas da UFAC. Tutor do Programa de Educação Tutorial (PET): Conexões de Saberes em Matemática. E-mail: Ronaldo.ufac@gmail.com

Referências bibliográficas

JUNIOR, Frank Ayres; MENDELSON, Elliott. **CÁLCULO (Coleção Schaum)**. Editora: Bookman, 2013. ISBN:9788565837156.

ROSSI, P. R. S. e PATERLINI, R. R. **Logaritmos no ensino médio: construindo uma aprendizagem significativa através de uma sequência didática**. Anais do X Encontro Paulista de Educação Matemática: X EPEM. São Carlos: SBEM/SBEM-SP, 2010, pp.1-27.



(ISBN 978-85-98092-12-6)

STEWART, James. **Cálculo**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007. 5ª edição. ISBN 85-211-0484-0. Página 900.

Sua aula de Matemática. **Conteúdo sobre Ciências Exatas**. Disponível em: <http://sua-auladematematica.blogspot.com.br/2013/02/>. Acesso em 17/08/2015.

Instituto de Física da USP. **Conceito de Logaritmos**. Disponível em: http://ecalculo.if.usp.br/funcoes/logaritmica/logaritmo/conceito_log.htm. Acesso em 17/08/2015.



A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE ARTES: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE RIO BRANCO-ACRE

Gercineide Maia de Sousa¹

Introdução

As tecnologias da informação e comunicação - TIC dão possibilidades para que o professor planeje suas aulas e potencialize a aprendizagem dos educandos, transformando a informação em conhecimento, aliando ferramentas que servem de estímulo que aplicadas a uma metodologia de ensino farão da relação ensino-aprendizagem um processo de trocas.

Para tanto, pesquisar sobre como essas ferramentas estão sendo utilizadas no ensino de artes e de que maneira elas têm contribuído para a formação de uma nova cultura, constitui a preocupação deste trabalho que tem como objeto de pesquisa, um estudo de caso de uma escola de Rio Branco-Acre. Essa preocupação surgiu a partir da experiência da pesquisadora quando fez no ano de 2010 a disciplina de estágio supervisionado I na Escola Estadual de Ensino Fundamental Senador Adalberto Sena, sentindo necessidade, portanto, de fazer um registro dessa nova cultura. Contudo, o estudo de caso de cunho qualitativo é resultado de observações e entrevistas realizadas no estágio supervisionado III, tendo como estudo de caso a escola particular Max.

Certamente, este estudo é uma contribuição às pesquisas educacionais do estado do Acre em Artes, além de revelar qual o perfil dos alunos que estudam nessa instituição de ensino e qual a cultura formada e/ou a ser formada a partir da utilização das TIC, no caso o uso do computador, como recursos didáticos e comunicativos.



Trabalhamos com vários autores como Ana Mae Barbosa, Marco Silva, Lúcia Gôuveia Pimentel, além de outras literaturas relacionadas à temática desse trabalho científico. Fundamentados nesses estudiosos, dentre outros, procuramos discutir a prática pedagógica no ensino de artes mediada pelas TIC. Para isso, realizamos pesquisas diretamente na escola, analisamos o Projeto Político Pedagógico da escola - PPP, desenvolvemos algumas atividades com os estudantes com o apoio do professor colaborador.

Desenvolvimento

Pesquisar sobre como as tecnologias da informação e comunicação são utilizadas no ensino de artes e de que maneira elas têm contribuído para a formação de uma nova cultura dos estudantes matriculados na escola particular A de Rio Branco -Acre envolveu várias fases: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo, análise e interpretação dos dados.

Segundo o programa Sociedade da informação do Ministério da Ciência e da Tecnologia um grande desafio para o uso intensivo de tecnologias de informação e comunicação em educação é o de implantação de uma infraestrutura adequada em escolas e outras instituições de ensino envolvendo custos por equipamentos, internet e software. Tal infraestrutura compõe-se basicamente de:

Computadores, dispositivos especiais e *software* educacional nas salas de aula e/ou laboratórios das escolas e outras instituições; conectividade em rede, viabilizada por algumas linhas telefônicas e/ou um enlace dedicado por escola à Internet (TAKAHASHI,2000:45-46).

Neste mesmo documento temos que as novas tecnologias permitem, entre outras possibilidades, a construção interdisciplinar de informações produzidas individualmente ou em grupo por parte dos alunos, o desenvolvimento colaborativo de projetos por parte de alunos geograficamente dispersos, bem como a troca de projetos didáticos entre educadores das mais diferentes regiões do país.

Marco Silva (2005:63) assevera que se a escola não inclui a internet na educação das novas gerações, ela está produzindo exclusão social ou exclusão da cibercultura. É lamentável dizer, mas este acesso ao mundo virtual ainda está distante da vivência escolar de muitas crianças. Na maioria das vezes, a falta de amor, a mesquinhez do homem, a violência das ruas e de suas próprias casas constituem a sua realidade virtual.

Para tanto, este mesmo autor discute justamente o outro lado dessa realidade de a partir da contribuição da educação para a inclusão do aprendiz na cibercultura.

A cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais. Vivemos já a cibercultura. Ela não é o futuro que vai chegar mas o nosso presente (*home banking*, cartões inteligentes, celulares, palms, pages, voto eletrônico, imposto de renda via rede, entre outros). Trata-se assim de escapar, seja de um determinismo técnico, seja de um determinismo so-



cial. A cibercultura representa a cultura contemporânea sendo consequência direta da evolução da cultura técnica moderna (LEMOS, 2003:11-23)

As transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas no mundo inteiro pedem um aprendizado prévio por parte do professor dessa cultura. Essa mudança de postura por parte do educador implicará em seu fazer pedagógico, tornando a aprendizagem do educando significativa. A cibercultura como diz Lemos não é o futuro que vai chegar, já está presente na sociedade da informação de uma forma ou de outra.

Diante do número de complexidades existentes nas escolas que vão desde os problemas com gestão de recursos a integração das tecnologias da informação e comunicação ao currículo, acredita-se que as TIC dão essa possibilidade de promover a inclusão digital e, nas relações sociais, ampliam a comunicação, reafirmam o processo histórico, bem como colaboram para a formação de uma cultura dos sujeitos que são usuários desses recursos e/ou que necessitam fazer se comunicar na cibercultura.

Educar o ser humano diante da sua crescente interação com a máquina implica encarar a tecnologia como um meio, e não um fim a ser alcançado, aclara Tereza Fachada Levy Cardoso, (2008:220). Para tanto, acrescenta dando ênfase a educação tecnológica:

Por outro lado, essa questão exige uma nova compreensão da sociedade contemporânea onde o fenômeno se insere, porque é um processo histórico, que produziu impactos sobre a vida do homem moderno. A sociedade tecnológica na qual vivemos tem uma história que precisa ser conhecida para se avaliar melhor a dimensão que a tecnologia assume na atualidade, mas principalmente os limites, se os deve haver, para essa interação. Pensar então no preparo do ser humano para a vida, desenvolvendo a sua capacidade adaptativa, mas também criadora, parece ser o caminho mais adequado ao processo que estamos vivendo. (...) a educação tecnológica não visa preencher um espaço entre a escola e a indústria. Num sentido mais amplo, ultrapassa os limites do ensino tradicionalmente chamado de técnico, ao integrar o saber e o fazer, mas também ao promover, ao mesmo tempo, uma reflexão crítica sobre o significado destas ações na sociedade atual, onde novos valores reestruturam o ser humano (CARDOSO, 2008:220).

Essa reflexão crítica sobre o significado das ações da sociedade atual, onde novos valores são incorporados ao saber cultural do homem, deve ser realizada por todas as representações políticas. No entanto, na escola, essa criticidade deve ser uma discussão realizada pelo conselho de classe, pelos estudantes e, principalmente, pelo educador que é mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Muitas realidades sociais, históricas, econômicas são mudadas a partir da política que se é estabelecida na sociedade. Nessas políticas, se insere também o



desenho que se quer para a educação de uma nação. Nessa proposta educacional, a Arte deve ser vista como parâmetro de diálogo entre as diversas áreas do conhecimento. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada assinala Ana Mae Barbosa, (2008:8).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - nº 9394/96, redefine, conforme artigo 26, parágrafo 2º desta Lei, o ensino de artes, tornando-o um componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, visando o desenvolvimento cultural dos educandos. Na verdade essa obrigatoriedade não garante à acessibilidade a arte em seu estado pleno da criança, por exemplo, dispor de um arte/educador que oriente e valorize o seu trabalho, de ter uma proposta curricular que desenvolva suas competências leitoras e escrita.

Certamente várias escolas em todo o Brasil ainda passam por uma grande problemática que é a formação de professores, formulação da proposta curricular, escassez de material e espaços específicos para oficinas de artes, dentre outras prerrogativas.

Reconhecer a história das escolinhas de arte no Brasil é constituir também a nossa identidade como profissional de arte/educação, contextualizando-a a realidade contemporânea, reconhecendo a importância dos movimentos das escolas de artes, pesquisando, transformando conceitos, interpretando as expressões culturais vivenciadas da sala de aula e em outros contextos.

Nessa nova tendência, insere-se o uso das tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento de atividades no ensino de Arte, através da leitura e releitura de obras, fazendo-se uso do computador, da edição de textos e imagens, da produção de vídeos, do registro fotográfico.

Para Lúcia Gouvêa Pimentel (2008:120), “o uso de novas tecnologias possibilita a/alun@s desenvolver sua capacidade de pensar e fazer Arte contemporaneamente, representando um importante componente na vida d@salun@s e professor@s, na medida em que abre o leque de possibilidades para seu conhecimento e expressão”. Esta autora traz algumas reflexões que nos ajudam repensar a prática pedagógica voltada para o uso das tecnologias contemporâneas. Vejamos os questionamentos feitos por Pimentel:

1. Como podem as tecnologias contemporâneas contribuir com o desenvolvimento do pensamento artístico de alun@s e professor@s?
 2. Como planejar a elaboração/produção artística via tecnologias contemporâneas, de forma a garantir a construção de conhecimentos específicos deArte?
 3. Como incentivar projetos/trabalhos/conhecimentos interculturais em Arte, a partir do uso de tecnologias contemporâneas?
- (PIMENTEL, 2008:120).

No caso específico do Estado do Acre, o Núcleo de Tecnologias em Educação



do Estado do Acre - NTE atua na formação dos professores da informática educacional desenvolvendo um trabalho voltado para o planejamento dos educadores em diversas áreas do conhecimento. Por meio de convênio federal, vários programas educacionais têm sido desenvolvidos através do Ministério de Educação, Secretaria de Educação e Esporte do estado do Acre, precisamente, intermediados pelas ações do NTE, visando à melhoria da qualidade do ensino na educação básica a partir da integração dos recursos tecnológicos na sala de aula. Fazem parte desse projeto: a TV Escola, (1992), Programa Nacional de Informática Educacional - PROIFO, (1998), **Mídias na Educação em 2005, Tecnologias na Educação: ensinando a aprendendo** com as TIC - 100h, dentre outros cursos relacionados.

Com efeito, esta pesquisa procura responder se os professores estão participando de cursos de formação continuada, registrando quais as tecnologias da informação e comunicação existentes e as quais são utilizadas no ensino de Arte na escola particular A, um estudo que traz dados descritivos, comparativos e qualitativos quanto à integração dessas ferramentas que podem potencializar a aprendizagem dos educandos, procurando responder também os questionamentos feitos por PIMENTEL, (2008), e como as TIC têm contribuído para a formação de uma nova cultura que não apenas utiliza os recursos, mas que interpreta, analisa e se faz compreender em uma sociedade que é a da informação.

Ana Mae Barbosa (2008:110-111) traz vários questionamentos, em torno das tecnologias, dentre os quais destacamos: Como ver a arte produzida pelas tecnologias contemporâneas? A arte no ciberespaço estimula mais o intelecto: Qual o alcance da sensorialidade virtual? Mae mesmo responde a esses questionamentos dizendo:

Para compreender e fruir a arte produzida pelos meios eletrônicos, o público necessita de uma nova escuta e de um novo olhar. O aprimoramento da recepção da obra de arte produzida com a participação do computador e de outros meios eletrônicos é o que interessa agora. A consciência da tecnologia e da arte para a educação da recepção das artes tecnologizadas é o que deveríamos procurar desenvolver para ter um público crítico e informado(...) Com atenção que a educação vem dando às novas tecnologias na sala de aula, torna-se necessário não só aprender a ensiná-las, inserindo-as na produção cultural dos alunos, mas também educar para a recepção, o entendimento e a construção de valores das artes tecnologizadas, formando um público consciente (BARBOSA, 2008:110-111).

Quando os estudantes do 9º ano realizaram a releitura das obras dos artistas plásticos Hélio Melo e Marco Lenísio Moura, por meio do Projeto Interdisciplinar de Ensino e Aprendizagem, eles ficaram muito entusiasmados, utilizaram *software* como *opaint*, *do microsoft office picturemanager*, para modificar as imagens baixadas da internet, fazendo uso da imaginação, preservando a proposta dos artistas trabalhados. No final da aula de Artes, todos os alunos queriam, sem exceção, mostrar o que tinham conseguido produzir com muita criatividade, havendo, portanto, contextualização da obras. Os PCNs trazem um pequeno ensaio sobre situações de comunicacionais em ar-



tes, havendo, necessidade de trazer uma reformulação desse paradigma com base os seminários, relatos de experiências:

Intermediando o processo de produção e apreciação de arte encontram-se, entre outros, os meios de comunicação (as mídias), que podem ser informatizados, ou não. Os modos de praticar e pensar a comunicação sociocultural em arte mediados pelos meios de comunicação (mais tradicionais, novos e novíssimos), incluindo os informatizados, são por vezes contraditórios, o que implica encontrar maneiras de compreendê-los e superá-los. Nas aulas, alunos e professores podem vivenciar e refletir sobre situações comunicacionais em arte e suas propagações nas mídias (PCNs, 1998:41).

Queiramos ou não, as nossas práticas pedagógicas são também subjetivas mesmo que auxiliadas pelas TIC. Nela encontramos marcas de nossas experiências individuais e coletivas, de nossa inteligência, de nossa capacidade de pensar, de construir e desconstruir para transformar a cultura. No discurso de educador Paulo Freire, há vários saberes que são necessários para uma prática educativa. Contudo, salienta que:

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. (...) Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. (...) Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. (...) (FREIRE, 2002:15).

Pensar certo implica trabalhar com processos comunicativos, onde o sujeito aprendiz aprenda a lidar com as complexidades, aprendam a ser um pesquisador, um crítico, valorize a sua experiência, sua cultura e a de outrem, saiba reconhecer-se como construtor de sua própria história. O projeto **Político Pedagógico - PPP**, por exemplo, deve trabalhar com os valores da escola, convidando a comunidade interna e externa a participar dos processos educativos. A partir desse instrumento, a instituição educacional terá como atingir suas metas e ações para desenvolver competências e habilidades dos alunos, de forma a modificar a realidade, a transformar a informação em conhecimento, a busca a autonomia financeira, pedagógica e administrativa.

Em sua abordagem interdisciplinar, a escola pesquisada elege como competências e habilidades fundamentais:

Estimular às potencialidades ligadas a emoção: percepção, reflexão, imaginação, intuição e curiosidade, inventividade e criatividade; Desenvolver a sensibilidade estética e crítica na construção e na apreciação da vida, através da obra de arte; Respeitar a diversidade cultural e as identidades sociais, des-



tacando as contribuições dos movimentos populares; Ter responsabilidade social e política, como cidadão crítico, em suas produções visuais, cênicas e musicais; Reconhecer, na obra de arte, as contribuições decorrentes das diferenças de gênero, etnia e religião; Desenvolver atitude de compreensão e preservação do patrimônio artístico e cultural, como referência histórica reveladora do legado humano; Desenvolver o fazer artístico, como experiência de interação e solidariedade grupal (PPP, 2011:93:94).

Dentre as competências e habilidades citadas, o fazer artístico, como experiência de interação e solidariedade grupal, chama a nossa atenção, pois quando tornamos o processo de aprender mais criativo, automaticamente, são trabalhadas a leitura e interpretação de uma obra artística, há uma participação maior do educando nas atividades propostas, respeitando o outro em sua diversidade, em sua cultura. Mas para isso é necessário que o professor participe dos cursos de formação continuada, objetivando a planejar suas aulas, os seus projetos junto a escola e, nesse contexto, procurar também a inserção das TICs nas aulas como ferramentas dinamizadores desse processo. No entanto, essas ferramentas são recursos didáticos e não humanos. Quem pensa e/ou faz a medicação do conhecimento é o educador.

Segundo, a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura - UNESCO, o Brasil precisa melhorar a competência dos professores em utilizar as tecnologias de comunicação e informação na educação. Para a UNESCO “a forma como o sistema educacional incorpora as TICs afeta diretamente à diminuição da exclusão digital existente no país.²

Não tenhamos dúvida de que se temos professores capacitados, que buscam integrar as TIC ao ensino para promover a aprendizagem de seus educandos, diminuindo as barreiras entre o conhecimento, teremos um impulso não somente na educação, mas na sociedade. O trabalho por projeto tem sido um dos temas de grande discussão nos últimas décadas para tornar uma aprendizagem mais significativa onde alunos e professores crescem juntos, mas é preciso experimentar, ousar, começar idealizá-lo, discuti-lo com os alunos, construindo os caminhos para uma educação de qualidade.

Fernando Henández em, por exemplo, tem discutido em livros, em redes sociais, dentre outros temas, a questão da responsabilidade da escola em formar os alunos, onde o professor é um transformador, um quando trabalha por projetos. Com isso se tem a reestruturação do currículo e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos estudantes mais autônomos, pesquisadores de sua época.

É preciso eliminar as barreiras que impedem as escolas de crescerem, de construir uma educação de qualidade. Essa autonomia também pode ser construída por meio do ensino de Artes e Integração das Tecnologias da informação - TIC.

Com efeito, na escola pesquisada, quando aplicado o questionário, foi perguntado se todos os estudantes possuem computadores em suas residências, afinal autonomia também está relacionada não apenas as tomadas de decisões, mas também aos recursos provenientes das necessidades da escola.



Esta mesma pergunta foi realizada a professora colaboradora e ao vice-diretor, os quais responderam que os mesmos dispõem dessa mesma tecnologia em seus lares. A pesquisa demonstra que o número maior de acesso à internet acontece nas residências dos participantes da pesquisa. Durante o estágio de observação, foi realizada uma intervenção junto à coordenação da escola quanto à utilização do laboratório no ensino de Artes, pois este espaço físico não estava funcionando, precisando, portanto, de uma manutenção técnica nos computadores e instalação elétrica.

As solicitações dos alunos foram atendidas e estes passaram a usar o computador e a internet para a pesquisa e releitura de obras de artistas plásticos acreanos. Chegamos a enfatizar que ao passo que a escola não utilizava o laboratório de informática para o aprendizado dos alunos em Artes e em outras áreas dos conhecimentos, a instituição estaria produzindo uma forma de exclusão digital de sua clientela.

Recordamos, nesse momento, as palavras do sociólogo e educador Marco Silva, sociólogo que abordou em seu artigo *Internet na escola e inclusão* (2005) sobre essa problemática dizendo que se a escola não inclui a internet na educação das novas gerações, ela está na contramão da história, alheia ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social ou exclusão da cibercultura.

Falando em contramão da história, a pesquisa evidencia que o número de participantes que acessa a internet todos os dias, principalmente, em suas residências, é bastante significativo, criando, assim, uma cultura de estudantes que está conectada com o mundo virtual, de alunos que têm uma participação em massa nas redes sociais. O professor poderia ver nessas redes a possibilidade de um trabalho interativo, criando por exemplo, uma comunidade no facebook para falar sobre as Artes Plásticas no Acre, uma galeria na web com obras de artistas locais, um blog para divulgar às pesquisas e as produções artísticas da escola, dentre outras culturas.

Na visão de Silva (2005:66-67) estar on-line não significa estar incluído na cibercultura. Internet na escola não é garantia da inserção crítica das novas gerações e dos professores na cibercultura. Para além, acrescenta:

O professor convida o aprendiz a um site, mas a aula continua sendo uma palestra para a absorção linear, passiva e individual, enquanto o professor permanece como o responsável pela produção e pela transmissão dos “conhecimentos”. Professor e aprendizes experimentam a exploração navegando na Internet, mas o ambiente de aprendizagem não estimula fazer do hipertexto e da interatividade próprios da mídia on-line uma valiosa atitude de inclusão cidadã na cibercultura. Assim, mesmo com a Internet na escola, a educação pode continuar a ser o que ela sempre foi: distribuição de conteúdos empacotados para assimilação e repetição (SILVA, 2005:66-67).

Uma das atividades que podem ser propostas para a construção do conhecimento em Artes, é a produção de hipertextos, webquest, mapas conceituais, onde o professor exerce a função de mediador, trabalhando a interdisciplinaridade, caminhando para a autoria, garantindo, assim, a autonomia, a inserção crítica abordada por Silva.

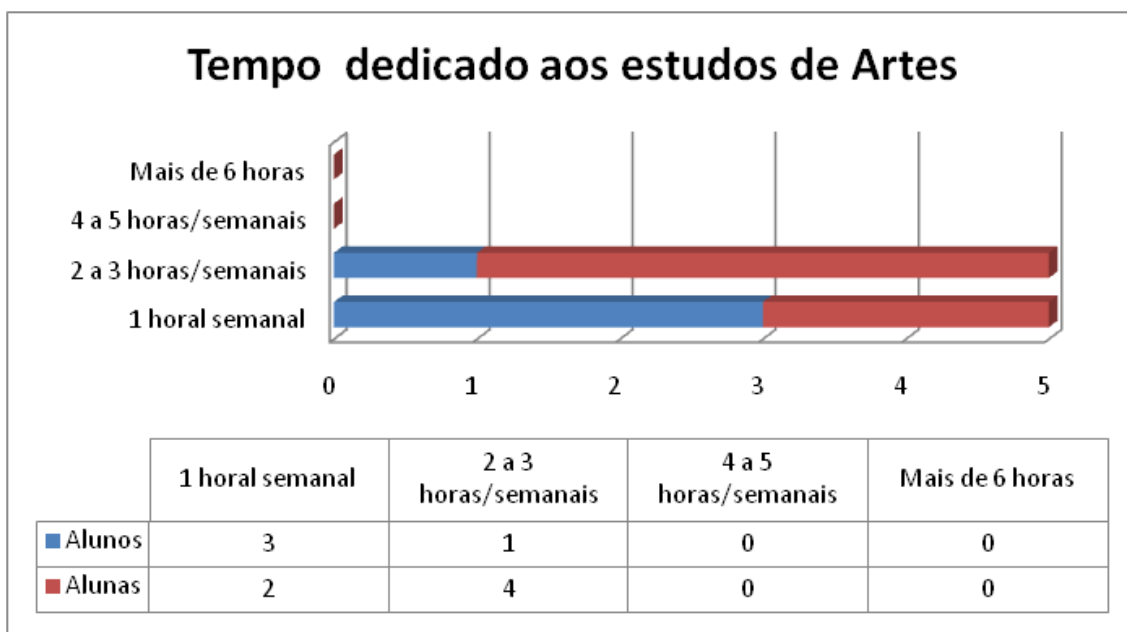


Segundo o Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNS (BRASIL, 1998, p. 37) a arte na escola constitui uma possibilidade para os alunos exercitarem suas responsabilidades pelos destinos de uma vida cultural individual e coletiva mais digna, sem exclusão de pessoas por preconceitos de qualquer ordem. Sem dúvida os estudantes participam de um novo processo revolucionário que é a era digital. Marc Prensky em seu artigo Nativos digitais, imigrantes digitais (2001) questiona de como deveríamos chamar estes “novos” alunos de hoje? Chegando a chamá-los de Nativos *Digitais*, pois são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet. Nessa discussão entram os que não nasceram no mundo digital que Prensky mesmo chama de imigrantes digitais que em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia.

De acordo com a pesquisa, todos os estudantes dão importância à disciplina de Artes, sendo que do universo de 10, 03 consideram importante e 07 consideram muito importante esse componente curricular; 25% dos alunos utilizam somente as tecnologias da escola, para realização de pesquisa na internet, elaboração e/ou apresentação dos trabalhos em Artes; 25% responderam que os recursos tecnológicos são de uso pessoal e da escola e 50% dos participantes afirmam que são de uso pessoal.

Destacamos que está acontecendo um movimento retrógrado: os alunos estão trazendo para a escola essa cultura do uso das TIC, quando deveria ser o contrário. Não querendo justificar, mas os professores “imigrantes digitais” necessitam de uma formação continuada aplicada ao ensino de Artes para que não tenhamos somente primitivos de uma nova geração, mas atores que constroem e modificam sua própria cultura.

Observemos o gráfico abaixo que demonstra o número de horas semanais dedicados ao estudo e pesquisa de Arte.



Constatamos que o tempo destinado às redes sociais é bem maior do que os

dedicados ao ensino e a pesquisa em Artes. Constatamos ainda, que a escola pesquisada não oferece formação continuada aos seus professores na área das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC.

Em entrevista, a professora colaboradora, sendo arte/educadora, falou sobre as possíveis alterações que faria para tornar o ensino de Artes mais divulgado e valorizado na escola:

Aumentaria a carga-horária de Artes, promoveria seminário sobre a temática, pois há necessidade de uma divulgação maior não apenas da importância que tem esse componente curricular tem na vida do aluno, mas também do trabalho arte/educador para o desenvolvimento da cultura nas escolas e, consequentemente, no Estado do Acre. A escola precisa perceber o arte/educador como profissional da educação e a disciplina de Artes como fazendo parte integral do Projeto Político Pedagógico escolar.

Nos PCNs de Arte, temos que é necessário que a escola planeje para cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais e que a área de Arte esteja presente em todos os níveis de ensino. Com efeito, sugere-se:

que, por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente em duas das séries de um ciclo, as demais formas de arte poderão ser abordadas por meios de projetos interdisciplinares, com visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de produções em vídeos, pôsteres etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas demais séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares (PCNs, 1998:47).

As escolas ainda precisam se adaptar a essa realidade. A nosso ver, o ensino de Artes deveria funcionar como laboratório, onde o aluno em contra turno escolhe seu horário não apenas para cumprimento de carga horária, mas para produzir, socializar e construir saberes.

Quando perguntado aos alunos como as TICs são utilizadas nas aulas de arte e se estes acreditam que essas ferramentas são importantes para promover a aprendizagem, estes responderam que o computador conectado a internet e ao data-show são importantes ferramentas para promoção da aprendizagem dos estudantes em artes. A pesquisa indica que há necessidade de se haver uma melhor integração das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC no ensino de artes na escola pesquisada, mas para isso é interessante que se ofereça cursos de formação continuada voltada para o uso desses recursos em sala de aula.

Reafirmamos que os sujeitos da pesquisa possuem computador e seu uso é frequente em suas residências, exceto na escola. Contudo, a instituição em estudo se mostrou aberta ao desenvolvimento de trabalhos no ensino de artes através da Pedagogia de Projetos. Falar nisso, a escola acompanhou o planejamento e execução do Projeto Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC de setembro a novembro de 2011,



uma proposta de integração de ferramentas tecnológicas ao ensino de artes ofertado pelo Curso de Artes Visuais da Universidade de Brasília - UNB, Pólo de Rio Branco-Acre, sob orientação das professoras das disciplinas de Estágio Supervisionado III e Projeto Interdisciplinar de Ensino e Aprendizagem, projeto este que também teve aprovação tanto dos estudantes, quanto da professora colaboradora de Artes.

Quanto ao uso do computador em sala de aula e ao grau de importância que esta instituição educacional dá ao ensino de artes, de forma a contribuir para o desenvolvimento intelectual, social e cultural do aluno matriculado na escola A, em entrevista concedida Universidade de Brasília, no dia 18 de outubro de 2011, o vice-diretor afirmou que:

A escola considera muito importante a disciplina de Arte para o desenvolvimento do aluno, chegando a atribuir nota máxima para este item na entrevista. A escola não tem oferecido e/ou ofereceu alguma oficina de arte voltada para o uso da integração das Tecnologias da Informação e Comunicação ao ensino de arte. Não há uma periodicidade quanto ao funcionamento do laboratório de informática, a escola está em processo de adaptação (MADEIRA, 2011)

Normalmente, os conceitos e práticas pedagógicas deveriam refletir no cotidiano dos alunos, no entanto, esse processo é inverso. A pesquisa mostrou que são os estudantes que trazem a cultura da tecnologia para o espaço escolar.

De uma maneira geral, perguntamos à professora colaboradora o que falta nas escolas para que haja uma integração maior das tecnologias da informação e comunicação - TIC ao ensino de Artes na escola. Com muita determinação, esta profissional respondeu que “faltam interesses das escolas em realizarem projetos nessa área. É preciso investir na formação continuada do arte/educador”.

É preciso pensar a apropriação das novas tecnologias na perspectiva da articulação de linguagem. É preciso repensar as práticas de linguagem desenvolvidas nos espaços educativos. É preciso redimensionar os padrões de interação nas salas de aula: romper com a repetição da palavra autorizada/consentida, no sentido de tornar mais significativas as práticas pedagógicas.

Considerações finais

Não tenhamos dúvida de que as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC dão suporte para o professor possa planejar e desenvolver suas aulas na escola. O educador deve utilizar as TIC, para o ensino, para pesquisa e a produção do conhecimento de forma interdisciplinar.

Nem todas as escolas de Rio Branco - Acre possuem computadores conectados ou não a internet. Mas é preciso que se discuta uma política voltada para o uso das ferramentas no ensino de Artes. A proposta é que seja ofertado um curso com aulas práticas para a fomentação dos recursos tecnológicos no contexto escolar. Esse mesmo investimento deve ser na formação continuada dos professores das escolas particulares.



A problemática da integração das TIC no ensino de Artes na escola pesquisada é uma questão ainda ser trabalhada mediante orientação do arte /educador. Observa-se que há um ensaio quando o uso do computador. Com base em nossa orientação didática, a proposta dessa instituição é melhorar o funcionamento do laboratório de informática para que o professor possa contar com mais esse recurso para desenvolver suas aulas.

Na verdade, esse tema é uma discussão que repercute em todo país de como utilizar as tecnologias da informação e comunicação em Artes para potencializar a aprendizagem dos educandos e, conseqüentemente, a formação de uma nova cultura que pesquisa, produz, questiona, formula hipóteses, transforma informação em conhecimento.

A escola deve estar aberta aos novos conhecimentos e os professores, de uma forma geral, precisam participar desse desafio: pensar as TIC como recursos pedagógicos que possibilitam a interação, a comunicação entre seus usuários e não há como ignorar essa realidade. Isso não significa dizer que tenhamos que dominar toda e qualquer ferramenta tecnológica que esteja disponível na escola, mas temos que reconhecer que o computador e a internet não podem deixar de fazer parte do planejamento do professor.

É preciso que se discuta uma política voltada para o uso das ferramentas tecnológicas no ensino de Artes, que se faça também investimento na formação continuada dos professores das escolas particulares.

Notas

¹ Professora formada em Letras/Português, Letras/Espanhol, Letras/Francês, pela Universidade Federal do Acre; Formada em Artes Visuais, pela Universidade de Brasília - UNB; Especialização em Língua Portuguesa e Gestão Escolar, pela Universidade Federal do Acre - UFAC; Especialização Tecnologias em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUCC-RIO; Especialização em Atendimento Educacional Especializado, pela Universidade Estadual de Maringá - PR; Especialização em Formação Continuada e a Distância, pela Universidade de Brasília - UNB.

² UNESCO. TICs na educação do Brasil. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/communication-and-information/ict-in-education/>

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação lochpe, 1991.

_____. *As mutações do conceito e da prática*. In: *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. Ana Mae Barbosa (Org) 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. *Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas*. In: *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. Ana Mae Barbosa (Org.). 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.



BRASIL. Ministério da ciência e da Tecnologia. **Educação na sociedade da informação**. Tadó Takashy (Org.). In: http://www.inst-informatica.pt/servicos/informacao-e-documentacao/biblioteca-digital/gestao-e-organizacao/BRASIL_livroverdeSI.pdf

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília : MEC /SEF, 1998. Ensino de quinta a oitava séries. Título I. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artes.pdf>. Acessado no dia 16 de maio de 2011.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy Cardoso. Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica. In: GRINSPUN, Mirian P.S. Zippin. (org.) **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários para uma prática educativa**: 2002. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf. Acessado no dia 12 de abril de 2011.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEMONS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEMONS, André; CUNHA, Paulo (orgs). **Olhares sobre a Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.andrelemons.info/artigos/cibercultura.pdf>. Acessado no dia 12 de outubro de 2011.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos I. da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MADEIRA, Luiz Henrique. Luiz Henrique: **depoimento** [18 de abr. de 2011]. Rio Branco - Acre. Entrevista concedida a Universidade de Brasília - UNB.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. **Tecnologias contemporâneas e o ensino de arte**. In: Inquietações e mudanças no ensino de arte. Ana Mae Barbosa (Org.) 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Edjane Alves. Edjane Silva: **depoimento** [25 de out]. Rio Branco-Acre. Entrevista concedida a Universidade de Brasília.

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. In: Integração das Tecnologias na Educação/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. 204 p.; il. Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/livro_salto_tecnologias.pdf. Acessado no dia 15 de junho de 2011.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em http://depiraju.edunet.sp.gov.br/nucleotec/documentos/Texto_1_Nativos_Digitais_Imigrantes_Digitais.pdf. Acessado no dia 2 de junho de 2011.



A IMPRENSA NO DISCURSO DE CRIAÇÃO DO ACRE

Gilberto Mendes da Silveira Lobo¹

Introdução

A questão central deste artigo é entender a imprensa no contexto da criação do Acre, no período chamado pela historiografia oficial de Início da Revolução Acreana. O *corpus* da pesquisa é formado pelas edições publicadas em 1899, nos jornais *Commercio do Amazonas* e *A Província do Pará*, nas edições cuja autoria dos textos é atribuída ao jornalista espanhol Luiz Galvez, fundador da República Independente do Acre. Mas outros impressos publicados no Rio de Janeiro, no Amazonas e no Pará, no final do século XIX, também foram consultados para mostrar a possibilidade de novas informações divergentes com a versão apresentada na imprensa ligada ideologicamente ao movimento de independência do Acre. A partir do estudo de caso, o objetivo é mostrar como a imprensa, resumida aqui aos jornais impressos, é uma atividade capaz de contribuir para a construção social da realidade. Para tanto, será feita uma análise discursiva, para, como explica Eni P. Orlandi (2005), compreender a produção de sentido de um objeto simbólico e suas significâncias para o sujeito e por sujeitos.

Então é preciso entender que os dizeres não são meras mensagens esperando para serem decodificadas:

São efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista do discurso tem de compreender (ORLANDI, 2005, p. 30).

Essa compreensão não é só do que é dito em determinado local, mas também



em outros lugares. A autora acrescenta que um já-dito é o fato que sustenta a condição necessária para tudo o que é dito e para entender o funcionamento do discurso e sua relação com as ideologias e os sujeitos; um interdiscurso que possibilita identificar filiações anteriores de dizeres e suas relações históricas e seus compromissos políticos e ideológicos.

No texto “A produção do sentido no jornalismo: da teoria da enunciação à enunciação jornalística, Alfredo Vizeu (2003), fala que é dentro da enunciação, e entre vários discursos, que as notícias são produzidas, onde não há apenas a reprodução da realidade. E a enunciação é para Bakhtin (1992) o meio pelo qual a língua como produto socio-histórico promove interação social. “A enunciação constitui a âncora da relação entre a língua e o mundo: ela permite representar os fatos no enunciado, constituindo, ela própria, um fato, um acontecimento único definido no tempo e no espaço” (VIZEU, 2003, p. 6).

Fausto Neto (1991) defende que é no trabalho de enunciação-apropriação, onde o jornalista, o enunciador da notícia, mantém sua relação com o que é dito por ele mesmo e onde é promovida a legitimação do discurso dele ou sua aceitação pelos receptores. “No jornalismo, a linguagem não é apenas um campo de ação, mas a sua dimensão constitutiva. É a condição pela qual o sujeito constrói um real, um real mediatizado” (VIZEU, 2003, p.7), o que nos argumentos de Walter Lippmann (2003) seria um pseudoentorno, cuja explicação seria a de que o mundo pode ser visto de duas formas: uma metade verdadeira e a outra artificial, sendo esta última construída a partir de narrativas contadas também por meio do jornalismo, resultado semelhante ao Mito da Caverna de Platão, onde as sombras dos habitantes eram reconhecidas como o reflexo de uma população que vivia na caverna. Dessa forma, o jornalismo tornou-se um mediador entre as partes “verdadeiras” e “artificiais” do mundo.

Além disso, “na enunciação jornalística predomina o valor referencial” (VIZEU, 2003, p. 8), o que faz pressupor a veracidade dos fatos e conseqüentemente a autenticidade do seu relato. “O pressuposto dessa veracidade institui um autêntico contrato entre o jornalista, por um lado, e a audiência, por outro”. (2003, p. 8). E é com base nesse contrato que o jornalista espanhol Luiz Galvez, apoiado pelos jornais *Commercio do Amazonas* e *A Província do Pará*, iniciou um discurso separatista da região hoje denominada Acre, quando ainda era disputada litigiosamente pelo Brasil e pela Bolívia.

O que dizem os jornais e como eles dizem

Dentro do discurso de uma revolução acreana, o jornalismo usado pelo jornalista espanhol Luiz Galvez, com seu trabalho de enunciação-apropriação, foi fundamental. Isso porque, não só na época, mas anos depois, o que ficou registrado nos jornais *Commercio do Amazonas* e *A Província do Pará* foram utilizados para construir a narrativa oficial da História do Acre, o que habilita a possibilidade de uma crença de que o jornalismo é um produtor de verdades. Por isso, o primeiro desafio é montar, com as notícias publicadas em 1899, nos dois impressos, uma narrativa que chegou ao público naquele ano. Leandro Tocantins (2001) relata que:

Certamente ninguém previu que uma notícia publicada em des-



taque, na primeira página d'A Província do Pará, na manhã de 11 de março (de 1899), daria início a uma intriga internacional cujos verdadeiros fundamentos até hoje se ignoram (TOCANTINS, 2001, p. 297).

A reportagem é sobre a visita da canhoneira norte-americana *Wilmington*. Um fato que, segundo Tocantins (2001), a princípio não teria nada de anormal e seria apenas uma visita cordial de uma belonave da marinha dos Estados Unidos, no entanto:

As ocorrências posteriores viriam estimular conjecturas quanto à causa genuína do que ficou conhecido, nos anais da história regional, como o episódio de motivação escusa de intenções veladas, dando vez a uma sequência curiosa (TOCANTINS, 2001, p. 298).

O *Comércio do Amazonas*, na edição de 2 de abril de 1899, relata a saída do navio de guerra do Porto de Belém, no Pará, em direção a Manaus, no Amazonas. E é justamente na partida do porto do Amazonas que a história o fato começa a ser interessante para um projeto de independência do Acre:

O ponto de partida foi o estranho procedimento do comandante da canhoneira, que havendo solicitado licença ao Governador Ramalho Júnior para subir o Amazonas e este escusado a concedê-la, resolvera de *motu próprio*, empreender o cruzeiro rio acima, saindo de Manaus, furtivamente, durante a noite, com os faróis de navegação apagados (TOCANTINS, 2001, p. 299).

Na edição de 3 de junho de 1899, A Província do Pará publica um texto sem assinatura sobre o vaso de guerra, cuja autoria Jailson Soares Dantas (2012), diz ser de Luiz Galvez, intitulado “A missão of charity”, fazendo menção ao que foi dito pelo comandante norte-americano na festa de recepção em que participou no Brasil. O texto tenta fazer uma relação entre a “verdadeira” missão da *Wilmington* e um artigo publicado no *Rio News*, jornal publicado no Rio de Janeiro, mas escrito em inglês, atribuído a um cidadão norte-americano, no qual defende a posse da América Latina, do trópicos, pelo povo “civilizado”.

Na edição de 9 de junho de 1899, ainda de acordo do Dantas (2012), a notícia que deu início ao processo revolucionário no Acre, foi publicada no dia 9 de junho de 1899, no jornal *A Província do Pará*, cujo o título é: “Ainda a questão do Acre”. O primeiro parágrafo da reportagem é composto por uma frase solitária e que dá o tom sensacionalista do texto: “Caso sensacional”. Nela, Galvez denunciava que secretamente o ministro boliviano, responsável pela defesa dos direitos da Bolívia sobre o território acreano, tentava firmar um acordo com um consórcio internacional para o arrendamento do Acre, conhecido como *Bolivian Syndicate*. E diz ainda que o acordo seria levado aos Estados Unidos por meio do navio de guerra *Wilmington*, e essa seria a versão verdadeira sobre a missão da belonave em rios amazônicos. No texto Galvez diz também que:

Não eram infelizmente infundados os receios, por mim externa-



dos nestas colunas em artigos anteriores, sobre o futuro desta parte do continente americano, à vista das nações poderosas. O documento ontem estampado na Província, refere-se, segundo a maior evidência, à grande república norte-americana, que nos últimos tempos tem revelado pelas nossas coisas, interesse novo e não vulgar. Soubemos pelos jornais de New York, que a rápida viagem da *Wilmington* ao Amazonas, dera assunto a um relatório, de larga importância comercial e política. Era motivo razoável cogitação descobrir o interesse comercial de uma excursão pouco demorada e, durante a qual, nem o comandante do vaso de guerra, nem o cônsul de sua nação, que o acompanhava, estiveram em contato com a parte de nossa população, das cidades ou do interior, que especialmente se consagra ao comércio e a indústria. Também não era fácil de perceber a importância política dessa viagem, que principalmente se distinguiu por atos impolíticos, se os consideramos à luz do contato de bom tom, usual entre as nações. Mas, subitamente se desvenda o mistério. Em Iquitos, o último ponto onde estive a *Wilmington*, rebenta uma revolução que alguns atribuem à influência americana. Com a generosidade própria dos caballeros, antepassados de sua nação, Paravicini faz dom de uma parte de nosso território ao mando eventual, ansioso de prestar serviço. (DANTAS, 20012, p. 48)

O suposto acordo foi publicado no dia 6 de junho em A Província do Pará. E segundo Tocantins (2012):

Cinco dias depois o Comércio do Amazonas, em Manaus, também reproduzira o documento, sem nenhuma omissão de nomes. É interessante notar que o texto publicado pela Província difere um pouco, na redação pelo Comércio, embora as matérias dos dois sejam absolutamente igual, parecendo que houve duas traduções distintas (TOCANTINS, 2001, p. 307).

Percebe-se que nos recortes de textos apresentados há relato de um complô internacional baseado na passagem cheia de mistérios de um navio de guerra norte americano pelos portos do Belém e de Manaus, encabeçado pelo ministro boliviano José Paravicini e que culminaria no arrendamento das terras acreanas, então em litígio, para um consórcio internacional. O problema é que a narrativa é uma versão do real criada por Galvez, como jornalista produtor de enunciados, o que abre margem para novas versões e questões que precisam ser apresentadas.

O que os jornais não disseram

É preciso entender o que Jacqueline Authier-Revuz (1998) traz já no subtítulo do seu livro: “As não-coincidências do dizer”. Neste caso, o que os jornais do Amazonas e do Pará, no ano de 1899, período do início da “Revolução Acreana”, publicaram não foram coincidências, assim como também não o é os silêncios sobre informações que poderiam dar um novo rumo à narrativa escolhida para contar a história oficial do Acre.



A primeira das coincidências é a origem de três personagens presentes na narrativa da “Revolução Acreana”: os espanhóis Guillermo Uthoff e Luiz Galvez e o ministro e parlamentar boliviano José Paravicini, que saem em 1897 da Argentina em direção ao Brasil. Os três desembarcaram no Rio de Janeiro, no mês de março do mesmo ano. Para Dantas (2012):

Há uma sucessão de coincidências nas histórias de ambos. Primeiro Galvez se encontra com Guillermo Uthoff em Cádiz. Seus pais são amigos; ambos vão para o Corpo Diplomático espanhol. Depois, são desligados da sua atividade diplomáticas por malfeitorias. Guillermo teria sido dispensado por ser viciado em jogos de azar e por malversação do dinheiro público. Depois, os dois amigos vão dar com os costados na Argentina, em seguida vão se encontrar na selva Amazônia, ambos metidos num mesmo episódio (DANTAS, 2012, p. 87).

Tanto Uthoff, como Galvez e Paravicini sabiam dos lucros gerados pela exploração de seringais na região acreana e que todo esse dinheiro beneficiava mais o Brasil que a Bolívia e que algo precisava ser feito para reverter esse quadro. Uma grande saída seria a implantação de uma aduana; medida que levava em conta a incapacidade, pelo menos momentânea de a Bolívia promover a ocupação do local, devida as grandes dificuldades logísticas. Porém, a grande circulação de dinheiro na região do Acre, também instigava um golpe como foi a “Revolução Acreana”, e 1899 seria um bom ano para executar o plano. Isso porque, caso a região fosse tomada, a Bolívia estava debilitada demais para uma reação rápida. Cristián Garay Vera (2008) explica que parte das turbulências vividas pelos bolivianos aconteceram entre os anos de 1883 e 1904, no pós Guerra do Pacífico. Nesta mesma época, o presidente Piérola, do Peru, propôs ao Chile, conversa medida pelo ministro José Domingo Amunátegui, repartir a Bolívia. Para o autor,

La difícil situación de Bolivia se certificó mediante nota del 3 de marzo de 1899, del ministro americano en La Paz, señor George Bridgman, quien denunciaba al Secretario de Estado “El peligro inminente de La desaparición de Bolívia, pues seria dividida entre Chile, que se quedaría con la principal parte, la Argentina y el Perú (VERA, 2008, pp. 346-347).

Percebe-se que o exército da Bolívia já tinha muito que se preocupar porque estava desgastado e em constante ameaça por toda sua extensão fronteiriça. Dessa forma, um grupo pequeno de homens poderia tomar a região, sem medo de uma reação boliviana e foi o que aconteceu.

Outra conta que não fecha; em 1901, ou seja, depois da suposta revelação de um arrendamento das terras acreanas feita por Galvez, o congresso boliviano ainda discutia a possibilidade de assinatura do acordo com o consórcio internacional que exploraria o Acre, de acordo com Tocantins (2001):

O representante diplomático do Brasil em La Paz, Eduardo dos Santos Lisboa, comunicara ao Ministério do Exterior, com muita



antecedência, os rumores de que o presidente Pando incumbira a Félix Aramayo de negociar o arrendamento do Acre a um sindicato internacional. Falava-se até, adiantou o ministro Lisboa, que Aramayo chegaria por aqueles dias a La Paz, trazendo o instrumento já sancionado pelos capitalistas (TOCANTINS, 2001, p. 62).

Diante desse quadro, como, em 1899, o acordo já seria firmado e, o mais curioso, fora da capital da Bolívia e sem a assinatura do presidente Pando, sendo assinado apenas por Guillermo Uthoff, um secretário de um representante da Bolívia, individuo que talvez não fosse o ideal para assumir um documento de tamanha envergadura, numa terra ainda em litígio e ocupada por brasileiros? A resposta não cabe a esta pesquisa.

Mas as coincidências não findam nas já apresentadas. O jornal A Federação, de Manaus, edição do dia 1º de dezembro de 1899, reproduz um texto de um impresso boliviano “O Potosi”, também transcrito pela imprensa argentina, no qual foi publicada uma suposta proposta de Galvez e Uthoff ao governo boliviano sobre o território contestado do Acre. E uma das propostas do documento seria, uma vez reconhecida a independência do Estado do Acre pelo governo do Brasil, seria pedida a anexação à República da Bolívia. Possibilidade que dá margem a um engodo pregado até mesmo ao governo do Amazonas, financiador de toda a campanha promovida por Galvez, mas pode explicar também a proclamação de um país independente, que seria a República do Acre, contrariando o sentido patriótico pregado pelo próprio Luiz Galvez em vários artigos e em texto deixados por ele.

Outro fator ocultado que, no entanto, pode fazer uma ligação da imprensa com a ideologia dos proclamadores de uma Revolução Acreana, seria a informação publicada no dia 25 de agosto de 1899, no jornal O Pará, de Belém, que afirma ser o Comércio do Amazonas o jornal oficial da então recém proclamada República, ironicamente batizada pela imprensa da época de República de Galvez. Sob o título “Questão já velha”, o jornal A República diz o seguinte:

É bem velha, já muito repisada; mas voltemos a Ella para responder aos nossos collegas do “Commercio do Amazonas”, que a, seu ver, em questão de patriotismo ninguém lhes leva as lampas. Já o dissemos e conosco já concordaram os nosso collegas de “A Província”. O República não diz que o fallado accordo yankee-Paravicini seja uma cousa impossível; o que nós pedimos foi que se provasse a authenticidade d’esses documentos, que por este se verificasse se effectivamente tal accordo se tinha se realisado. Esta provado isto? Não. Encontrou-se uma minuta assignada pelo coronel Uthoff e surrupiada dos archivos de Paravicini por um hespanhol que andou negociando com a imprensa do Pará e de Manaus” (A REPÚBLICA, 21 de junho de 1899).

Diante dessas possíveis coincidências apresentadas nesta pesquisa e das in-



formações publicadas por jornais de 1899, nota-se uma seleção do que foi publicada por Galvez nos jornais *Comercio do Amazonas* e *n'A Província do Pará*, ou seja, um entorno premeditado, recortado e excludente, uma verdade midiática.

Considerações finais

Respondendo a questão central deste artigo, que é entender a imprensa no contexto da criação do Acre, no período chamado pela historiografia oficial de Início da Revolução Acreana, é possível dizer que por meio dos jornais, principalmente - o *Comercio do Amazonas* e *A Província do Pará*-, o jornalista espanhol Luiz Galvez, mas lógico não de forma solitária, publicou uma versão dele para legitimar o discurso de uma Revolução Acreana, cuja motivação carregada de sua ideologia. Nos impressos foram publicados textos, enunciados, entrelaçados de outros enunciados capazes de desenvolver uma verdade midiática, um simulacro, tão forte capaz de criar memórias coletivas até mesmo aceitas pela historiografia oficial acreana como recortes capazes de criar uma narrativa, sem trazer outras possibilidades e sem entender que os jornais trazem também em seus silêncios, em suas ocultações, novas possibilidades de leituras, de contextos, a partir de uma análise discursiva.

Notas

¹ Mestrando em Letras: linguagem e identidade da Universidade Federal do Acre. E-mail: lobo-acre@gmail.com

Referencias bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1998.

DANTAS, Jailson Soares. **Espionagem no Acre: um caso sensacional**. Brasília: The-saurus, 2012.

FAUTO NETO, A. **Mortes em derrapagem: os casos Corona e Cazuza no discurso da comunicação de massa**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1991.

LIPPMANN, Walter. **La opinión pública**. Madrid: Langre, 2003.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas-SP: Pontes, 2005.

THOMPSON, Jhon B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

TOCANTINS, Leandro. **Formação histórica do Acre I**. Brasília: Senado Federal, 2001.

VIZEU, Alfredo. **A produção dos sentidos no jornalismo: da teoria da anunciação à enunciação jornalística**. Revista FAMECOS, 2003.

VERA, Cristián Garay. **El Acre y los “asuntos del Pacífico”: Bolivia, Brasil, Chile y Estado Unidos, 1898-1909**. Revista Historia, v. 41, n 2, Santiago, 2008.



HISTÓRIA MIDIATIZADA: A REPRESENTAÇÃO DO ACRE NA INTERNET

Giselle Xavier d Ávila Lucena¹

Introdução

Quando vamos em busca da História de um lugar, além das narrativas historiográficas, temos também textos jornalísticos, literários, audiovisuais e, ainda, representações e conteúdos que circulam nas redes sociais na internet que ajudam a configurar um quadro de representações e entendimento de mundo. No ambiente online, onde todo usuário é potencial produtor e editor de conteúdos, encontram-se diferentes formas de discursos que podem ilustrar enredos de um lugar, criando e recriando representações, sejam alimentadas pelos seus formatos estéticos ou pelas dinâmicas das interações midiáticas. Afinal, com a midiática e a interatividade difusa das redes sociais na internet, as respostas não são tipicamente imediatas e pontuais, mas sim, repercutidas, reprocessadas e redirecionadas.

Diante disto, propomos pensar, neste trabalho, as relações entre História, Comunicação e Mídia, tendo como foco uma frequente representação encontrada na internet, que defende categoricamente que “o Acre não existe”. Tal negação do Estado do Acre, reproduzida em diferentes sites de redes sociais e inserida em contextos de conteúdos variados, parece atualizar processos históricos de definição geográfica e ocupação territorial vivida por este lugar. Ao mesmo tempo, dinamiza disputas identitárias conforme as características das interações nas redes online, que são realimentada em um circuito interativo ao oportunizar a alegação de que “o Acre existe sim”.

Este estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e documental



sobre a história do Acre e suas representações, problematizando-as com o cenário caracterizado pelas dinâmicas descontextualizantes da midiatização. O objeto empírico foi recortado de maneira qualitativa e etnográfica, a partir de postagens encontradas no Facebook, Yahoo! Respostas e Twitter.

A sociedade midiatizada

Na era da midiatização, da globalização e conexões em rede, percebemos um contexto onde as relações com o mundo são primordialmente mediadas pelas mídias. Por meio delas, se firmam e se transformam tanto percepções de mundo, quanto uma infinidade de problemas que colocam em jogo não apenas questões globais, como a ecologia, imigração, terrorismo, mas também existenciais, como crises de identidade, crenças etc (LIPOVETSKY; SERROY, 2011). Consideramos como midiatização, a presença e importância da mídia e dos meios de comunicação em uma série de fenômenos e instituições sociais, bem como nas mediações e interações da sociedade, ou seja, tratamos de um “processo pelo qual a sociedade, em grau cada vez maior, está submetida a ou torna-se dependente da mídia e de sua lógica” (HJARVARD, 2012, p. 64).

Para este trabalho, interessa-nos as interações midiatizadas que acontecem nas redes sociais na internet. As redes sociais possibilitam interações e relações entre pessoas que atuam em causa própria, em defesa do outro ou de alguma organização (AGUIAR, 2007). Uma rede sempre possui uma temática que motiva e aglutina pessoas e, no cenário midiatizado da internet, ela se caracteriza pela sua instabilidade, fluidez, vínculos não-hierarquizados e dinâmica não-linear, podendo ganhar variações e unir ou separar os membros de acordo com interesses específicos, em fluxo contínuo ou descontínuo, “em função de determinadas circunstâncias que animam, fragmentam ou estancam a intercomunicação” (AGUIAR, 2007, p. 08).

Braga (2007) nos convida a entender as interações como processos simbólicos e práticos que organizam trocas entre os seres humanos e viabilizam suas diversas ações e objetivos. No entanto, nas redes midiatizadas, as interações se tornam difusas e diferidas, e passam a envolver conteúdos que se caracterizam pela possibilidade de abrangência geográfica e populacional; pela rapidez e maior permanência (registro); bem como pela busca de maior diversidade e agilidade de captura. Mas, para que conteúdos circulem neste ambientes,

é preciso que se elaborem com alguns graus de abstração das contingências específicas caracterizadoras dos momentos de elaboração expressiva (...) Com a mediatização, até as referências mais “personalizadas” tornam-se anônimas e tipificadas, pelo despreendimento estrutural das contingências, que só serão reconstruídas pelo “receptor” (BRAGA, 2007, p. 152).

Ou seja, informações, símbolos e significados passam por “processos de re-determinação como um trabalho de ‘edição’ do material objetivado mediaticamente, pelo usuário que o (re)inscreve em sua conjuntura” (BRAGA, 2007, p. 153). A este respeito, Recuero (2012) fala em conversação em rede, definida como práticas limitadas por questões técnicas dos espaços on-line, e que constroem apropriações, sentidos e



convenções peculiares. “Essas conversações têm novos formatos e são constantemente adaptadas e negociadas para acontecer dentro das limitações, possibilidades e características das ferramentas” (RECUERO, 2012, p. 17). A interação na rede apresenta uma forma conversacional pública e coletiva ao mobilizar e ser permeada por pessoas que se conhecem, ou que não se conhecem ou que ainda se conhecerão.

Neste contexto, é importante considerar que o espaço interativo da internet possibilita outras formas de acesso, produção e distribuição de conteúdos. Se, por um lado, tem-se rastreamento, controle, monitoramento e vigilância; por outro, formas de busca descentralizadas e imprevisíveis, que desafiam as estruturas hierárquicas da sociedade. Ao navegar, o usuário usufrui de maiores opções para buscar e selecionar informações, e, conforme suas escolhas, cria sua rede de hipertextos, afinal, “a informação sempre é selecionada ou buscada, nunca simplesmente recebida” (SCOLARI, 2008, p. 96, tradução nossa).

Temos as redes sociais na internet, portanto, como ambientes que favorecem interações que possuem características complexas e ambíguas, que abrem espaço para distorções e descontextualizações.

A história na rede

Com a midiaticização e as novas possibilidades de apropriação, produção, compartilhamento e acesso de conteúdos, as fronteiras entre as narrativas históricas e outros gêneros se tornam mais flexíveis. Assim, a história se expande: sai da escola e entra nos meios de comunicação de massa que, por sua vez, ocupam, em grande parte, “o lugar que a História tinha no século XIX. Os mass-media tornam-se uma grande empresa de escolarização nacional. É por seu intermédio que se transmite ao público o relato doutrinal da cultura” (CERTEAU, 1991, p. 12). A importância que a História possuía no processo identitário se transforma. “Ancorava-se num passado. Dava validade a uma ambição do grupo ou à pretensão de uma elite sobre o todo da sociedade. É hoje em dia a televisão que, em História, privilegia o valor seguro, o relato patente, a vulgata comum” (CERTEAU, 1991, p. 17).

Com as ferramentas disponíveis, se conjuga o vivido e o seu registro. Conforme Nora (1991), a decisão sobre o que vira histórico e as fontes de onde iremos acessar um conteúdo Histórico, não é mais pertencente apenas ao historiador e “o mais pequeno acontecimento é vivido como sendo já histórico, memorável, inscrevendo-se já na História, quando nem sequer se sabe se ele terá lugar ou se virá a ter alguma importância” (NORA, 1991, p. 47-48). Assim, a história está inundada de diferentes formas de apropriação e linguagens. “É um problema difícil, e esta superabundância de informação obriga a uma tecnologia muito vagarosa, a do registro. Este é, sob muitos pontos de vista, assegurado pela imprensa” (NORA, 1991, p. 53-54).

Os autores acima mencionados falam dos meios de comunicação de massa (imprensa e TV), mas propomos expandir essa ideia e considerar que os registros diários do acaso e do cotidiano, produzidos e compartilhados de forma anônima, pelos usuários nas redes sociais na internet, também influenciam em tal registro histórico. Afinal, no cenário midiaticizado, a história e o historiador não atuam ou estão presentes



apenas na historiografia, em livros ou na TV, mas também no ciberespaço e em todo circuito descontextualizante das redes interativas.

Tal dinâmica altera nossa relação com o tempo e o espaço, transforma a maneira de se apreender o passado e, por conseguinte, a história, oferecendo-a, por exemplo, uma outra sequência de acontecimentos, num desencontro temporal em que o tempo novo, introduzido midiaticamente, não corresponde aos seus tempos reais e passa a ser percebido como ficção (OROZCO, 2006). Podemos somar isso ao fato de que as mediações institucionais e tradicionais, como a escola ou o Estado, perderam força, e a mediação tecnológica adquiriu importância talvez desmedida (OROZCO, 2006).

Conforme visto, anteriormente, em Hjarvard (2012), a importância e presença da mídia e dos meios de comunicação nas mediações e interações da sociedade, é o que caracteriza o cenário da midiatização. Ela possibilita a produção e distribuição de produtos simbólicos, insere outros fluxos de comunicação e desempenha um importante papel na produção e difusão do conhecimento. Ou seja, a midiatização interfere também nas maneiras de se construir saberes.

Considere, por exemplo, o número de pessoas cujo conhecimento sobre as várias fases da história da evolução foi formado não tanto em sala de aula, mas muito mais nos filmes de Steven Spielberg *Jurassic Park* ou na série de documentários *Walking with Dinosaurs* (*Caminhando com os Dinossauros*), da BBC. (HJARVARD, 2012, p. 57).

Percepções, construções da realidade e comportamentos sociais têm como ponto de partida representações mediadas, guiadas e ambientadas pelos meios de comunicação, pois ao falar em midiatização da sociedade, visualizamos um “processo pelo qual a sociedade, em grau cada vez maior, está submetida a ou torna-se dependente da mídia e de sua lógica” (HJARVARD, 2012, p. 64).

A seguir, apresentaremos breves passagens históricas a respeito do Estado do Acre e, na sequência, reproduziremos algumas representações que circulam nas redes sociais na internet sobre o Estado acreano.

Acre: breves passagens históricas

Último Estado anexado ao Brasil, o Acre corresponde a 1,92% do território nacional, tem 22 municípios e completou, em 2015, 53 anos de Estado brasileiro. Em seu processo de definição geográfica e ocupação territorial, é possível evidenciar diversos momentos de recusa e descaso político. “Terras incontestavelmente bolivianas” ou “tierras no descubiertas”, era assim, respectivamente, que os governos brasileiro e boliviano se referiam ao Acre. (COSTA, 1973; BASTOS, 2005). Mas, no final do século XIX, aqueles territórios se tornaram alvo de cobiça internacional: saía de lá a melhor borracha exportada. Assim, os bolivianos tentaram ocupar a região, no entanto, os brasileiros já estavam ali situados há pelo menos 15 anos, com seringais estabilizados, enviando produtos para consumidores na Inglaterra, França, Alemanha, Holanda e Estados Unidos² (MORAIS, 2008).



O Governo Federal fazia a propaganda de incentivo à migração, mas não dava nenhum suporte estrutural ou político. Nesse sentido, os interesses do governo brasileiro em enviar aquela população ao Acre são controversos: o cenário vivido pelo Nordeste era a da crise pelo enfraquecimento da produção açucareira, agravado pelas secas. Para Euclides da Cunha, a preocupação maior do poder público não era ocupar o território, mas não deixar que ações bárbaras infestassem o Brasil, por isso, os enviavam ao Acre, “o que equivalia a expatriá-los dentro da própria pátria. (...) Os banidos levavam a missão dolorosíssima e única de desaparecerem” (CUNHA, 1999, p. 34).

Quando a Bolívia tentou ocupar militarmente a região, seringueiros e seringalistas, ao verem seus direitos e interesses econômicos ameaçados, começaram a se unir para confrontar a Bolívia. Os Estados Unidos também cobiçavam o território e, por isso, passou a apoiar secretamente o país boliviano. A aliança entre os dois países foi descoberta e denunciada por Luiz Galvez. Ele foi convidado a traduzir um documento sigiloso que determinava o apoio militar norte-americano à Bolívia em caso de guerra com o Brasil. “Os problemas internacionais suscitados pela questão acreana ocupavam as páginas da imprensa brasileira e as tribunas políticas desde 1895, despertando manifestações de vários intelectuais identificados com diferentes concepções ideológicas” (ACRE, 2002, p. 14). Galvez foi um desses intelectuais e hoje é uma representação constante nas narrativas que contam a história do Acre. Como exemplo, temos a minissérie produzida e exibida pela Rede Globo em 2007: “Amazônia, de Galvez a Chico Mendes”, escrita pela acreana Glória Perez. No site da minissérie, o personagem é descrito:

...estudou ciências jurídicas e ocupou cargos diplomáticos pela Europa. Era um homem de maneiras refinadas e cultura vasta, falava fluentemente cinco idiomas e dominava com maestria a arte da espada. Envolvia-se em inúmeros duelos, ao se meter com mulheres casadas. Típico “Don Juan”, decide vir para o Brasil em busca da fortuna fácil prometida pelo Eldorado da Amazônia. (...) Ao traduzir um documento boliviano, se dá conta do grande momento histórico que está por vir (...). (PERSONAGENS, 2008).

Galvez foi para o Acre, juntou-se aos movimentos de resistência que lá havia e determinou: “se a pátria não nos quer, criamos outra!”, e fundou, em 1899, a República de Galvez, e o Acre se tornou um Estado independente (NEVES, 2003). Foram oito meses de governo do presidente Galvez, até que Campos Sales, presidente do Brasil, enviou a marinha brasileira para prendê-lo e devolver aquelas terras à Bolívia.

Em 1903, num acordo com a Bolívia, o Brasil comprou o Acre. Como parte do negócio, se comprometeu em construir a ferrovia Madeira-Mamoré, que preservaria o escoamento das exportações bolivianas. Segundo Narloch (2009), teria surgido nesta época a expressão “ir para o Acre” como sinônimo de morrer. Encontrada no dicionário Aurélio antigo, o verbete “morrer” traz, entre suas definições, a expressão “ir para o Acre”, assim como “ir para o beleléu” ou “ir para a cucuia”. Dos 22 mil operários envolvidos na construção da ferrovia, estima-se que mais de cinco mil teriam morrido, principalmente em função de doenças tropicais desconhecidas.



No site Guia do Estudante, da Editora Abril, um texto sobre a Revolta da Vacina, que aconteceu em 1904, no Rio de Janeiro, fala sobre um dos revoltosos presos: o capoeirista Prata Preta, que comandou mais de 2 mil pessoas na barricada de Porto Arthur. No site, lemos que “Prata Preta parou de circular pelas ruas do Rio no fim de 1904, quando foi deportado para o Acre, ‘o fim do mundo’, e nunca mais se ouviu falar dele” (MIRANDA, 2004). Tal momento histórico pode ser ilustrado pela charge “Geographia Política (Figura 1), publicada no Jornal do Brasil, em 1904, que considera o Acre a Sibéria do Brasil.

FIGURA 1 - CHARGE “GEOGRAPHIA POLÍTICA”

GEOGRAPHIA POLITICA



— Onde fica a Sibéria do Brasil?
— Que pergunta! No Acre...

Fonte: JORNAL DO BRASIL apud SILVA, 2010, p. 212

É possível compreender, então, que o Acre, em sua origem, era visto como “um deserto, um vazio, uma sociedade desorganizada, uma vaga geográfica e lugar de morte. (...) Todos foram então condenados a viver – e morrer – no Acre” (SILVA, 2010, p. 224). Há, na formação do Estado do Acre, um processo histórico de afirmação e negação que parece ter configurado um potente imaginário a seu respeito. É importante considerar que os primeiros que se denominaram como acreanos não foram os que ali nasceram, mas pessoas que lutaram para que o Acre fosse brasileiro (MORAIS, 2008). Curiosamente, encontramos, nas redes sociais na internet, recorrentes de abordagem que alimentam e reproduzem a postura de negação de sua existência. Vejamos a seguir.

O Acre na internet

A negação do Acre pode ser localizada em diferentes formatos ou redes sociais na internet. Aqui, apresentaremos algumas delas na tentativa de mostrar a diversidade



em que tal negação é reproduzida. A começar pela Figura 2, postada pela página “João Lennon”, no Facebook. A página tem mais de 130 mil curtidores e é descrita como: “E se John Lennon e os Beatles fossem brasileiros? Seria mais ou menos assim”. A figura mostra uma imagem de Paul McCartney, ex-Beatles, com o texto: “De volta ao Acre” e foi postada com a legenda “Paulinho adora ir para lugares que não existem”.

FIGURA 2 - “Paulinho adora ir para lugares que não existem”



Fonte: Página “João Lennon” - Facebook, 2012

A imagem foi postada em 10 de dezembro de 2012. Em agosto de 2015, somava 179 compartilhamentos e 805 curtidas. Parte significativa dos comentários era apenas risadas ou marcações de outras pessoas. Vejamos alguns:

Usuário a) única que eu não consegui entender, que música é essa?

Usuário b) back in the U.S.S.R.! hahahaha

Usuário c) U.S.S.R = Não existe mais / Acre = nunca existiu

Usuário d) só pros muito fortes! Uma das melhores! Hahah

Usuário e) o ACRE EXISTE! CALABOK

A postagem faz um paralelo com a música “Back in the USSR”: União das Repúblicas Socialistas Soviéticas foi um estado socialista que existiu entre 1922 e 1991. Além disso, um dos comentários diz: “só para os fortes”, o que sugere uma piada que poucos entenderão, ou seja, é uma piada, no mínimo, inteligente.

Como exemplo da reprodução no Twitter, temos o meme e hashtag³ #TuiteUmFilmeCom, que variou, por exemplo, entre #TuiteUmFilmeComMadonna e #TuiteUmFilmeComAcre, o que exalta o quanto a convocação do Acre nas interações online é descontextualizada, difusa e diferida:

Usuário a) #TuiteUmFilmeComAcre Brilho Eterno de Um Acre Sem Lembranças

Usuário b) #TuiteUmFilmeComAcre O Mass(acre) da serra elétrica



Usuário c) Independence Acre #TuiteUmFilmeComAcre

Usuário d) Os Caçadores do Acre Perdido #TuiteUmFilmeComAcre

Usuário e) #TuiteUmFilmeComAcre Esqueceram de mim

Usuário f) Procurando Acre #TuiteUmFilmeComAcre

Usuário g) #TuiteUmFilmeComAcre Arquivo X

Usuário h) #TuiteUmFilmeComAcre Harry Potter e o Enigma do Acre

Há também vídeos de longa ou curta duração que podem ser localizados pelo Youtube. Entre eles, o documentário “A farsa do Acre” (FIGURA 3), produzido em 2003, é apresentado no site “Porta Curtas” com a sinopse: “Documentário histórico didático que prova que o estado do Acre não existe”. A produção está vinculada à Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo, e recebeu Menção Honrosa ABD&C no Festival Brasileiro de Cinema Universitário em 2003, e o Prêmio de Pesquisa de Linguagem no Festival Brasileiro de Cinema Universitário no mesmo ano. O vídeo tem 15 minutos e está disponível no Youtube desde 2010, por onde já foi visualizado mais de 2 mil vezes. No canal, ele é descrito como: “Documentário que prova que o Acre não existe. Da série clássicos do Curso Superior do Audiovisual Turma de 2000”.

O vídeo utiliza fotos antigas e elementos ficcionais e apresenta uma série de contestações sobre a história do Acre. Exibe Luiz Galvez como uma figura lendária, sugere que Chico Mendes é um mito criado com base em personagens bíblicos e lendas cristãs, e conclui que o Acre é uma farsa, um segredo mantido pelas forças armadas.

FIGURA 3 - “A farsa do Acre”



Fonte: Cheida, 2010

A obra é finalizada com uma frase de Worson Welles: “O documentarista é o porta-voz da verdade. Mesmo quando mente”. Vejamos alguns comentários deixados por quem assistiu:



Usuário a) MEU DEUS. Ou é uma comédia ou foi uma farra de dinheiro público perdido por “estudantes” de SP que não sabem da existência de nenhum estado da federação, exceto o próprio estado.

Usuário b) assisti este documentário acho que em 2006 no CCBB do Rio e nunca mais me esqueci dele! Ainda bem que vocês subiram no youtube. Beijo.

Usuário c) e o Acre não existe, eu moro aonde então bando de FILHOS DUMA PUTA????

Usuário d) Cara isso é uma idiotice pura, o Brasil todo então é contra a existencia do Acre, primeiro vá até o Acre e você não vai ver ninguém falando o espanhol e não vai ver sequer nenhum boliviano se estamos apenas convencidos, porque quem governa o Acre é o governo brasileiro, quem é senadora do Acre é Marina Silva, não é nenhum boliviano -_-’ É o mesmo que dizer que o Alasca pertence AINDA a Russia e não aos EUA.

Outro ambiente onde se localiza tais representações a respeito do Acre, é no “Yahoo! Respostas”, uma rede em que as pessoas fazem perguntas sobre qualquer tema e recebem respostas de outros usuários. Em uma busca por “Acre”, realizada em dezembro de 2013, aparecem mais de 8 mil resultados em categorias diversas, como: “Ajuda para lição de casa”, “Ciências da Terra”, “Astronomia e Espaço” entre outras. Conforme a representação aqui estudada, a reprodução da negação do Acre é facilmente localizada em perguntas como: “No tempo que você estudava, o Acre era Território Federal ou já era Estado?” ou “Coisas para você acreditar que o Acre não existe”. Como exemplo, apresentamos as duas perguntas abaixo, seguida de algumas das respostas:

1) Porq preconceito contra o Acre ? Presiso desenvolver um Trabalho para justificar o preconceito contra o acre vcs podem postar foto e entre outasr coisa obrigado valew

Respostas

Usuário a) cara um estado que foi trocado com a bolivia, em troca de um cavalo, ai vc ve a situação, é um estado esquecido dos outro, é quente, poucos habitantes, poucos municipios, sem mts avanços, longe de todos os polos, isso gera o preconceito, mas é uma coisa natural, é so vc perguntar, quem conhece o acre, pode existir, uma sala com 1000 pessoas, se apenas uma levantar o dedo, ja esta no lucro, afinal o cara vai p o Acre pra que, so se tiver familia la, ou interesses narcoticos. Mas la nasceram até pessoas bem conhecidas como: Chico Mendes, Gloria Perez, Armando Nogueira. boa sorte!

Usuário b) O Acre já foi um Estado abandonado, hoje após inú-



meras reformas políticas e administrativas. Hoje nosso Estado está organizado, tem escolas boas, faculdades, bons lugares de laser, e esse preconceito vem de pessoas que não conhecem, que julgam antes de conhecer meu Estado, a natureza viva, as matas e seringais, venha conhecer o Acre.

Usuário c) nao era pra ser brasil

2) Afinal, o Acre existe ou não?

Respostas

Usuário a) Sim! O papai noel mora lá, o coelinho da pascoa, os politicos honestos, lá tem carro voador, tem aeroporto pra alienigena, é muito visitado por eles, todas as conspirações da CIA são feitas lá, os iluminat mora tudo lá, Lá voce encontra uma mulher virgem de verdade, tem dinossauro no zoologico estadual do Acre, as pessoas vivem de plantar dinheiro, todo o dinheiro que circula no Brasil é plantado no Acre (...).

Usuário b) Claro que existe se eu moro nessa ***** e saiba que aq e muito legal seus retardados coisa mais retardada fazer essa pergunta va estuda um pouco entao ***** vc e um *****

A primeira pergunta foi feita em 2009; a segunda, em 2013. Percebemos manifestações preconceituosas e também conteúdos criativos e mais qualificados com o propósito de tentar entender ou explicar os processos de definição histórica e geográfica do Acre. Comentários e perguntas de pessoas que revelam que estão fazendo um trabalho da escola evidenciam, ainda, como que o acesso ao conhecimento ou aos conteúdos históricos sai da escola, dos livros e ganha o universo midiático das redes.

No conjunto dos conteúdos e dos comentários nos vídeos aqui apresentados, podemos evidenciar os exemplos de diferentes manifestações em torno do tema: aqueles que querem situar o Acre de maneira história e geográfica, como se as pessoas realmente desconhecessem o Acre (e podem ser que desconheçam mesmo); outros que se divertem com o “acreano revoltado”; outros que fazem relações cômicas com a história do Acre etc.

Considerações finais

A midiática possibilita a apropriação, produção, circulação, distribuição e consumo de produtos simbólicos de maneira potencializada. Assim, ao inserir outros fluxos de comunicação, pode ser um importante meio para a discussão pública, produção e difusão do conhecimento. No que se refere à história, temos, cada vez mais, meios e produtos midiáticos que nos convidam a adentrar no mundo histórico, como as redes sociais na internet, sites de pesquisa e enciclopédias colaborativas, das novelas, filmes, literaturas, entre outros. Assim, a configuração de lugares e sujeitos ganha outras molduras que ultrapassam aquelas delineadas pela historiografia e engendram outras narrativas.



Isso representa diferentes formas de circulação e apropriação pública das narrativas historiográficas, conforme cenário conectado em rede e conforme linguagens e mídias disponíveis, onde os episódios e casos históricos se misturam, se sobrepõem, se complementam e/ou se fragmentam. Nesse sentido, temos uma realidade socialmente construída inundada de discursos - sejam produzidos pelo Estado ou pela mídia - que proporcionam a difusão de imaginários midiáticos e enredos ficcionais, num fluxo de circulação difuso, diferido e descontextualizado.

Algumas passagens da história do Acre são suficientes para nos fazer imaginar a recusa, o descaso e a irresponsabilidade com que o governo brasileiro tratou o Acre em diferentes ocasiões. Podemos acessar a história do Acre a partir dos vídeos do YouTube, tirar dúvidas por meio do Yahoo! Respostas e, ainda, reproduzir, nos memes no Facebook e no Twitter, as curiosidades que a apropriação de tais fatos históricos nos possibilitaram a ter. Exploramos aqui, tanto a história produzida a partir dos documentos oficiais e acadêmicos; quanto as narrativas criadas e dinamizadas nos espaços midiáticos. Tais conteúdos, de forma vulgarizada e descontextualizada, produzidos por jornalistas, romancistas, documentaristas, romancistas, e cidadãos comuns, parecem alimentar a produção e reprodução de outros discursos tão fechados e institucionalizados dentro de seus preconceitos, disputas e jogos de poder, quanto o da historiografia tradicional. O singular é que este processo tanto tem como protagonista o não-acreano, quanto aqueles que ali nasceram e viveram, o que confirma a dimensão relacional e a característica processual das representações.

O conflito encontrado neste estranhamento de negação e afirmação do Acre parece possibilitar a atualização de uma negação vivida historicamente. Ou seja, uma dinâmica histórica migrou para a internet e se mantém mesmo que descontextualizada. Assim, afirmamos a existência de um processo de descontextualização e recontextualização da história e das representações do Acre por meio das interações nas redes sociais. Em todos esses ambientes, algumas características se tornam comuns, por exemplo: tanto nas postagens, como nos comentários que elas recebem, a negação do Acre oportuniza a mistura de conteúdos, convoca e possibilita vários tipos de referências, ou seja, essa repercussão envolve criatividade e conhecimento ao fazer menções a músicas, filmes, novelas, e até à própria desconstrução de fatos históricos. Afinal, observamos que a negação do Acre envolve expressões de criatividade, bom humor, tom jocoso e referências diversificadas.

Percebemos, portanto a midiaticização como espaço que possibilita, transforma, reescreve e/ou atualiza encontros e desencontros vividos na história de um lugar, oportunizando, por um lado, a manifestação de preconceitos e reprodução de estereótipo, e, por outro, manifestação de criatividade e estabelecimento de um determinado contínuo histórico.

Notas

¹ Mestre em Comunicação/Interações Midiaticizadas (PUC Minas). Professora do Curso de Comunicação da Universidade Federal do Acre - UFAC. E-mail: gisellelucena@gmail.com

² Era o 1º Ciclo da Borracha - datado de 1879 a 1912.

³ Uma forma de organização ou catalogação de conteúdos na rede, por meio do ícone “#”.



Referências bibliográficas

AGUIAR, Sonia. Redes sociais na internet: desafios à pesquisa. In: **XXX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO**, 2007. Santos, SP. Anais. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Disponível em: <http://www.site-daescola.com/downloads/porta_aluno/Maio/Redes%20sociais%20na%20internet-%20desafios%20%E0%20pesquisa.pdf> Acesso em ago. 2011.

BASTOS, Abgvar. Introdução. In: COSTA, João Craveiro. **A conquista do deserto ocidental: subsídios para a história do Território do Acre**. Brasília: Senado Federal, Gabinete do Senador Geraldo Mesquita Júnior, 2005. (Documentos para a história do Acre).

BRAGA, José Luiz. Mediatização como processo interacional de referência. In: MÉDOLA, Ana Sílvia Lopes Davi; ARAUJO, Denise Correa; BRUNO, Fernanda (Orgs.). **Imagem, Visibilidade e Cultura Midiática**. Livro da XV Compós. Porto Alegre: Sulina, 2007. p. 141-147.

CERTEAU, Michel de. A história - uma paixão nova. [depoimentos - mesa redonda]. In: *A nova história*. LE GOFF, Jacques et al. Edições 70 - Lisboa - Portugal, 1991.

CHEIDA, Samir. A farsa do Acre, 2010. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=5KdQytT2NEQ>>. Acesso em Ago. 2015.

COSTA, João Craveiro. **A conquista do deserto ocidental: subsídios para a história do Território do Acre**. 2. Ed. São Paulo, Editora Nacional; Brasília, 1973.

CUNHA, Euclides da. **À margem da história**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HJARVARD, Stig. Teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. **Revista Matrizes**. São Paulo, ano 5, n. 2, p. 53-91, jan./jun. 2012.

JOÃO LENNON. **Paulinho adora ir para lugares que não existem**. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=141962269287123&set=pb.133975066752510.-2207520000.1376255995.&type=3&theater>>. Acesso em Ago. 2015.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo - resposta a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MIRANDA, Celso. **Rio: Cidade Doente. A revolta da vacina**, 2004. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/estudar/historia/rio-cidade-doente-revolta-vacina-433836.shtml>>, Acesso em Out. 2012.

MORAIS, Maria de Jesus. **“Acreanidade”: invenção e reinvenção da identidade acreana**. 2008. 301f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense - UFF. Programa de pós-graduação em Geografia, Niterói.

NARLOCH, Leandro. **Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil**. São Paulo: Leya, 2009

NEVES, Marcos Vinícius. **Uma breve história da luta acreana**. In: ACRE. COMITÊ CHICO MENDES. *Caderno Povos da Floresta*. Rio Branco, 2003.



NORA, Pierre. **O acontecimento e o historiador do presente** [Entrevista realizada por Jean-Jacques Brochier]. In: A nova história. LE GOFF, Jacques et al. Edições 70 - Lisboa - Portugal, 1991.

OROZCO GOMEZ, G. **Comunicação Social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos**. In: MORAES, Dênis de (org). A sociedade midiaticizada. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p. 81-98.

PERSONAGENS. In: **Amazônia** - Globo.com, 2008. Disponível em: <<http://amazonia.globo.com/Series/Amazonia/Personagem/0,,PS1175-8002,00.html>>. Acesso em Ago. 2015

RECUERO, Raquel. **A conversação em rede - Comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SILVA, Francisco Bento da. Acre, a “**Pátria dos Proscritos**”: prisões e desterramentos para as regiões do Acre em 1904 e 1910. 2010. 363f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná - UFPR, Programa de Pós-Graduação em História, Curitiba.

SCOLARI, Carlos. **Hipermediaciones** - Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interativa. Barcelona: Editorial Gedisa, 2008.

TWITTER. Disponível em: <<http://www.twitter.com>>. Acesso em jan. 2012.

YAHOO! Respostas. Disponível em: <<http://br.answers.yahoo.com/>>. Acesso em jul. 2013.



DIFUSÃO DA LITERATURA INDÍGENA, AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO VELHO/RO

*Gracilene Nunes da Silva¹
Iza Reis Gomes Ortiz²*

Introdução

O projeto de Extensão desenvolvido pelo IFRO - Campus Porto Velho Calama denominado “*Difusão da Literatura Indígena, Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas de Porto Velho/RO*” em parceria com quatro escolas públicas da rede estadual de ensino se propõe a executar ações que contemplem as Leis 10.639/03 e a 11.645/08 quanto à oferta de ensino voltado para as temáticas indígenas, africanas e afro-brasileiras. Além disso, trabalha-se na perspectiva do que preconizam essas leis, cujo ensino deve ser pautado em três princípios fundamentais: o fortalecimento de identidades e de direitos, a consciência política e histórica da diversidade e as ações educativas de combate ao racismo e às discriminações que atingem particularmente negros e indígenas.

O presente artigo traz a discussão de resultados parciais das atividades desenvolvidas entre os meses de março a agosto de 2015, através do projeto supramencionado e que teve como público alvo estudantes dos cursos técnicos integrados ao médio - 3º e 4º anos de Informática matutino, 3º anos Edificações Matutino e vespertino e 4º Edificações matutino, além de alunos dos 3º anos das escolas públicas estaduais parceiras.

As leis 10.639/2003 E 11.645/2008: Alguns pressupostos

Historicamente o negro e o indígena têm sofrido as mais diversas formas de



violência tanto física quanto psicológica. Por séculos, esses povos foram deixados à margem do processo de desenvolvimento da nação, apesar do papel importante que desempenham até os dias atuais no processo de construção do Brasil. Após muitos anos de lutas para serem inseridos na sociedade e respeitados como seres humanos, algumas vitórias foram conquistadas. Em 2003 foi aprovada Lei 10.639/2003 que acrescenta dois artigos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir no currículo oficial da rede de ensino fundamental e médio a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira por meio de temas como a História da África e dos africanos, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, assim como a luta dos negros no Brasil, dentre outros temas mais específicos.

Já em 2008, a Lei nº 11.645/2008 foi sancionada, modificando a LDB para contemplar também as populações indígenas na inclusão do ensino obrigatório da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A partir dessas alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), os conteúdos devem ser ministrados de forma transversal em todo o currículo, com ênfase nas áreas de artes, literatura e história. Além disso, objetiva-se que o ensino deva ser pautado em três princípios fundamentais: o fortalecimento de identidades e de direitos, a consciência política e histórica da diversidade e as ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

Assim, embora tardiamente, abre-se a perspectiva de um novo olhar para a educação brasileira através da inclusão de temáticas afro-brasileira e indígena, considerando, para isso, a diversidade histórica e cultural do povo brasileiro, tendo como foco principal a reflexão e discussão das relações étnico-racial no contexto escolar. Dessa forma, a educação que se constitui como um dos principais instrumentos de transformação social do indivíduo cumpre o seu papel de promover ações que venham formar o ser humano na sua integralidade, primando pelos ensinamentos e pela prática de valores éticos baseados no respeito às diversidades culturais. Conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana,

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, p. 10).

Dessa forma, quando a escola desenvolve um trabalho de acordo com o que



preconizam as leis que tratam da inclusão e obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, o resultado desse trabalho não se restringe à população negra e indígena, mas sim, a todas as demais etnias, já que a escola tem o dever de ensinar para a diversidade e, assim, o cidadão possa viver numa sociedade multicultural e pluriétnica.

Práticas docentes cristalizadas nas temáticas africana e indígena

O sofrimento dos indígenas data de séculos de história. No Brasil, intensificaram as atrocidades cometidas contra eles, quando um grupo comandado por Pedro Álvares Cabral desembarcou em terras brasileiras, no século XV, e pôs fim à tranquilidade de várias populações indígenas. Deu-se, portanto, início a uma caçada implacável e ininterrupta aos povos indígenas. Essa caçada teve como principal motivação o processo de expansão comercial do reino europeu e o trabalho dos Jesuítas e outras ordens religiosas, através das companhias missionárias, que pretendiam ampliar o número de seguidores ao catolicismo. Sobre esse processo, nos apoiamos no que afirma Meireles (1983, p. 7)

Quando os primeiros colonizadores iniciaram a penetração nesta área, a região era habitada por inúmeros grupos indígenas que se deslocavam por vastas extensões de terras. Nesses deslocamentos, algumas tribos mantiveram contatos entre si, na maioria das vezes de caráter belicoso. [...] A chegada do colonizador iria desencadear uma série de movimentos migratórios dos povos que fugiam ao seu domínio.

Nesse contexto histórico, os índios passaram a viver literalmente entre a cruz e a espada. Em outras palavras, ou o seu “amansamento” se dava de forma espontânea ou a espada e o açoite eram os protagonistas principais para o convencimento destes a aceitarem a catequização e os trabalhos braçais que lhes eram impostos em nome da religião e do progresso.

Na visão de Cândido (1999, p.16),

É preciso imaginar o que era o Brasil no século XVI, [...] uma vasta extensão de terras quase totalmente desconhecidas, cujas fronteiras com os domínios espanhóis eram indefinidas, habitadas por indígenas que pareciam ao conquistador seres de uma “espécie diferente”, talvez não inteiramente humanos. Uma natureza selvática e exuberante, cheia de animais e vegetais insólitos, formando um espaço que ao mesmo tempo aterrorizava e deslumbrava o europeu.

Do século XV ao XXI a sociedade avançou em muitos quesitos. No entanto, ainda nos dias atuais o indígena é visto por muitos como um “ser selvagem”, “sem cultura” e incapaz de viver em outras sociedades. Muitos ainda não compreendem os modos diferentes de organização social, política, econômica e cultural das populações indígenas, suas crenças, línguas, valores sociais e culturais específicos. Desconsideram que são povos que também constituem a identidade da nação brasileira.



Após a chegada dos europeus na região que hoje é o Brasil, as populações negras também foram as vítimas da exploração capitalista, através da escravização e tráfico de pessoas. Essa prática ocorreu em meados do século XVI até meados do século XIX e, com isso, muitas atrocidades foram cometidas também contra os negros no Brasil. O que nos resta desse processo histórico é a certeza de que tanto os indígenas quanto os negros conseguiram driblar as muitas formas de violências a que foram submetidos durante séculos e, nas últimas décadas, têm conseguido se organizar para defender o respeito à dignidade humana que todos os cidadãos merecem.

Entretanto, erradicar práticas discriminatórias preconceituosas cristalizadas na vida das pessoas ao longo de séculos não é uma tarefa fácil. Apesar de várias ações fomentadas tanto por órgãos públicos quanto pela sociedade privada, a discriminação, o preconceito e outras formas de racismo contra negros e indígenas continuam acontecendo, seja de forma clara ou velada.

Em muitas instituições de ensino, o indígena e o negro têm apenas um dia em que são lembrados - o Dia do Índio e o Dia da Consciência Negra - 19 de abril e 20 de novembro, respectivamente. Nessas datas, geralmente a escola promove atividades como, teatro, músicas, danças imitando os negros e indígenas; os alunos usam roupas e apetrechos para comemorar as referidas datas. Muitos alunos executam tais atividades como uma forma de se transformar no “outro”, porque esse “outro” é diferente, é “exótico”.

Os indígenas, em muitas situações do nosso cotidiano, são o “outro” da sociedade nacional e a disciplina escolar história é o espaço privilegiado para o conhecimento e a compreensão do outro, levando em conta as singularidades desse mesmo “outro” (não é isso que nos ensinam na Universidade?)”. (OLIVEIRA, 2010, p. 160).

Daí que o trabalho de reflexão e discussão em torno de temáticas como a história, a cultura, a identidade dessas populações são ofuscadas pelo “exótico” modo de vida delas. O racismo, a discriminação, o preconceito são pouco abordados ou camuflados na maioria dos ambientes escolares. Como consequência, ainda é muito comum no cotidiano escolar alunos negros e indígenas (quando estes têm acesso à escola) sofrerem perseguições ou *bullying* por sua etnia, cor etc. Situações como essas ocorrem justamente por falta de um trabalho baseado nos preceitos constitucionais, onde todos os brasileiros devem ter acesso e permanência na escola, recebendo ensino de qualidade através de uma educação curricular que valorize as relações humanas, com vistas a efetivamente abrir um espaço democrático de ações afirmativas para eliminar qualquer forma de discriminação racial ou étnica.

Atividades práticas como propostas de intervenção positiva nas escolas públicas

Em 2013, foi criado o Núcleo de estudos Afro-Brasileiros e Indígenas - NEA-BI do IFRO - Instituto Federal de Rondônia - Campus Porto Velho Calama através da Portaria nº 52 de 21 de março de 2013, “com a finalidade de implementar as Leis nº



10.639/03 e nº 11.645/08, pautadas na construção da cidadania por meio da valorização da identidade étnico-racial, principalmente de negros, afrodescendentes e indígenas” (Portaria IFRO nº 52 de 21/03/2013).

Desde então, a equipe de professores que compõem o NEABI/Campus Porto Velho Calama vem desenvolvendo uma série de atividades com vistas a, de fato, implementar ações que venham ao encontro do que preconizam as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e, assim, realizar um trabalho voltado para a diminuição e/ou erradicação de qualquer forma de racismo, preconceitos, discriminação dentre outros fatores dessa natureza que geralmente estão se enraizando no ambiente escolar e fora dela.

Nesse sentido, foi aprovado em 2015 um projeto de Extensão através do NEABI/Campus Porto Velho Calama denominado “*Difusão da Literatura Indígena, Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Porto Velho*” com o objetivo de: desenvolver um trabalho integrador no tocante ao ensino da Literatura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no Campus Porto Velho Calama e em escolas públicas de Porto Velho/RO. Para isso, também se tinha como finalidade disseminar a Literatura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas escolas públicas; prospectar a interação dos alunos com outros públicos para socializar os conhecimentos da Literatura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; promover o espírito de cooperação entre os estudantes através de trabalhos em grupo; ampliar o universo cultural e intelectual dos estudantes através da leitura de diversas obras nos assuntos relativos à questão africana e indígena e das pesquisas de campo, além de proporcionar aos estudantes uma educação autônoma e desafiadora com metodologias de ensino inovadoras.

As turmas de alunos que participam do projeto no Campus Porto Velho Calama são as seguintes: 3º anos de Edificações matutino e vespertino; 3º ano de Informática matutino e 4º anos dos Cursos Edificações e Informática do período matutino. Além disso, mais quatro escolas públicas do município de Porto Velho são parceiras nesse projeto.

Com o público alvo, as metas e objetivos definidos, os coordenadores do projeto passaram a organizar e executar as seguintes ações: Inicialmente, foram trabalhados conteúdos sobre a Literatura Afro-Brasileira, Africana e Indígena em sala de aula, através de aulas expositivas e dialogadas e recursos midiáticos. O aprofundamento dos conteúdos foi dado pelas pesquisas bibliográficas e de campo que os alunos foram orientados a fazer.

Sempre sob a orientação dos professores responsáveis pelo projeto, os alunos produziram atividades práticas e lúdicas, tais como: teatro, dança, músicas, paródias, poemas, performances, repente, musicais, etc., abordando diversas temáticas das Literaturas Africana e Indígena. Além da realização de trabalhos através de filmes e músicas abordando os diversos temas da História e Cultura da África e indígena.

Após o processo de sensibilização dos alunos quanto à necessidade de se ampliar os conhecimentos em torno das questões africana, afro-brasileira e indígena, as várias aulas realizadas dialogando sobre a necessidade de se respeitar as outras culturas, a identidade étnica de outros povos como forma de se valorizar as pessoas,



os discentes foram divididos em grupos e cada grupo recebeu uma temática a ser pesquisada. Assim, em um determinado dia, em horário oposto ao das aulas, os grupos de alunos socializaram os conhecimentos com os demais educandos.

Essa foi uma tarefa bastante desafiadora porque os alunos apresentaram o resultado de suas pesquisas bibliográficas para alunos de outras turmas e, posteriormente, irão socializar esse mesmo trabalho com alunos nas escolas públicas parceiras do projeto. Para isso, cada grupo encarou com mais seriedade as pesquisas realizadas do que costumeiramente acontece com outras atividades de pesquisa. Observou-se um maior empenho dos grupos para discutir com argumentos os temas abordados. Dentre as temáticas estão: Manifestações Culturais Afro-Brasileiras e Influências de Línguas Africanas no Português Brasileiro; História e Historiografia da Escravidão no Brasil: Identidades, caminhos e percursos; A presença negra no Brasil; Populações indígenas no Brasil; manifestações culturais dos povos indígenas; populações indígenas em Rondônia, dentre outros.

Outra ação importante realizada foi a junção dos alunos que são o público alvo deste trabalho para assistirem a palestras realizada em uma escola pública estadual, parceira do projeto de extensão. A professora Mestre Gracilene Nunes (IFRO) apresentou aos participantes “Os Ritos de Passagem do povo indígena Karitina”, numa perspectiva de se compreender a identidade cultural da população Karitiana em tempos de globalização e modernidade, através dos seus Ritos de Passagem. O professor Doutor Marcos Teixeira (UNIR) palestrou sobre a “África colonial portuguesa”, enfocando e analisando a história cultural, socioeconômica e política da vida dos africanos em tempos de colonização. Após cada palestra, houve uma interação dialógica entre os participantes do evento. Com o envolvimento dos alunos em atividades dessa natureza possibilita e amplia o conhecimento e fortalece o respeito às diversidades culturais de outros povos. O público atingido por estas palestras alcançou uma média de 300 alunos.

Concomitante ao trabalho que estava sendo realizado nas salas de aula do Campus nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, os coordenadores do projeto juntamente com alguns alunos visitaram quatro escolas estaduais em Porto Velho/RO. O objetivo das visitas foi verificar *in locuse* as escolas estavam aplicando o que determina as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e também apresentar o referido projeto aos professores de História, Sociologia, Artes, Língua Portuguesa e Literatura das escolas públicas estaduais com o intuito de convidá-los a participarem do projeto em tela.

Para fazer essa sondagem junto aos professores, fizemos uso de um questionário, onde o colaborador respondia perguntas sobre a sua formação acadêmica, tempo de serviço na área que atua, formação relacionada à questão indígena ou africana ou afro-brasileira, se tem desenvolvido algum trabalho nas temáticas relacionadas às Leis 10.639/03 e nº 11.645/08. A seguir serão elencadas e analisadas as respostas dos professores sobre essas questões.



Tabela 1 - Formação Graduação		
Formação	TOTAL	PERCENTUAL
Letras	7	77,7%
História	2	22,2%

Fonte: Projeto de extensão “Difusão da Literatura Indígena, Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas de Porto Velho”, Portaria 110 de 04 de maio de 2015.

Tabela 2 - Formação Pós-graduação		
Formação	TOTAL	PERCENTUAL
Especialização	8	88%
Mestrado	1	12%

Fonte: Projeto de extensão “Difusão da Literatura Indígena, Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas de Porto Velho”, Portaria 110 de 04 de maio de 2015.

Tabela 3 - Interesse na temática indígena		
Interesse	TOTAL	PERCENTUAL
Sim	6	66,6%
Não	3	33,3%

Fonte: Projeto de extensão “Difusão da Literatura Indígena, Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas de Porto Velho”, Portaria 110 de 04 de maio de 2015.

Tabela 4 - Interesse na temática afro-brasileira e/ou africana.		
Interesse	TOTAL	PERCENTUAL
Sim	8	88%
Não	1	12%

Fonte: Projeto de extensão “Difusão da Literatura Indígena, Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas de Porto Velho”, Portaria 110 de 04 de maio de 2015.

Tabela 5 - Se houvesse uma oportunidade de trabalhar estas temáticas, você trabalharia com os alunos?		
Trabalharia.	TOTAL	PERCENTUAL
Sim	9	100%
Não	0	0%

Fonte: Projeto de extensão “Difusão da Literatura Indígena, Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas de Porto Velho”, Portaria 110 de 04 de maio de 2015.

Tabela 6 - Já fez algum curso e/ou outro tipo de formação relacionado à temática indígena?		
Curso	TOTAL	PERCENTUAL
Sim	0	0%
Não	9	100%

Fonte: Projeto de extensão “Difusão da Literatura Indígena, Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas de Porto Velho”, Portaria 110 de 04 de maio de 2015.

Tabela 7 - Já fez algum curso e/ou outro tipo de formação relacionado à temática afro-brasileira e/ou africana?		
Curso	TOTAL	PERCENTUAL
Sim	0	0%
Não	9	100%

Fonte: Projeto de extensão “Difusão da Literatura Indígena, Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas de Porto Velho”, Portaria 110 de 04 de maio de 2015.



Tabela 8 - Você conhece algum livro de literatura que trate sobre a temática indígena?		
Conhecimento	TOTAL	PERCENTUAL
Sim	1	12%
Não	8	88%

Fonte: Projeto de extensão “Difusão da Literatura Indígena, Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas de Porto Velho”, Portaria 110 de 04 de maio de 2015.

Tabela 9 - Você conhece algum livro de literatura que trate sobre a temática afro-brasileira e/ou africana?		
Conhecimento	TOTAL	PERCENTUAL
Sim	3	33,3%
Não	6	66,6%

Fonte: Projeto de extensão “Difusão da Literatura Indígena, Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas de Porto Velho”, Portaria 110 de 04 de maio de 2015.

Tabela 10 - Conhece algum autor indígena?		
Autor indígena	TOTAL	PERCENTUAL
Sim	2	22,2%
Não	7	77,7%

Fonte: Projeto de extensão “Difusão da Literatura Indígena, Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas de Porto Velho”, Portaria 110 de 04 de maio de 2015.

Tabela 11 - Conhece algum autor africano e/ou afro-brasileiro?		
Autor africano ou afro-brasileiro	TOTAL	PERCENTUAL
Sim	3	33,3%
Não	6	66,6%

Fonte: Projeto de extensão “Difusão da Literatura Indígena, Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas de Porto Velho”, Portaria 110 de 04 de maio de 2015.

Tabela 12 - Existe algum material sobre os povos indígenas na biblioteca da sua escola?		
Material	TOTAL	PERCENTUAL
Sim	2	22,2%
Não	7	77,7%

Fonte: Projeto de extensão “Difusão da Literatura Indígena, Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas de Porto Velho”, Portaria 110 de 04 de maio de 2015.

Tabela 13 - Existe algum material sobre os povos africanos e/ou afro-brasileiros na sua escola?		
Material	TOTAL	PERCENTUAL
Sim	6	66,6%
Não	3	33,3%

Fonte: Projeto de extensão “Difusão da Literatura Indígena, Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas de Porto Velho”, Portaria 110 de 04 de maio de 2015.

Tabela 14 - Em que período trabalha a temática indígena?		
Período	TOTAL	PERCENTUAL
Próximo ao dia do índio.	5	55,5%
Em vários períodos do ano	2	22,2%
Não trabalha	2	22,2%

Fonte: Projeto de extensão “Difusão da Literatura Indígena, Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas de Porto Velho”, Portaria 110 de 04 de maio de 2015.



Tabela 15 - Em que período trabalha a temática africana e/ou afro-brasileira?		
Período	TOTAL	PERCENTUAL
Próximo ao dia da consciência negra e da Libertação dos escravos	4	44,4%
Em vários períodos do ano	2	22,2%
Não trabalha	3	33,3%

Fonte: Projeto de extensão “Difusão da Literatura Indígena, Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas de Porto Velho”, Portaria 110 de 04 de maio de 2015.

Tabela 16 - Tem conhecimento sobre a Lei 11.645/2008 que institui a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e indígena?		
Conhecimento	TOTAL	PERCENTUAL
Sim	5	55,5%
Não	4	44,4%

Fonte: Projeto de extensão “Difusão da Literatura Indígena, Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas de Porto Velho”, Portaria 110 de 04 de maio de 2015.

As tabelas 1 e 2 apresentam a formação de nosso professor que poderia iniciar a aplicação da Lei nas escolas, são professores da área de Letras e História, disciplinas predispostas a levantar questões e com um campo propício para o conteúdo da Cultura, Literatura e História dos povos indígenas e africanos. Não afirmamos serem as únicas disciplinas, há Sociologia, Arte e outras, mas focamos o projeto e a pesquisa com estes profissionais.

As tabelas 3 e 4 nos dão informações sobre o interesse dos professores nas temáticas indígena e afro-brasileira e/ou africana. Um dado que nos chamou atenção foi o interesse pela temática afro-brasileira e/ou africana ser maior que pela indígena, já que moramos em uma região, a princípio, com um número expressivo de indígenas. Seria uma informação a ser investigada. Apenas uma resposta apresentou uma justificativa inserida nas origens dos povos: “Ambas estão inseridas no contexto de origem de nossos povos, na diversidade cultural e miscigenação. Não tem como desvincular essas nações de nossas origens”. (Professor A)

A tabela 5 nos mostra o interesse, a princípio, destes profissionais, pois todos afirmaram que trabalhariam as temáticas se houvesse uma oportunidade.

As tabelas 6 e 7 nos apontam a falta de formação nestas áreas, pois nenhum profissional recebeu ou realizou por conta própria um curso ou outro tipo de formação relacionado às temáticas. Essa realidade nos aponta para uma hipótese levantada por nós no início deste projeto. A existência de uma lei há mais de dez anos e a falta de preparação dos profissionais para aplicação da mesma nas escolas.

Nas tabelas 8 e 9 temos outro dado negativo relacionado ao conhecimento das duas temáticas. A maioria não conhece nenhum livro que trate sobre as temáticas pesquisadas. Apenas um profissional afirmou conhecer livros sobre temática indígena e três a temática africana e/ou afro-brasileira.

As tabelas 10 e 11 confirmam a falta de conhecimento sobre as temáticas. A maioria não conhece nenhum autor indígena ou africano e/ou afro-brasileiro.



As informações obtidas nas tabelas 12 e 13 nos mostram um certo desinteresse pelo assunto, pois alguns afirmaram que não havia material sobre as temáticas nas escolas, mas ao realizarmos uma visita à biblioteca, constatamos a existência de um razoável material sobre o assunto. Mas que não era utilizado pelo professor, muito menos pelos alunos. Os que afirmaram existir o material, fizeram referência ao livro didático. Uma constatação real é a falta deste material, apenas em uma escola detectamos material suficiente para ser trabalhado com os alunos. De quatro escolas, apenas uma possui material disponível.

As tabelas 14 e 15 nos mostram informações sobre o trabalhar destas temáticas nas escolas. No questionário só havia essas opções: () trabalhava próximo ao dia do índio; () Próximo ao dia da Consciência negra e da Libertação dos escravos; () Trabalhava em vários períodos do ano. Para nossa surpresa, alguns professores inseriram “() Não trabalha”. Desta forma, o quadro que obtivemos após a pesquisa é real e preocupante, pois há alunos que passam o ensino médio e talvez o ensino fundamental sem sequer conhecer a cultura indígena e africana e/ou afro-brasileira. E a maioria trabalha apenas nos dias de comemoração do índio ou da consciência negra.

A última tabela nos mostra a porcentagem de professores que conheciam ou não a lei 11.645/2008. Mais de 50% conhece a lei, mas infelizmente, não a aplicam. Temos um pequeno desenho de nossa educação relativa à História, Cultura e Literatura Indígena, Africana e Afro-brasileira nas escolas de Porto Velho, Rondônia. Há uma necessidade de se investigar mais escolas e profissionais para termos um quadro maior, um perfil mais completo desta realidade.

No decorrer das visitas às escolas parceiras como havíamos dito anteriormente, verificamos também se havia nas bibliotecas material de apoio pedagógico aos professores e alunos relativos às temáticas indígenas, afro-brasileira e africana. Das quatro escolas, em apenas uma encontramos alguns livros que tratam da questão. O quadro abaixo elenca os livros encontrados na biblioteca dessa escola.

LIVROS	QUANTIDADE DE EXEMPLARES
Consciência Negra	28
História Geral da África (XVI ao XX)	02
Negritude, Cinema e Educação	08
História Geral da África (Pré-História ao sec. XVI)	02
Orixás, caboclos e guias	01
Documentos sobre a escravidão no Brasil	01
África do Sul	01
África e Brasil africano	01
Total:	44

Fonte: Projeto de extensão “Difusão da Literatura Indígena, Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas de Porto Velho”, Portaria 110 de 04 de maio de 2015.

Algumas considerações

É inegável a necessidade das instituições educacionais em realizar um trabalho para cumprimento das legislações em vigor, com especial atenção à aplicabilidade das



Leis Federais 10.639/03 e a 11.645/08 com o objetivo de disseminar e difundir o ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena nas escolas em todos os níveis de ensino.

Os órgãos educacionais também precisam investir em materiais pedagógicos que tratem das temáticas indígenas e africanas, como forma de disponibilizar aos agentes escolares o acesso a esses recursos para se desenvolver um trabalho com eficiência. Além disso, é necessário que esses órgãos proporcionem aos profissionais da educação cursos de aperfeiçoamento e capacitação dentro dessas temáticas com vistas ao cumprimento da Lei de Diretrizes e Base da educação para o ensino étnico-racial.

Por fim, vimos através da realização do projeto “*Difusão da Literatura Indígena, Africana e Afro-Brasileira nas escolas públicas de Porto Velho/RO*” que apenas a criação das leis que tratam da inserção dos estudos sobre a questão africana e indígena nas escolas não é o suficiente. É preciso haver atitudes concretas, comprometimento dos agentes que fazem educação para se obter um novo olhar para as temáticas sobre as populações negras e indígenas com a finalidade de combater os velhos estereótipos e assegurar seus direitos como cidadãos. Assim, estaremos promovendo ensino de qualidade através de uma educação curricular que valorize as relações humanas, com abertura de um espaço democrático de ações afirmativas para eliminar qualquer forma de discriminação racial ou étnica.

Notas

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Rondônia - IFRO. Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI do Instituto Federal de Rondônia - *Campus* Porto Velho Calama. Pesquisadora da História, Cultura e Identidade Indígena Karitiana. E-mail: gracilene.nunes@ifro.edu.br

² Doutoranda em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM; Mestre em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre; Especialista em Letras: Estudos Literários e Linguísticos pela FACISA; Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO); Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFRO; Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa: Poesia Africana do Séc. XX e XXI da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Grupo Amazônico de Estudos da Linguagem da UFAC; GET - Grupo de Estudos em Educação, Filosofia e tecnologias do IFRO; E-mail: iza.reis@ifro.edu.br

Referências bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico- raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** 2003. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 de agosto de 2015.

_____. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. **Que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena.** República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 de agosto de 2015.



CANDIDO, A. *Iniciação à literatura Brasileira: resumo para principiante*. São Paulo: Humanista FFLCH/USP, 1999.

MEIRELES, Denise Maldi. *Populações indígenas e a ocupação histórica de Rondônia*. 1984. Monografia (História) - Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Cuiabá: 1984.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coordenadora). *História: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21). (Capítulo 7: A experiência indígena no ensino de História - Itamar Freitas

SILVA, Luiz Fernandes Villares (organizador). *Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas*. 4ª edição, Brasília, FUNAI/CGDOC, 2008. (Capítulo 5: Educação).



O LUGAR DA LINGUÍSTICA APLICADA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA NO ENSINO MÉDIO

Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira¹

Prosa e Poesia: Língua e Linguagem

[...]

Língua e linguagem
Duas coisas diferentes
Uma nasceu com o homem
É uma construção da mente
A língua, por sua vez,
Vem da interação da gente.
Linguagem é interação
Expressão de sentimentos
Também é a construção
Requer envolvimento
A interação e a vivência
Só geram entendimentos.

Valdécio Fernandes Rocha



O poema de Rocha nos mostra o quão complexo é entender língua e linguagem como sistemas complexos, dinâmicos e altamente adaptáveis. E, apesar do poeta deixar evidente que língua e linguagem “nascem” da interação entre os falantes, muitas vezes, carregamos a língua de valores afetivos, estéticos, ideológicos, além de políticos.

Nesse processo há línguas (in)civilizadas, (in)cultas, com pronúncias agradáveis; outras nem tanto; políticas; tecnológicas, primitivas, enfim, línguas permeadas de significações. Fiorin (2013) sugere que, em nosso tempo, está se configurando uma nova epistemologia linguística que leva ao desmoronamento das fronteiras: à diminuição da soberania dos Estados Nacionais com a criação das grandes entidades transnacionais; com a descrença das grandes narrativas, com o fenômeno chamado globalização e a sua expressão cultural que denomina de pós-modernidade.

É nesse movimento, que grande parcela da população acredita saber definir com clareza o que é língua e linguagem, já que nós falamos e interagimos por meio das linguagens. Assim, o senso-comum não nos permite compreender sua totalidade e suas redes de significações.

Fiorin (2013) discorre com clareza quando afirma que entre as ferramentas culturais do ser humano, a linguagem ocupa lugar à parte, pois o homem não nasce programado para aprender física, química, matemática, mas sim, para falar, para aprender línguas, quaisquer que sejam, inclusive a de sinais. O autor discorre que qualquer pessoa, a não ser que tenha problemas neurológicos ou psíquicos, falam, independente de classe social, escolaridade, sexo, pois a linguagem responde a uma condição natural da espécie humana, que é a de comunicar-se.

Todavia, a linguagem não é natural, deve ser aprendida. No caso da linguagem verbal, ela deve ser aprendida sob a forma de uma língua, que se manifesta por meio dos atos da fala. Daí temos que a língua é um sistema de signos específicos a cada comunidade, ou seja, temos falantes do inglês, do português, francês, espanhol, indígenas, africanos, somente para citar algumas línguas. Outro aspecto é que os sentidos se manifestam de diferentes modos, através da linguagem verbal, não-verbal, mistas. Assim, pode-se deduzir que a linguagem age como capacidade específica do ser humano em produzir sentidos, suscitar a comunicação.

Fiorin (2013) salienta, porém, que há diferentes manifestações dessa mesma capacidade, como por exemplo, com a palavra pare quando no movimento do trânsito. Se for “pronunciada” por um guarda; ou através de um apito; ou pelo gesto da mão aberta em posição vertical; ou pela luz vermelha do semáforo e até mesmo pela placa de trânsito, todos apresentarão o mesmo sentido, apesar dos modos de produção serem diferentes.

De igual modo, pode-se afirmar que é através da linguagem que percebemos o mundo e que nos mostra a inesgotável riqueza de múltiplos valores. Hjelmslev (1975) afirma que a(s) linguagem(ns) influencia(m) a vida do homem, já que é capaz de modelar o pensamento, os sentimentos, vontades e atos, o instrumento pelo qual influencia e é influenciado, base profunda da sociedade humana. Ainda segundo o autor:



[...] Antes mesmo do despertar de nossa consciência, as palavras já ressoavam à nossa volta, prontas para envolver os primeiros germes frágeis de nosso pensamento e a nos acompanhar inseparavelmente através da vida, desde as mais humildes ocupações da vida quotidiana aos momentos mais sublimes e mais íntimos dos quais a vida de todos os dias retira, graças às lembranças encarnadas pela linguagem, força e calor. A linguagem não é um simples acompanhante, mas sim um fio profundamente tecido no tecido do pensamento; para o indivíduo, ele é o tesouro da memória e a consciência vigilante transmitida de pai para filho. Para o bem e para o mal, a fala é a marca da personalidade, da terra natal e da nação, o título da nobreza da humanidade. (Hjelmslev, 1975, p. 2)

A linguagem, para o autor, estava tão associada à personalidade de cada indivíduo, ao sentido de terra natal, de nação, da própria noção de humanidade e existência, que era possível indagar se ela não era apenas reflexo ou tudo isso junto, ou seja, o desenvolvimento de todas as coisas. Nesse conceito, a linguagem é uma atividade simbólica, na qual as palavras criam conceitos e ordenam a realidade, categorizam o mundo, nos torna capazes de interagir diante das mais diferentes situações comunicativas em que nos encontrarmos.

Língua: antes de tudo, social

Muitos estudiosos têm receio em afirmar qual o pensamento de Saussure a respeito da linguagem humana ou dos fenômenos linguísticos. Esse movimento dá-se devido a tudo o que sabemos sobre esse tema foi divulgado por meio de anotações de seus alunos, nos três cursos de Linguística Geral, realizados em Genebra, entre 1907 e 1911.

Um dos pensamentos consiste na separação entre *langue* e *parole*. Saussure, enfatizava seus estudos na língua, em detrimento da fala. Isso significa que a linguagem tem duas faces - uma social (língua) e outra individual (fala) e propõe que a Linguística estude o campo social, apesar de destacar que é impossível conceber uma sem a outra (CLG, 1969:16). Para este estudioso somente quando a língua está separada da fala é que ela se torna objeto de investigação científica.

Depecker (2012), discorre, ao analisar os manuscritos de Saussure, que o linguista fez a distinção entre língua e fala tardiamente, apenas quando ministrou os cursos de Linguística Geral que refletiu sobre os mecanismos da fala no sujeito falante e sobre a dimensão social da língua. O autor salienta que é a reflexão sobre a analogia que conduz Saussure a esse caminho. Eis que,

[...]

Todos os fatos da linguagem, sobretudo os fatos evolutivos, levam a se posicionar diante da palavra, de um lado e de outro do reservatório das formas pensadas ou conhecidas do pensamento.



[...]

Se for verdade que sempre precisamos do tesouro da língua para falar, reciprocamente, tudo o que entra na língua foi primeiramente tentado na fala um número de vezes suficiente para que disso resulte uma impressão durável: a língua é somente a consagração daquilo que tinha sido evocado pela fala. (CLG, 2006, p. 91)

Desse modo, Depecker (2012) lembra que a língua permite a fala e que a fala alimenta a língua. E é nesse jogo de repetição que faz com que as unidades linguísticas se instalem na língua, que se consagram, constituindo o que Saussure denominou de tesouro.

Bronckart (2010), por sua vez, aponta que Saussure postula de fato, mesmo que não seja explícito, os três objetos da ciência da linguagem. O primeiro, os textos/discursos, como formas de explorações dos recursos languageiros que se propagam e se transformam de modo permanente; o segundo, a língua interna, como sistema de organização psicológica individual, dos signos extraídos dos textos e o terceiro, a língua coletiva ou normatizada, como sistema de organização regido pelos mesmos valores significantes, mas conduzidos pelos grupos sociais e submetidos às normas de funcionamento próprias desses grupos. Bronckart (2013) evidencia ainda que esses três objetos, estão em permanente interação e sob o controle das normas da língua coletiva.

Já, Viotti (2013), salienta que a opção pela língua, no que se refere à mudança linguística pode ser problemática, tendo em vista que ela implica em processo histórico. O autor enfatiza que a história não é feita a partir de entidades abstratas, como a língua, mas a partir de fatos individuais, existentes em determinado espaço e tempo. Desse modo, a história de uma língua se constrói pelos fatos da fala, pois é na fala que residem as mudanças ou, pelo menos, na perspectiva do autor, seu embrião. Na visão de Viotti (2013) a mudança linguística deve ser vista como um sistema complexo, dinâmico e adaptativo. Isso significa que esse modelo não faz uma divisão categórica entre língua e fala, competência e *performance* ou sistema e uso. Ele é uno e inseparável e são investigados por igual, com os mesmos mecanismos e construtos teóricos.

O autor define, dentre muitos, esse sistema como uma multiplicidade envolvente de indivíduos em coletividade, onde todos estão em ação, ou melhor, em interação. Isso não significa dizer que eles são indistinguíveis, mas estão, de tal modo, tão conectados, que não podem ser entendidos separadamente. Além disso, nesse sistema, cada indivíduo membro é único, no sentido de cada um é responsável por sua história individual, por isso são diversificados e não se pode idealizar um único padrão de sistema, nem um único padrão de indivíduo para cada sistema.

Nesse processo, ainda segundo Viotti (2013), todos se encontram em constante mudança e reorganização. É comum estar à beira do caos, isto é, a busca pelo equilíbrio precisa ser dinâmica, no sentido de que é necessário esforço constante para a manutenção da estabilidade. Esse sistema complexo, dinâmico e adaptativo está em um movimento sem-fim de autorregulação para manter um pouco de ordem necessária



para que haja sentido de permanência e continuidade, como também de caos, para que ocorra a diversidade, o crescimento, a inovação e a imprevisibilidade.

Acreditamos, assim como bem aborda o autor, que ao considerar a língua em um sistema complexo, dinâmico e adaptável, abre-se novas probabilidades para se entender a mudança linguística, pois a língua passa a ser vista como algo que está em constante mudança, evolução e é maleável para com todo esse processo.

Ademais, a comunicação, nesse sistema, é adaptável, e o falante irá adequar o seu idioleto à situação em que se encontra e ao seu interlocutor, em constante movimento de (des)construção. Não obstante, não podemos esquecer que esse movimento de constante interação, de constante (des), (re)construção enriquece a língua, pois ela realiza a sua função básica, que é a de comunicação e, como bem discorre Viotti (2013), a língua é uma forma de vida.

O lugar da Linguística Aplicada

Já que a língua é uma forma de vida, com bem explicita Viotti (2013), a Linguística Aplicada, doravante LA, representa bem o papel de um sistema complexo, dinâmico e altamente adaptativo. Moita Lopes (2011) afirma a importância de pensar em uma LA capaz de dialogar com teorias que atravessam o campo das ciências sociais e das humanidades. Esse movimento, o autor chama a LA de mestiça, pois ela tem caráter inter/transdisciplinar. Talvez possamos ir um pouco mais além, talvez ela possa ser (multi)disciplinar e seja capaz de ultrapassar as fronteiras, pensando no sujeito que é social, cultural, histórico, econômico, enfim, um ser categorizado, mas, ao mesmo tempo, repleto de indefinições.

Moita Lopes (1988) *apud* Gibbons *et alli* (1994), reafirma que repensar outros modos de teorizar a LA, na qual sua investigação está centrado no contexto aplicado, deve-se ao fato de perceber onde e como as pessoas vivem e agem, que se considere as mudanças relacionadas à vida desses agentes, principalmente, no que tange às questões sociopolíticas e socioculturais.

O autor salienta que vivemos em tempo de ebulição, na era da pós-modernidade caracterizada pelo desenvolvimento tecnológico que afeta nosso modo de viver tanto na esfera pública quanto na privada. Estamos na época em que os ideais de modernidade são questionados frequentemente, onde as identidades são híbridas e são constantemente reconstruídas e desconstruídas no discurso, além das fronteiras quase que se romperam.

É com essas formas de movimento da sociedade humana que a LA precisa dialogar e levar em consideração as outras vozes, além de abrir espaços para visões alternativas, para os novos modos que se desenham na sociedade, seja relativo a raça, gênero, classe social, credo, política, só para citar alguns. Essas vozes marginalizadas precisam ser ouvidas (Moita Lopes, 2011), pois delas pode se apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo, como também para colaborar na construção de uma agenda anti-hegemônica do mundo globalizado, além de redescrever a vida social como a conhecemos.



Fabício (2011) pondera que vivemos em uma época paradoxal, um mundo em crise e que convive com mudanças de toda ordem, de inovações sociais, econômicas e tecnológicas até ações de humanismo e barbárie, racionalismo e irracionalismo, de cientificismo e misticismo. Vivemos em colapso, pois perdemos as referências sobre atitudes que nos eram comuns, como a solidariedade, o humanismo, os valores sociais, como um todo.

A autora, utilizando de vários teóricos como Bauman (2001, 1999); Bucci e Kehl (2004); Bezerra Jr. (2002, 2001); Friedman (2000); Sennet (1999), entre outros, explica que a era da globalização gerou e gera uma multiplicidade de fenômenos, tais como:

1) a transnacionalização das dimensões política e econômica e a exacerbação dos aspectos constitutivos do tripé da modernidade - mercado, tecnológica e individualismo - como fatores marcantes de uma sociedade de excessos (mercadologização de quase toda a vida social e cultural, sobrecarga de informações, onipresença da mídia e hiperindividualismo);

2) a compreensão espaço-tempo possibilitada pela velocidade da circulação de discursos e imagens disponibilizados em tempo real pela TV ou pela internet, que, ao produzirem uma megaestimulação visual e cognitiva, vêm tornando os regimes de atenção, concentração e percepção cada vez mais rápidos, instantâneos, multifocais e fragmentários, [...]

3) a mestiçagem de discursos e práticas tradicionalmente pertinentes a domínios discretos (presente nos processos de hibridação de público e privado, mercado e educação/saúde, política e marketing, mídia e vida, tecnologia e corpo, entre outros;

4) os novos roteiros de subjetivação decorrentes da estruturação das relações sociais como consumo; do imperativo social e moral da imediatividade do prazer e da satisfação; do culto à aparência e ao corpo produtivo, saudável, em forma, visível e tecnologizado; da tendência ao declínio da interioridade e da reflexividade como valores e do incremento da fiscalização da noção do “eu”;

[...]

5) o crescente declínio e despolitização do espaço público, decorrente do esvaziamento do sentido moral dessa arena. (grifo nosso) (p. 47)

Essas características traçadas pela autora, deixa evidente que a LA precisa estar atenta a esses fenômenos sociais. Além disso, propõe também que se observe, nesse mundo globalizado, para as organizações invisíveis, para as periferias, para as formas consideradas subalternas e inferiores. Ao se dispor observar e pesquisar esses



espaços “excedentes”, teremos a possibilidade de romper com lógicas e sentidos históricos arraigados.

Ao possibilitar novos olhares desses espaços considerados marginais, a LA, como instrumento capaz de oferecer alguns caminhos aplicáveis, pode contribuir para uma construção de presente e futuro sociais possíveis, mais comprometidos com as transformações que envolvem as exclusões sociais nos mais diferentes campos e que causam segregação, geram conflitos e diversos tipos de sofrimento humano.

Outro ponto significativo é a questão da linguagem, Fabrício (2011) reflete que a linguagem deve ser entendida como atividade realizada em determinado contexto social e comunicativo, que geram efeitos e consequência semânticas convencionais, já que nossos sentidos são convencionais, produzidos e sancionados por um processo público, nunca individual. Em razão disso, o sentido não é algo que acompanha a palavra, pois ela apenas se torna significativa quando do uso em determinadas circunstâncias e contextos da comunicação. Isso quer dizer que

a significação não é algo anterior às práticas discursivas vigentes em uma comunidade das quais aprendemos a participar. Haveria, então, vínculo indissociável entre linguagem, produção de sentidos, contexto, comportamento social e atividades humanas, o que aponta para o entrelaçamento entre cultura, práticas discursivas, conhecimento e visão de mundo. (p. 57)

Essa noção de linguagem proposta pela autora, permite três decorrências significantes. O primeiro, do uso que as pessoas fazem das linguagens de acordo com as situações do cotidiano; a segunda, o fato de a linguagem possuir certo grau de estabilidade e isso colabora para que não seja preciso fazer usos de recursos exteriores à própria linguagem para se fazer compreender e o terceiro, desmistifica a crença de um significado absoluto para os objetos, já que o problema se encontra, segundo a autora, no poder que temos de naturalizar as regras, que terminam por consagrar as formas de como devemos viver, as nossas ideias e crenças.

A LA tem uma grande responsabilidade no que concerne às questões ligadas ao campo da educação, pois, a juventude de hoje apresenta características bem particulares, fruto dessas ações já delineadas acima, acerca da pós-modernidade e do mundo globalizado. Muitos jovens, marcados pelos o que as autoras Szapiro e Resende (2010) chamam de jovens de pensamento liberal, o presente é o que importa, o futuro se tece dia após dia, sem planos ou objetivos a longo prazo de vida. Sendo sujeito autônomos e livres, suas ações são determinadas apenas pelo bel prazer. As autoras colocam que o desprazer passou a ser percebido como algo que deve ser eliminado e não deveria fazer parte da vida e, mesmo que esse pensamento não seja novidade, há diferenças importantes e que precisam ser consideradas, como por exemplo:

Na modernidade, neste “não lugar” próprio da adolescência - como se denominava aquele período da vida entre a infância e a idade adulta -, distinguia-se uma inclinação à adesão ao ideal de uma vida de prazeres, restando, entretanto, sempre, a aceitação da impossibilidade de evitarem-se, na realidade, as



experiências de desprazer. No mundo atual, o ideal almejado de um estado de permanente prazer parece, para o jovem, ter se tornado algo perfeitamente possível de ser alcançado. Algo da ordem de um imperativo que impulsiona o sujeito a acreditar que a realidade do desprazer deve e pode desaparecer da experiência do viver.

Hoje, os jovens se veem autônomos num mundo destradicionalizado ou em processo de acelerada destradicionalização, se considerarmos que o último lócus de relações hierárquicas - a família - vem passando, nas últimas décadas, por transformações enormes em que as figuras parentais deixam, lentamente, de exercer sua função de autoridade legitimada pela diferença geracional. Assim, muito mais do que autônomos, os jovens hoje se sentem livres para decidirem sobre suas vidas. Na verdade, eles se encontram, paradoxalmente, numa situação simbólica de abandono e se tornam, assim, presas fáceis de um aparelho poderoso regido pela lógica da sociedade de mercado, que não cessa de lhes oferecer “mais prazer” através de mais objetos a consumir, sugerindo-lhes que consumir é exercer o direito de escolher. A cada momento um objeto, a cada momento um novo prazer, ao qual se sucede uma nova busca por mais prazer. [...]

(Psicologia & Sociedade; 22 (1): p.03, 2010.)

Nessa concepção de mundo globalizado onde tudo se tornou possível, aceitável e mercadológico, esses sujeitos se tornaram instáveis e insaciáveis. Szapiro e Resende (2010) chamam a atenção que essa forma de capitalismo age através de mecanismos bastante sutis e bem menos constrangedoras do tempo da modernidade. Trata-se da necessidade de se ter, de oferecer todo tipo de desejo, mesmo que não seja necessário e transformando-os em necessidade de consumir. Para elas, não se trata mais de *“opor-se à escola, aos pais, à direção, à autoridade, enfim - para tentar questioná-las, como nos discursos críticos dos anos sessenta e setenta. Trata-se de esvaziar o lugar mesmo da autoridade, da direção, da diferença”*. É por esse olhar de globalização e por essa concepção de mundo que a linguística aplicada exerce um papel significativo para a educação e para a formação continuada do professor de língua materna, do Ensino Fundamental, Médio e, também, Superior.

A formação continuada e o lugar da linguística aplicada na educação de língua materna

Com todas essas mudanças ocorridas na era da modernidade e no que se convencionou chamar de pós-modernidade, a informação tecnológica, o avanço científico e as práticas sociais e culturais em áreas moventes, pode-se afirmar que a formação continuada dos professores também é reflexo dessas mudanças.

Na década de 1990, em um contexto de debates e discussões a respeito da qualidade de ensino nas escolas públicas do Brasil, movimento este ocorrido devido aos baixos resultados nos índices nacionais e internacionais nas avaliações de português e



matemática, a formação docente entrou em xeque. Procurava-se culpados pela crise no ensino público e, mesmo que esses resultados obtidos por meio das avaliações externas sejam apenas um reflexo de vários fatores, dentre os quais, currículo, financiamentos, condições de trabalho, avaliação, formação dos profissionais, dentre outros, elegeu-se os profissionais de ensino, o professor, como um dos elementos que deveriam ser o ponto de partida para que a educação alcançasse as metas de qualidade no ensino (Santos, 2014).

É bem verdade que, ao se analisar as políticas educacionais promovidas a partir desta década, a formação continuada teve uma melhora no contexto educacional, já que superou as experiências isoladas, em vista de haver se tornado política pública. Tal procedimento, de acordo com Santos (2014), fez surgir quatro premissas que serviram de confirmação para essas políticas e práticas pedagógicas. A primeira, diz respeito ao discurso produzido sobre a qualidade de ensino e de se colocar o professor como o protagonista dos projetos educativos, conforme já descritos na LDB 9394/96; a segunda, a qualificação profissional como mecanismo para se manter à frente das mudanças científicas e tecnológicas requisitadas pela sociedade; a terceira, a dimensão epistemológica, pautada na reflexão das práticas pedagógicas, que vem a ser uma prática reflexiva que reinventa a prática docente e, por último, a formação continuada articulada com a valorização do magistério.

Essas premissas colocaram novas exigências para as escolas públicas e para os profissionais que nela atuam para que modificassem as formas tradicionais de conhecimento que orientavam a prática docente. Nesse caminho, Miranda (1997) destacou que o impacto da globalização e da revolução tecnológica, impuseram novos padrões de conhecimento, ou seja, menos discursivo e mais operativo; menos particular e mais interativo; mais comunicativo e menos intelectual; menos setorial e mais global, dentre outros. Isso significa propor uma formação continuada que fosse capaz de lidar com as complexidades da vida moderna e que envolvem o trabalho docente.

Santos (2014) salienta que novas perspectivas delineadas para as formações iniciais e continuadas de professores foram e estão sendo inscritas no contexto sociopolítico, configurados a partir das gestões de Luís Inácio Lula da Silva. Nessa concepção, Oliveira (2009) corrobora ao explicar que o foco das políticas arquitetadas a partir desse governo foi o crescimento do país e a forte inclusão social, por meio da educação de qualidade para todos. O autor destaca ainda que as ênfases recaíram sobre a reforma na educação superior, o incentivo à qualidade da educação básica, a alfabetização de jovens e adultos, além do fortalecimento da educacional profissional.

Acrescente-se ainda e de acordo com Santos (2014) que, nesse referido governo, o professor aparece como protagonista e no centro dos debates e de ações dos programas implementados, todavia, com perspectivas razoavelmente diferentes. Tais questões foram percebidas quando da implementação, em 2008, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que, em relação à formação continuada, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada do Professor da Educação Básica, cujo objetivo foi criar ações que otimizassem a qualidade da educação e, novamente, o professor, principalmente de língua portuguesa e matemática, são pedras fundamentais desse processo, pois ainda continuam sendo configurados como os salvadores da pátria educadora brasileira.



Uma formação continuada que se proponha a desenvolver ações de reflexão permanente na e sobre a prática docente deve ser o ponto de partida para as questões de ensino e aprendizagem, seja em língua materna ou em qualquer outra área do conhecimento. Todavia, é necessário ter cuidado com as possíveis armadilhas que as formações centradas na prática pode implicar. Dias-da-Silva (2007) refere-se aos riscos da supervalorização da prática pode contribuir para uma fragilidade na formação no momento em que pode diminuir o conhecimento educacional produzidos pela sociedade e envolvê-lo em questões imediatas do ensino, do cotidiano e/ou questões pontuais de ensino. Ainda na visão da autora, a formação se encontraria no âmbito do contexto da sala de aula, limitando a compreensão uma compreensão mais globalizada de todos os elementos que compõem a sociedade, desde a escola, a comunidade, família e o próprio fazer docente.

Como o foco deste artigo é explicitar o lugar da linguística aplicada na formação continuada do professor de língua materna, especificamente o do Ensino Médio, vale mencionar o porquê dessa escolha. Primeiro, devido a língua portuguesa ser uma língua dinâmica, uma fonte, que nos parece inesgotável, de inúmeras propostas de pesquisa por linguistas e que faz parte, como disciplina, das avaliações externas nacionais e internacionais. Segundo, a escolha pelo Ensino Médio é por esta etapa configurar-se como a final da educação básica e é preciso compreender se as propostas de ensino/aprendizagem, bem como as habilidades foram alcançadas. Uma das propostas que atinge diretamente o educando é saber se os conhecimentos/habilidades foram consolidados durante o Ensino Médio, com o intuito de que esteja preparado para que continue sua vida profissional e superior.

Enfim, a linguística aplicada tem um lugar na formação continuada dos professores de língua materna? Acreditamos que sim, desde que ela esteja ao alcance de todos (inclusive para o leigo), como bem discorre Rajagopalan (2013), que saia dos centros de pesquisa e do ensino superior, que nos faça pensarem investir no estudo da linguagem, no significado do que é refletir sobre a própria natureza humana e do outro, sobre cidadania, ética, identidade, só para citar alguns.

Outro aspecto relevante é que o autor considera importante haver uma maior interação entre os linguistas e seu público, no caso específico, na formação dos professores de LM. Interação significa entrosamento, por ser dialógica, uma conversa de mão dupla. Ou seja, e seguindo os princípios do autor, a formação continuada e a linguística aplicada devem dialogar e buscar mecanismos para que se reflitam em ações benéficas para o discente. Nesse caminho, é preciso ponderar que este adolescente está inserido em um mundo onde as informações são imediatas e é preciso pensar sobre o que significa pertencer a esta sociedade e a todos os entraves que nela existem.

Um ponto que cabe ser ressaltado é que a linguística aplicada pode traçar estratégias para que o docente em formação continuada consiga estabelecer relações sobre o que se aprende e para que se aprende. O docente em formação continuada é como se fosse o aluno e é preciso pensar nas técnicas que façam com que a o profissional de LA chegue a esses “alunos”, ao invés de esperar que eles cheguem até nós, profissionais da área (Rajagopalan, 2013).



Em face do exposto, o profissional de LA que pretende dialogar com a formação continuada dos professores de língua materna, Ensino Médio, precisa pensar que é necessário aprender a ensinar sempre. Mesmo na crença de que se sabe ensinar. Rajagopalan (2013) sugere que o conteúdo por si não convence ninguém e é preciso, vez ou outra, olhar para si mesmo e pensar se não há espaço para repensar e rever nossas posições, nossas crenças, nossos valores.

A LA e a Formação Continuada - partes de um sistema complexo, dinâmico e altamente maleável, para não dizer adaptável

Viver em um mundo globalizado significa dizer, entre outras coisas, que vivemos imbricados, interligados, uns aos outros. Essa nova relação entre as pessoas de diferentes partes do planeta, com suas culturas, histórias, etnias e línguas fez com que houvesse o rompimento - não total, evidentemente - entre as fronteiras.

A pós-modernidade faz com que vivamos conectados na internet. Nossa vida privada é constantemente invadida por informações advindas de fontes diversas. A internet, segundo Rajagopalan (2013), nivelou em grande parte as desigualdades que existiam entre o centro e as periferias no que diz respeito ao acesso imediato de informações. A informação está em tempo real. É com essas aldeias, com as redes, com os diferentes, os marginalizados que a LA pode colaborar com a formação continuada do professor língua materna, pois este profissional, que conhece a realidade da escola precisa de estratégias que façam valer os conteúdos ministrados.

Aprende-se português através dos textos orais e escritos. Afinal, o que é o texto? Por que o texto escrito? Para que serve o texto? Texto é gênero? Como se caracterizam os gêneros? Qual sua função? Por que priorizar o texto escrito e a tipologia argumentativa no Ensino Médio? As perguntas são inúmeras. As respostas também. Todavia, o problema de (re)conhecer os gêneros textuais ainda persistem e a LA pode contribuir para esse formador quando se propõe a buscar mecanismos, estratégias que atuem de modo inter/trans/multidisciplinar, através da realidade em que se encontram esse educadores e educandos, de tentar melhorar as questões de ensino e aprendizagem desses jovens que se encontram, no dizer de Szapiro e Resende (2010), no espaço do “não lugar”, próprio da adolescência.

Esse tema não se esgota e muito ainda precisa ser discutido sobre a formação continuada da língua materna, seja no Ensino Fundamental, Médio ou Superior, o fato é que precisamos urgentemente de mudanças, não só de currículo, mas na postura do profissional de educação. Precisamos estar abertos às mudanças, porque eles existem e estão em todo lugar. É preciso refletir sobre as ações educadores. Sobre a nossa prática docente. É necessário quebrar barreiras que vão além da formação continuada. É preciso rever o programa de educação brasileiro e definir novas metas, centrados sempre na interação.

Por fim, finalizaremos (ou não) do modo como iniciamos. Falando de língua, de linguagens. O sujeito da linguagem, dotado do livre arbítrio e do pensamento liberal deve ser antes de tudo solidário, porém autossuficiente, apesar dos percalços que encontrará pela vida. O lugar da linguística aplicada na formação continuada dos profes-



sores de língua materna no ensino médio é um caminho onde as regras já se encontram preestabelecidas, mas convém um novo olhar, um esforço cooperativo, uma proposta de significância em nome de um bem maior, o domínio da escrita e da oralidade, nos mais diferentes contextos sociocomunicativos. Parece fácil, mas não é. E como bem dizia Drummond, *Lutar com palavras é a luta mais vã. Entanto lutamos mal rompe a manhã. São muitas, eu pouco...* Por isso, rompamos o amanhã.

Notas

¹ Docente da Universidade Federal do Acre, UFAC, e-mail grassinete@uol.com.br

Referências bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Reunião - 10 livros de poesia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

BRONCKART, Jean-Paul. **O projeto e os objetos da Linguística Geral de Saussure**. Disponível em: file:///C:/Users/Grassinete/Downloads/9937-32098-1-PB%20(1).pdf . Acesso: 22 de ago. 2015.

DEPECKER, Loïc. **Compreender Saussure a partir dos manuscritos**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes. 2012.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. F. **O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção de algóz incompetente**. Caderno Cedes, ano XIX, n. 44, abril, 1998.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem” - Redescrições em Curso. In: LOPES, Luis Paulo de Moita. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2. ed. 2011. p. 46-65.

FIORIN, José Luiz. **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto. 2013. p. 206.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva. 1975.

LOPES, Luis Paulo de Moita. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2. ed. 2011. p. 279.

MIRANDA, Marília Gouveia de. **O novo paradigma de conhecimento e as políticas educativas na América Latina**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Cortez, FCC, n. 100, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. In: SOUZA, João Valdir Alves de. **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 4. ed. 2013.

ROCHA, Valdécio Fernandes. Poesia: Língua e Linguagem. Disponível em: <http://ciclo-palestra.blogspot.com.br/2013/01/poesia-lingua-e-linguagem.html>. Acesso: 01 Ago 2015.



SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Jundiaí: Paco Editorial. 2014.

SZAPIRO, Ana Maria. RESENDE, Camila Miranda de Amorim. **Juventude: Etapa da vida ou estilo de vida?** Publicado na Revista Psicologia & Sociedade; 22 (1): 43-49, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n1/v22n1a06.pdf> - Acesso: 26 ago. 2015.

VIOTTI, Evani. Mudança Linguística. In: FIORIN, José Luiz. **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto. 2013. p. 137-180.



ENCANTO NO MITO DE ORIGEM DO KENE

Heidi Soraia Berg¹

*Tudo o que move é sagrado
E remove as montanhas
Com todo o cuidado
Meu amor
(...)*

*Sim, todo amor é sagrado
E o fruto do trabalho
É mais que sagrado
Meu amor
A massa que faz o pão
Vale a luz do seu suor
Lembra que o sono é sagrado
E alimenta de horizontes
O tempo acordado de viver
(...)
Amor de Índio
Beto Guedes*

Mito e Linguagem

Iniciamos com uma pergunta: o que é mito? Não é incomum encontrarmos o emprego do termo mito referindo-se a “fantasia”, “invenção”, “ficção”, “mentira” ou qualquer outra palavra-imagem despojada de valor. O mito (*mythós*, do grego) foi contraposto ao *logos*², pela filosofia grega, e posteriormente à história, definindo tudo o que não podia de fato existir. Abandonou-se a linguagem dos



símbolos por um pensamento lógico. Certas tendências da etnologia aplicam ao mito “o mesmo tratamento que a linguística aplica à palavra (estruturalismo), ao reduzir seu valor simbólico e denotações religiosas e sociais ao seu estrito contexto semântico.” (MACHADO FILHO, 2004, p. 57). Nosso intuito, ao conceder um *tratamento pós-estruturalista* à palavra falada ou escrita, na terminologia linguística designada por signo, é conectar com as tendências etnológicas que ressaltam para o mito a forma original e viva de filosofia, com seu aspecto explicativo destinado a dar a causa ou origem de uma experiência real.

Por abordarmos, nesse estudo, um mito indígena amazônico, começamos a apresentação das conceituações acerca de “mito” com um pesquisador da cultura amazônica, Loureiro (2008, p. 07-08). Para ele, o mito possui um caráter poético, considerando-o um fragmento dessa cultura. Afirma que “a natureza converte-se em cultura e sentimento” devido às “encantarias dos rios da Amazônia”. Nesse sentido, o “mito, quando oralizado ou transformado em literatura, não se dirige à provocação de um acontecer, mas a esse mistério gozoso da poesia, ou ao desfrute desse vago estado de crispção da alma a que denominamos estética.” A ênfase na “realidade cultural extremamente complexa” do mito, que pode ser abordada através de perspectivas múltiplas e complementares é, também, delineada pelo historiador das religiões, Mircea Eliade. Em seu livro, *o sagrado e o profano* (2008, p. 85), detalha que

o mito conta uma história sagrada, quer dizer, um acontecimento primordial que teve lugar no começo do Tempo. Mas contar uma história sagrada equivale a revelar um mistério, pois as personagens do mito não são seres humanos: são deuses ou Heróis civilizadores. Por esta razão suas gestas constituem mistérios.

O ser humano conhece esses gestos porque lhe foram revelados. O mito é pois “a narração daquilo que os deuses ou os Seres divinos fizeram no começo do Tempo”, sendo que dizê-lo/ revelá-lo funda a verdade absoluta. O mito é sempre a narração de uma “criação”, uma nova “situação” cósmica ou um acontecimento primordial: conta-se como qualquer coisa foi efetuada, começou a *ser*, fala das *realidades* sagradas, pois o *sagrado* é o *real* por excelência, participa do *Ser*. Graças à ação divina, tem-se o mundo e todas as coisas que nele existem.³

De acordo com Murad (2005) “uma vez descrevendo a criação de algo, o mito situa e demarca a origem de uma cultura. Cada sociedade, assim, tem nele um modo de assumir uma identidade e um modo de estar no mundo”, legitimando a existência de um povo por algo como uma missão. O mito, nessa perspectiva, funcionaria “como um suposto social; dá-se pela necessidade que um povo, uma cultura e mesmo uma nação, tem para assumir uma consciência cultural integrada.” Esse processo ocorre não apenas socialmente, mas “à própria formação do indivíduo”, impondo uma “ética nas relações entre homem e divindade e, conseqüentemente, entre homem e homem. (...) O mito insere o indivíduo num dado tempo e espaço.” Por isso que Machado Filho (Op. Cit., p. 59-60) nos informa que

As visões de mundo, que variam de uma civilização para outra



e correspondem a “realidades”, não são percebidas da mesma forma em todas as culturas, como por exemplo as vivências do tempo e do espaço. (...) Poderemos entender assim que não existe uma única lógica, que nossos pressupostos não são universais e que o modo como cada cultura apreende a sua realidade somente pode ser entendido através de referências significativas da cultura em questão. Encontramos os mitos ou a mitologia de cada povo por trás dessas referências ou constituindo-se nos próprios elementos significativos, de forma que através do entendimento desses podemos nos aproximar da percepção de sua “realidade”.

Ainda aponta-se um outro aspecto interessante, no que diz respeito aos mitos, identificado por Murad (2005): embora pareçam ter estruturas fechadas, eles não se constituem como “narrativas cerradas, onde seus elementos ficam fixos. Seus significados são móveis e uma narrativa mitológica não é a mesma, a cada momento em que é acionada. Ou seja: nenhum mito é inteiramente fixo, sequer finalizado.” Tem, portanto, um caráter dinâmico. E possui certa *abertura semântica*⁴. Assim, temos que “essa variabilidade de sentidos”, os significados “carecem de uma atualização constante” e sua narrativa não é completa, precisa “finalizar-se, completar-se, assumir uma integridade, ainda que momentânea.”

O trecho inicial da letra da canção que serve de epígrafe desse artigo foi escolhido por indicar um ‘aspecto móvel’ - *tudo o que move é sagrado e remove as montanhas com todo o cuidado meu amor* - que se vê como adequado à compreensão de mito. O dramaturgo expõe essa contradição formulando-a em questões: como se explicariam as transformações nas sociedades e nos indivíduos (e nos seus pensamentos míticos) se os sentidos fossem sempre os mesmos, homogêneos, fixos? Se é a ocorrência de elementos aparentemente perenes e inalteráveis que fundamentam uma sociedade, “a própria referência à divindade tornaria o discurso axiomático e estável”, de que modo explicar a mobilidade?⁵

Para Murad (Op. Cit.), as respostas encontram-se no foco, ou seja, *na produção da experiência mítica*⁶ e não em seu produto. “As narrativas mudam, suas aplicações também”. As narrativas míticas fundamentam o mundo, mas “isso não significa que conferem ao homem um mundo por si só finalizado”, acabado. Esse mundo precisa ser organizado, transformado, revelando um “caráter instrumental do mito”, permitindo ao ser humano “atualizar esse mesmo mundo.” “A experiência mítica possibilita um ambiente simbólico onde uma atuação humana torna-se viável”, já que “uma compreensão acerca da origem das coisas, torna possível o domínio e o manejo delas”.

É nesse sentido que Eliade (2008, p. 87-89) pondera que “a função mais importante do mito é “fixar” os modelos exemplares de todos os ritos e de todas as atividades humanas significativas: alimentação, sexualidade, trabalho, educação, arte ou a sabedoria etc.”, tornando-se esse instrumento necessário para a compreensão do mundo e da existência. Temos, assim, que o rito é o modo de pôr em ação o mito na vida do homem. As cerimônias, danças, orações, sacrifícios, seriam algumas dessas possibilidades de atualização do mito. O homem/A mulher imita os gestos exemplares



dos deuses, comportando-se como ser humano plenamente responsável, resultando daí que ele/ela mantém-se no sagrado, na realidade, santificando, assim, o mundo. O ser humano religioso assume uma humanidade que tem um modelo trans-humano, transcendente. Ele só se reconhece *verdadeiramente homem/mulher* quando imita os deuses, os Heróis civilizadores ou os Antepassados míticos.

Outro estudioso de mitos e religião comparada, Joseph Campbell, também ocupou-se em apresentar os mitos como “pistas para as potencialidades espirituais da vida humana”, sendo os mesmos “a experiência do significado” que tratam da “transformação da consciência. Eles servem para nos levar até um nível espiritual de consciência”. Numa entrevista concedida um pouco antes de sua morte, ele fala do transcendente expresso por metáforas, porém referindo-se à mitologia. O mito sendo “essa manifestação em imagens simbólicas, metafóricas das nossas energias internas, mobilizadas pelos órgãos do corpo em conflito entre si.” (CAMPBELL & MOYERS, 1990 (1)).

Tem-se nessa teorização a referência ao corpo (e seus órgãos) como participante na aventura de ser um humano, uma pessoa, um sujeito, um indivíduo. Interessantemente o corpo, ao situarmos essa pesquisa acerca de um mito indígena sul-americano narrando a origem dos *kene*, torna-se um suporte para os grafismos aplicados a ele. É também o ‘corpo pensante’ uma expressão usada para explicar a transmissão de conhecimentos para grupos amazônicos que compartilham os mesmos princípios sociais (LAGROU, 2007, p. 24-27). A autora estuda o grupo pano Kaxinawá, preferencialmente autodenominado *Huni Kuin*, ao qual pertence o mito escolhido para análise. Esses corpos são cuidadosamente produzidos de “forma apropriadamente kaxinawa” que depende de uma “lógica específica que rege a atenção dada ao poder das imagens e da forma”. Os Kaxinawa “ênfatizam a interdependência de processos corporais e mentais de crescimento”. O que de fato importa é o “modo como as pessoas incorporam o conhecimento”.

Retornemos à “experiência do significado”. Na teoria linguística saussureana, o **signo** é composto por um **significante**, que é uma imagem acústica, correspondente à lembrança de uma sequência de sons, e um **significado**, que seria um conceito, um dado do conhecimento humano sobre o mundo. Ao significado está vinculado “um conjunto complexo de informações acumuladas ao longo da história das comunidades humanas”. Em outras palavras, ao utilizarmos uma determinada palavra de uma língua fazemos “ecoar por meio dela todo um processo histórico de formação de conceitos sobre a vida e sobre o mundo”. O significado vai, portanto, além do conceito, podendo-se associar valores simbólicos e ideológicos ao signo (INFANTE, 2005, p. 12).

Ambos, significante e significado, são “igualmente psíquicos” e considerados inseparáveis. Por privilegiar uma análise das formas simbólicas como constituintes da subjetividade, reencontra-se na teoria da psicanálise lacaniana os termos significante, significado/sentido e signo. O termo letra também é utilizado por essa teoria. Sem aproveitá-la, apenas mencionaremos que ela desconstrói a teoria saussureana acerca desses termos que recebem uma reformulação para apresentar a teoria psicanalítica. As operações que compõem essa desconstrução propõem facilitar a observação da interconexão entre psique humana e linguagem, precisamente por trabalhar com a no-



ção de sujeito. Dito de outro modo, linguagem e psique dizem respeito ao ser humano, constituindo-o.⁷

Se vincularmos ao ser humano, ao ouvir/ler os mitos, seu contato com “informações vindas de épocas antigas que têm a ver com os temas que sempre ajudaram a vida do homem, ajudaram a construir civilizações e formar religiões ao longo de milênios, têm a ver com problemas profundos, mistérios e umbrais internos de passagens” (CAMPBELL & MOYERS, 1990 (1) (2)), tornam-se evidentes em sua jornada de autoconhecimento um aspecto externo, social, civilizacional e religioso concomitantemente com um aspecto interno, subjetivo, misterioso, profundo, de entradas, portais, “passagens”, travessias.

Relacionado a esse aspecto interno teríamos, por exemplo, o já citado estudo de Machado Filho (2004, p.58/67), que se orienta pelas descobertas de C. G. Jung, outro pesquisador da psique humana. Ele menciona a percepção de Jung quanto à presença dos mitos na psique do homem moderno, embora inconscientes. Nessa teoria psicanalítica, o mito media a relação entre o consciente e o inconsciente, propondo um redimensionamento para a experiência de viver.⁸ Um discípulo de Jung, James Hillman (1999), chega a afirmar muito poeticamente que “o mito é ainda o lugar que nos permite “pensar com o coração e raciocinar com a alma”, e assim encontrar o fio que une os pedaços esparsos da nossa existência”.

A escolha por analisar alguns signos de um mito *Huni Kuin* nos conduz ainda a expor conceituações de alguns pesquisadores acerca dos termos *símbolo* e/ou *simbólico*. A nós importa vincular a compreensão da criação do *símbolo* como contributo para o entendimento da natureza humana. Nesse sentido, uma observação atenta da etimologia de *símbolo* é conveniente. Do grego *symbolon*, do verbo *sybállein*, “lançar com”, arremessar ao mesmo tempo, “com-jogar”. No princípio, *símbolo* era um sinal de reconhecimento: um objeto dividido em duas partes, cujo ajuste e confronto permitiam aos portadores de cada uma das partes se reconhecerem. O símbolo é, pois, a expressão de um conceito de *equivalência*. Assim, para se “atingir o mito”, que se expressa por símbolos, é preciso fazer uma *equivalência*, uma “con-jugação”, uma “re-união”⁹.

Em estudos antropológicos como o de Müller (1993, p. 26-27), a noção de *equivalência* é atuante na apresentação de outra sociedade indígena, a Asuriní, ao apontá-la, por exemplo, “na relação entre os sexos, princípio organizador das relações sociais”. A *equivalência* é entendida no sentido de que “cada um deles é um inteiro, não uma metade.” No ritual, a *equivalência* corresponde à noção de *par* (simultaneidade, isso e aquilo), enquanto que na arte gráfica está vinculada à noção de *representação* (igualdade na diferença, o dois no um). Na *cosmologia* a *equivalência* pertence tanto à simultaneidade quanto à igualdade na diferença.

Nos estudos linguísticos, temos, então, por um lado, que o significado do signo permeia com “valores simbólicos e ideológicos” o conceito que representa, e, por outro, que “o símbolo representa sempre mais do que seu significado evidente e imediato”.¹⁰ O próprio Saussure (1995, p. 82) faz referência ao símbolo dizendo que “utilizou-se a palavra *símbolo* para designar o signo linguístico ou, mais exatamente,



o que chamamos de significante.” Símbolo está, assim, para o significante e não para o significado. Porém, ele arremata dizendo que: “o símbolo tem como característica não ser jamais completamente arbitrário; ele não está vazio, existe um rudimento de vínculo natural entre o significante e o significado”.¹¹

Para outra área de estudos, a ciência das religiões, já citada no início desse artigo, é graças aos símbolos que o “mundo se torna “transparente”, suscetível de “revelar” a transcendência”, pois “um símbolo dirige-se ao ser humano integral, e não apenas à sua inteligência.” (ELIADE, 2008, p. 108-109). Ainda lembramos de E. Cassirer, que em sua “filosofia das formas simbólicas”, identifica o simbólico como a marca distintiva do homem face ao animal e situa-o como “a mola propulsora comum do mito, da religião, da arte e da ciência, que são também “linguagens” (PÊCHEUX, 1995, p. 12).

Kene e Ser Humano

Após essa apresentação sucinta de autores de diferentes áreas acerca do vocábulo mito e suas relações com a linguagem, especificamente explorando as associações entre signo e símbolo, chega-se a uma segunda pergunta-guia desse estudo: o que é *kene*? Para respondê-la, a partir de agora, traremos algumas informações reunidas com o intuito de apoiar essa compreensão. Começamos citando o que nos aponta um artigo de Menezes de Souza (2001, p. 181) sobre os *kene Huni Kuin*. Eles são um

conjunto de traçados geométricos altamente codificados, que podem ser poli- ou monocromáticos. As formas geométricas são vistas como sendo reproduções metonímicas da pele da anaconda mítica (que muda ciclicamente de pele e sobrevive a transformações periódicas constantes).

O *kene* seria o indício da *presença* da anaconda mítica¹², o que assinala o início do caminho para a potencialidade ou *processo* da transformação e da sobrevivência. A jibóia também traz o conhecimento, sabedoria e a cultura. A jibóia é a manifestação do poder inapreensível do *radicalmente outro*¹³, somente podendo ser vista parcial(metonímica)mente através de visões parciais de sua pele.

Outra pesquisadora dos desenhos dos grupos pano da região fronteira peruana é Belaunde (2009). Ela introduz seu estudo afirmando que *kene* é uma palavra shipibo-konibo que significa ‘desenho’. A palavra é utilizada para designar os padrões geométricos feitos à mão sobre uma variedade de superfícies. Sem sombra de dúvida, tão importantes quanto os desenhos feitos à mão e visíveis nos corpos e objetos são os desenhos que somente se obtém nas visões graças à ingestão ritualizada de plantas de poder chamadas *rao*. Fazer *kene* é uma arte feminina, embora as visões dos desenhos são acessíveis a homens e mulheres e constituem um aspecto essencial das terapias xamânicas (BELAUNDE, Op. Cit., p.15).

Segundo a antropóloga, os desenhos feitos pelas mulheres shipibo-konibo são “uma materialização da energia ou força positiva, chamada *koshi*, das plantas *rao*” (BELAUNDE, Op. Cit., p. 18). O *kene* tem um efeito performativo sobre o mundo. O *kene* transforma o mundo: ao cobrir as pessoas e os objetos de caminhos, o *kene* as



embeleza. Segundo os critérios shipibo-konibo, as cura, limpa e fortalece. Uma pessoa que tem a pele coberta de desenhos se considera bela e elegante e cheia de saúde e boa disposição para trabalhar e relacionar-se produtivamente com os demais (BELAUNDE, Op. Cit., p. 32). Como arte gráfica, os *kene* são caracterizados por um efeito *studium-punctum*, cujo estilo é chamado de “*horror vacui*, onde toda a superfície - tear, corpo, entre outras - deve ser coberta com desenhos e nenhuma linha pode ficar aberta” (LAGROU, 2002, p. 37). A função do desenho passa a ser a união ou a reunião de

Elementos opostos, mas ao mesmo tempo essencialmente iguais do ponto de vista da forma, substância e qualidade (...). Desenho é aquilo que separa o dentro e o fora do ‘corpo’ (ou mundo), assim como aquilo que constitui o meio de comunicação entre ambos os lados (LAGROU, 2002, p. 38).

Não se percebe nessa função do *kene* de grupos *Huni Kuin*, descrita pela antropóloga, com facilidade, a presença da *equivalência*, anteriormente citada em relação ao conceito de símbolo? Ou mesmo a *equivalência* da “igualdade na diferença” citada por Müller para a arte gráfica Asuriní? Os grafismos *kene* apontam, desse modo, para uma “agência essencialmente relacional, onde os traços ligam mundos diferentes, mas inter-relacionados”. Ora, se os *kene* compõem as “visões” que surgem durante a prática xamânica, não haveria algo de “imagem” neles? “Imagens”, “Mirações” que se sucedem ao recomparam-se os “pedaços coloridos de formas e combinações”, tal qual nosso olho percebe quando giramos um caleidoscópio. A imagem do caleidoscópio é usada em artigo de Cavalcanti e César (2007, p. 61) para ilustrar uma conceituação de língua que descola “as concepções de língua das concepções de nação e território estabilizadas politicamente e de níveis hierárquicos”. Ao colocar-se o caleidoscópio na mira do olho e a mão o movimentar, girando, “formam-se desenhos complexos a partir de movimentos, de combinações”, portanto imagens, e, nos aproximamos, por essa via, das noções de *imagem* e/ou *imaginário* e de suas conexões com conceitos como de pessoa/sujeito/ser humano e corpo.¹⁴

Na teoria linguística, contudo, é conferido ao significante a produção de ‘imagens acústicas’. Em relação ao *kene*, podemos dizer, que haja uma produção de ‘imagens-símbolo’. Nesse âmbito, concordamos que a produção artística em contextos nativos “não funciona a partir da separação entre vida cotidiana e a arte” equivalendo “a pensar a noção de pessoa e de corpo” (LAGROU, 2007, p. 41-50). A tecelagem é uma das técnicas, através da qual os padrões foram ensinados às mulheres. Na iniciação feminina da tecelagem existem cantos dirigidos aos *yuxibu*, donos dos desenhos, para pedir sua obtenção. Chamamos atenção, por isso, na análise, para o canto que está contido e traduzido no mito a ser analisado. A tradução dos cantos dos desenhos visa revelar a cartografia cósmica presente na descrição estilística *Huni Kuin*.¹⁵ Martini (2015, p. 05) valida, junto a outros autores, “uma intersecção entre desenho, ayahuasca e canto”, o que é identificável na prática xamânica, comumente também acompanhada de cantos, tanto em língua indígena quanto em língua portuguesa, que chamam a força, a mantêm e a diminuem.

No pensamento desse grupo pano, Lagrou (Op. Cit., p. 61-69) identifica o



argumento “do desenho em si e do tecer com desenho mais especificamente parecem se constituir em metáfora-chave para pensar o tema de como se produz identidade a partir da alteridade.” A pesquisadora explicita uma regra amazônica em que o ‘eu é constituído pelo outro’. “O outro é sempre de alguma maneira reconhecido como parte do eu num sentido temporal assim como constitutivo.” Nessa modalidade relacional, “todos os sujeitos estão a caminho de se tornarem outros”, sendo possível o aumento significativo da subjetividade do eu “pelo contato íntimo e a eventual incorporação do outro (um inimigo, espírito, animal ou planta)”.

Segue-se a lógica do acúmulo, da “pessoa composta” amazônica, “composite being”, conforme McCallum apud. Lagrou (Op. Cit., p. 26). Em outro trabalho antropológico desenvolvido por Cesarino (2011, p. 33/45) com o grupo pano - Marubo (AM) - a pessoa Marubo é nomeada de “múltipla, fractal”. Essas são, portanto, culturas indígenas que prosperaram na ambivalência (ou seja, tem a igualdade como base e enfatizam a ambiguidade, como também a existência de deuses falíveis na mitologia) e nas quais a “ideia de incorporação da alteridade”, com sua presença dentro do que forma “o mais interior dos interiores de sociedades e pessoas”, é aceita. Esse processo é realizado sem a divisão interna entre natureza e cultura, tão conhecida no pensamento ocidental. Desse ângulo, vemos que na sociedade *Huni Kuin*, “a arte é, como memória e conhecimento, incorporada” (LAGROU, Op. Cit., p. 52). Sentimos como significativa a constatação de que na tentativa de abordagem do ser humano e suas relações sociais, associada às linguagens e artes, todos esses conceitos emergem como esfinges a nos solicitarem senhas de acesso.

O mito de origem do *kene*¹⁶

Yube dunuan ainbu, a sucureira lua, ensinou a *Muka bakanku*, uma mulher velha, os desenhos de jenipapo, os desenhos da rede, da cestaria e da cerâmica. *Muka* ia toda madrugada para a mata e se sentava perto de sua cunhada, a cobra. Esta estava tecendo e cantava *he ika* para *Muka*:

“Vai aprender logo, não pisca com os olhos, a mão ligeira faz assim também, coloca todo tempo o fio, quero olho de desenhar bem, quero olho de filho do pássaro japini, quero aprender desenho, quero olho do pássaro japim, filha de *dua*, não olha todo canto, a mão de onça faz, a mão duas vezes, duas vezes faz.”(Teresa)

Assim a velha *Muka* voltava toda madrugada para aprender as artes da sucureira até que um dia a cobra falou: “Cunhada, agora você já aprendeu tudo, eu vou me embora”, e ela voltou para o rio.

Muka só tinha um filho, *Napu Ainbu*. E quando sentia que ia morrer, ela só tinha a ele para ensinar o que sabia. Ensinou para ele como desenhar, tecer e cantar; e quando morreu e o filho ficou sozinho, ele foi viajar para procurar seus parentes de outra aldeia.

Quando chegou à aldeia, seus parentes, que não o conheciam, pensavam que *Napu* era mulher, porque *Napu* estava pintado como mulher, vestido como mulher e agia como mulher. “Vem cá cunhada”, falou para suas primas, “vamos desenhar”. “Você sabe?”, perguntavam, “sei”, disse. E *Napu* ensinava às mulheres o que tinha aprendido com a mãe.



Todos os *huni kuin* da aldeia ficaram entusiasmados com *Napu* e muitos queriam casar com ele. Certo dia uma das suas primas foi tomar banho com *Napu* e voltou surpreendida. Ela avisou os homens, falando: “não é mulher, é homem, eu vi”.

Mas um dos homens estava tão apaixonado por *Napu* que não quis escutar. *Napu* falou, “não faz isso comigo”, mas o homem insistia e finalmente convenceu *Napu* de ir com ele para a mata, onde o namorou (*puikini*, na bunda, *txutaniki*, fazer sexo) e assim engravidou *Napu*. A criança cresceu e quando era para nascer, sua cabeça não conseguia sair. *Napu* morreu e os *huni kuin* ficaram com raiva do homem que matou *Napu* que sabia tão bem desenho.

A análise de imagens-símbolo da narrativa mítica

Grosso modo, existem dois tipos de símbolos: imagens e palavras. A análise destacará três imagens-símbolo: sucuri, lua e rio. No mito Kaxinawa há, logo no início, a apresentação de duas personagens femininas: a sucuri lua - *Yube dunuan ainbu* - e a mulher velha - *Muka bakanku*. A cobra sendo a cunhada de *Muka*. Esse ‘laço familiar’ é importante, pois fica subentendida uma relação entre irmã e irmão (ausente). Além disso, há uma interação entre a mulher-irmã com uma representante do reino animal, a cobra. Não uma cobra qualquer, é uma sucuri e dentre as sucuris, é a sucuri lua. Sucuri é uma palavra tupi, assim como o é jibóia.

O símbolo-imagem da cobra ou da serpente como símbolo primordial encerra uma complexidade de arquétipos, entre os quais destacamos a menção da curiosa capacidade das serpentes mudarem de pele que foi tornando-as “símbolo da vida que descarta o passado e continua a viver”, isto é, símbolo da regeneração, da transformação, do renascimento; de deixar para trás “ilusões e limitações para fazer uso da vitalidade e dos desejos”. As “artes da cobra” estariam impregnadas dessa capacidade. A presença da cobra no mito evidencia o simbolismo dessa “força inconsciente da natureza que não é boa nem má, seu estado indiferenciado correspondendo à base do instinto e da impulsividade natural”.¹⁷ Sua imagem simbólica, em diversas culturas, está associada à “essência primordial da natureza, à fonte original de vida, ao princípio organizador do Caos, anterior à própria Criação”¹⁸. Nesse âmbito, em Campbell e Moyers (1990 (1)) encontramos que “a serpente Naja é a divindade mais próxima de Buda.” Sem querer esgotar as possibilidades que essa imagem-símbolo nos proporciona, incluindo na contemporaneidade suas aplicações na área da medicina, por exemplo, faremos uma rápida ponderação sobre seu complemento nomeável: a “lua”.

O período dia-noite, sendo o dia iluminado pelo sol e a noite pela lua, no mito está delimitado para a madrugada, ou seja, o período da noite que antecede o amanhecer. O aprendizado dos desenhos é realizado na luminosidade lunar; a lua projetando a luz do sol, prateando a mata. A lua é o satélite terrestre; foi protagonista de “um grande passo da humanidade” que há menos de 50 anos “pisou em seu solo pela primeira vez”. Essa façanha astronáutica teve como contraparte “ver o planeta Terra como da lua se o vê”. É de ensinamentos antigos que provém o que sabemos da lua: ela possui “fases” bem marcadas, que influenciam o plantio, as marés, o ciclo menstrual feminino, etc., bem como incentivaram a criação de calendários. Análises



astrológicas lunares existem até hoje. Uma curiosidade interessante: na língua alemã, *a lua é der Mond*, ou seja, o artigo para lua é masculino. Enquanto que para *o sol é die Sonne*, ou seja, artigo feminino. Quais são os artigos para lua e sol em língua pano? A lua inspira enamorados que se servem dela na criação de seus poemas. Podemos supor que haja, inclusive, mitos que narrem sua origem. Poderíamos continuar associando conhecimentos, mas nos importa pontuar que a junção de “sucuri e lua”, entre um animal que rasteja na terra e o satélite da Terra, proporciona, no mínimo, dois pontos de vista (micro-macro) bastante diferentes acerca da terra/Terra nessa nomeação. Proximidade e distância.

Depois dessa apresentação das personagens e da configuração da situação de ensino-aprendizagem, interessantemente, a narrativa traz um canto. E é a sucuri lua que *canta*. Geralmente, nos mitos e contos de fada, as divindades e outros espíritos poderosos aparecem em formas que disfarçam sua natureza divina para testar o coração dos homens. Um dos modos de disfarce escolhidos é um animal que sabe falar. De modo poético, a história *Huni Kuin* põe em cena um outro jeito de falar, o cantar. A cobra-cunhada, enquanto tece, canta um tipo específico de canção, nomeado de *he ika*, ensinando para *Muka* os desenhos. Que espécie-formato tem/teria esse *cantar*? Uma canção pressupõe letra e música. Assim, esse *cantar* merece também nossa atenção primeiramente, pelo motivo da personagem animal feminina divina “falar com música”, e posteriormente, por esse *he ika* ter uma letra (traduzida da língua indígena para a língua portuguesa).

Para explorar esses aspectos vamos nos apoiar no livro da psicanalista e poetisa Clarissa Pinkola Estés (1994), que aborda mitos e contos de fadas de distintas culturas. Ela identifica o arquétipo da Mulher Selvagem (a alma feminina, a origem do feminino, a base do mundo visível e do oculto), presente nessas histórias, e posiciona-o para “as *cantadoras* como sendo a natureza sábia ou conhecedora”. Essa Mulher Selvagem “vive no lugar onde é criada a linguagem. Ela vive da poesia, da percussão e do canto” (ESTÉS, Op. Cit., p. 22-28). Como estamos querendo compreender o uso do *cantar* vinculado ao aspecto de “origem” do mito, a narração da “primeira vez” desse ensino-aprendizagem artístico, sentimos que podemos associar a esses elementos que nos “contam-cantam”, a relação de “origem”, de procedência dos *kene* também. Quando a sucuri lua *canta* ela procede a essa dupla ação/ esse duplo reconhecimento: assume sua natureza sábia por indicar a sua origem e dos *kene* ao ensiná-los.

Estés (1994, p. 202-203) recorda que “toda criação foi acompanhada de um som primordial ou de uma palavra proferida em voz alta, de som ou palavra sussurrada ou pronunciada sem voz”. A fonte do canto é considerada misteriosa; ele “anima toda a criação, todos os animais, seres humanos, árvores, plantas e tudo o que o ouvir. Na literatura oral diz-se que tudo que tem “seiva¹⁹” tem canto”. Além disso, “o hino da criação produz a transformação psíquica”. Ela recorda que “em quase todas as culturas, no momento da criação os deuses dão canções ao seu povo”, dizendo que “a canção irá chamá-los de volta a qualquer instante, (...)irá trazer o que precisarem e transformar ou eliminar o que não quiserem mais”. Embora não aconteça no mito “esse dizer”, é possível, a partir do que foi exposto por Eliade (2008) na primeira parte do artigo, observar que: esse gesto divino (cantar), revelado, é “repetido pelos seres



humanos”, tanto no momento da iniciação na arte do desenhar, quanto nos “ritos” cotidianos envolvendo o ‘fazer *kene*’. Tanto a música quanto a língua são feitas de sons. Os sons comunicam, nomeiam, cria-se mundos, sonha-se. Ouvindo o canto, o encanto pode produzir-se. Lembrando que há cantos “acompanhando as tarefas diárias, o lazer, as celebrações sazonais.”

O aprendizado em suas nuances é revelado pela letra do canto que nomeia a interdependência entre o olho e a mão, envolvidos no “ofício de fazer” concentradamente. Evitando forçar uma aproximação, apenas visibilizando o fato da conceituação de língua assumida fazer uso da imagem do caleidoscópio, em que mão e olho estão envolvidos no “girar” e “ver”, respectivamente. A narrativa mítica progride com a mulher idosa, *Muka*, realizando a aprendizagem das artes até o dia em que a jibóia se despede e volta ao rio. É neste momento que descobrimos que *Muka* tem um filho, *Napu Ainbu*. É para ele que ela transmite - antes de morrer - o que aprendeu com a sucuri. Essa transposição (de aprendiz para a que ensina) está condensada na figura da mulher idosa. Nessa passagem, poderíamos nos dedicar a coletar informações acerca da imagem-símbolo da mulher idosa, que traduz uma série de conhecimentos associados.

No entanto, iremos chamar atenção para “as encantarias amazônicas” retratadas por Loureiro (2008, p. 08) como “uma zona transcendente que existe no fundo dos rios, correspondente ao Olimpo grego, habitada pelas divindades encantadas que compõem a teogonia amazônica”. Como exemplo, temos que as profundezas do rio, concebidas como a morada da Cobra Grande, também conhecida como Boiúna ou Mãe Grande, personagem central de inúmeras lendas brasileiras, em alguns mitos Kaxinawa recebem aldeias inteiras que são habitadas por cobras. No mito em questão, o fato da sucuri retornar ao rio-‘casa’ propicia o início do ensino (mãe) - aprendizagem (filho), com uma ênfase na tradição, bem como a morte da mãe *Muka* propicia o início da jornada do filho, *Napu Ainbu*, em direção aos parentes de outra aldeia, seus conte(mpo) râneos, com uma ênfase numa movência, num trânsito cultural. Esse retorno da sucuri à parte profunda do rio, essa imagem-símbolo, fechará a análise, muito embora o mito ainda se prolongue no relato dos acontecimentos da vida de *Napu Ainbu* na ‘nova’ aldeia. As águas, em geral, e na ‘nossa história’, as águas do rio, de acordo com Eliade (2008, p. 110-111):

simbolizam a soma universal das virtualidades; são fons et origo, o reservatório de todas as possibilidades de existência; precedem toda forma e sustentam toda criação. (...) O simbolismo das Águas implica tanto a morte como o renascimento. (...) As águas conservam invariavelmente sua função: desintegram, abolem as formas, “lavam os pecados”, purificam e, ao mesmo tempo, regeneram. Seu destino é preceder a Criação e reabsorvê-la, incapazes que são de ultrapassar seu próprio modo de ser, ou seja, de se manifestarem em formas.

Também Estés (1994, p. 373) dedica-se a delinear a criatividade, a vida criativa metaforizada pelo fluir do “Río Abajo Río, do rio abaixo do rio”. Esse rio debaixo do rio é o que nutre tudo o que se cria. A cobra como a habitante-representante desses



grandes volumes de água, responsáveis pela criação da própria vida, não se tornaria íntima dos ciclos desse manancial feminino-criativo? Segundo Clarissa, a vida criativa estaria permeada de “amor por algo, de sentir tanto amor por algo - seja por uma pessoa, uma palavra, uma imagem, uma ideia, pelo país ou pela humanidade - que tudo o que pode ser feito com o excesso é criar” (ESTÉS, Op. Cit., p. 380). Objetivando esse ‘aspecto de expressão do amor’ é que os demais versos da epígrafe inicial foram selecionados.

Assim, no mito do ‘desenho’, as cinco fases da criação (inspiração, concentração, organização, implementação e manutenção), recomendadas pela poetisa (Op. Cit., p. 382), são invocadas pelo *cantar*, para o desenhar, o pintar e o tecer se concretizarem, encontrando o encanto seu tempo e espaço. Dessa perspectiva, podemos dizer que, enquanto os *kene* são criados por *Muka* e, em seguida, por *Napu Ainbu*, “esse ser misterioso e selvagem”, representado pela sucuri lua como moradora do fundo do rio, está criando-os em troca, está enchendo-os, nutrindo-os de amor. *Muka* torna-se, assim, o primeiro elo nesse circuito ao assumir a posição que era ocupada pela sucuri lua e “transmitir” ao filho as artes que aprendeu, atualizando todo o processo. Estabelece-se que o poder da criatividade reside no fato dela ser e não ser um movimento solitário, podendo reinseri-la no contexto da coletividade e nessa ‘alteridade incorporada na identidade’.

Na procura por um relacionamento com a “função pedagógica” do mito, aconselhada por Campbell e Moyers (1990 (1) (2)), e que ensinaria “como viver a vida humana sob quaisquer circunstâncias”, nos encontramos mergulhados num mito que apresenta “o pedagógico” como um ato criativo, encantador. Isso, por expressar o fundamento de uma “experiência pela qual todos temos que passar” em nossa jornada como seres humanos na Terra: “abandona-se uma condição, vai encontrar-se numa experiência de vida espiritual” e depois volta-se e comunica-transmite-se aos outros, chegando a uma “condição mais rica ou mais madura” do existir, do viver. O propósito desse artigo buscou articular-se a esse comunicar-transmitir, próprio do pedagógico.

Notas

¹ Doutoranda, UFAC, heisb@yahoo.com.br

² Procurando por uma tradução do termo grego para o português, encontrei o que segue na Wikipédia: *Logos* “significava inicialmente a palavra escrita ou falada - O Verbo”. Passou a ser usado como um “conceito filosófico traduzido como **razão**, tanto como a capacidade de racionalização individual ou como um princípio cósmico da Ordem e da Beleza”. “*Logos* sintetiza vários significados que, em português, estão separados, mas unidos em grego.” O texto passa a enumerar esses significados. Para conferir, disponível pelo link: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Logos> Acesso em: 01 jun. 2015.

³ Ele também assevera que o simbolismo dos precedentes míticos encontra-se igualmente em outras culturas primitivas, citando o exemplo dos Karuk da Califórnia, para os quais “tudo o que o Karuk fazia, só o realizava porque os *ikxareyavs**, acreditava-se, tinham dado o exemplo disso nos tempos míticos. Esses *ikxareyavs** eram as pessoas que habitavam a América antes da chegada dos índios.” (ELIADE, 2008, p. 87-88). *Os Karuk modernos propõem traduzir essa palavra por “príncipes”, “chefes”, “anjos”.

⁴ Grifo nosso.



⁵ Curiosamente, e deixamos aqui registrado que *mobilidade* ou a facilidade de alternar entre uma área de atenção para outra é a característica mais importante da *libido* (do latim, anseio ou desejo), um conceito psicológico, psicanalítico, como também filosófico.

⁶ Grifo nosso.

⁷ A psicanálise lacaniana irá nomear três registros psíquicos: real, imaginário e simbólico. Em relação ao registro *simbólico* irá pontuar que “é o lugar fundamental da linguagem. (...) Isso significa dizer que a maneira que o inconsciente se manifesta se dá através da linguagem.” Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/40795/os-registros-psiquicos-simbolico-imaginario-e-real> Acesso em: 03 jun. 2015.

⁸ Enquanto, para Lacan, o inconsciente é pessoal, Jung teoriza sobre outro inconsciente, o “inconsciente coletivo”, que seria uma herança psicológica comum a toda humanidade composta de arquétipos (estruturas psíquicas) ou imagens primordiais. Esses arquétipos ou imagens primordiais estão relacionados com os “motivos mitológicos principais, comuns a povos e raças diferentes, nas mais diversas épocas”. (MACHADO FILHO, 2004, p. 59). Aos arquétipos corresponderiam várias situações como as relações com os pais, o casamento, o nascimento dos filhos, o confronto com a morte, etc., possuindo um caráter ordenador e vinculador, orientando a energia psíquica (que são forças naturais) para as formas espirituais. Para Jung, o inconsciente coletivo não pode se manifestar de forma conceitual, verbal, fazendo-o através de *símbolos*.

⁹ Esse trecho foi retirado do texto: “Mito, Rito e Religião”, disponível em: <http://www.mundodosfilosofos.com.br/mito.htm> Acesso em: 02 jun. 2015.

¹⁰ Idem à nota anterior.

¹¹ Outro estudioso do âmbito da linguagem, Charles Sanders Peirce também faz uso do termo *simbólico* em sua teorização dentro da Semiótica, ou “ciência dos signos”, para uns, enquanto “ciência geral dos símbolos” para outros.

¹² Para os shipibo-konibo, a fonte original dos desenhos é aquática, pois todos os desenhos surgem das manchas na pele da anaconda primordial. A anaconda primordial é o espírito “mãe” das águas e da ayahuasca e a origem cósmica dos desenhos *kene* (BELAUNDE, 2009, p. 28/38). A sucuri *rono ewa*, *ronin* é considerada como “madre de los diseños” (BRABEC DE MORI; SILVANO DE BRABEC, 2009, p. 11).

¹³ Encontramos em Eliade (2008, p. 15-16) referência ao pesquisador Rudolf Otto que designou as *experiências religiosas como numinosas* (do latim *numen*, “deus”) porque elas são provocadas pela revelação de um aspecto do poder divino. O numinoso singulariza-se como qualquer coisa de *ganz andere**, radical e totalmente diferente: não se assemelha a nada de humano ou cósmico; em relação ao *ganz andere*, o homem tem o sentimento de sua profunda nulidade, o sentimento de “não ser mais do que uma criatura”, ou seja - segundo os termos com que Abraão se dirigiu ao Senhor - , de não ser “senão cinza e pó” (Gênesis, 18:27).

¹⁴ Embora essas conexões não sejam exploradas neste artigo, é bastante interessante, ao menos para citar, o que Paes Loureiro (2008, p. 28-37) nos ensina em seu livro no item “Imaginário. Clavenário. Relicário.” sobre o processo de simbolização: “começa com os olhos. (...) a visão é o maior dos sentidos para a aquisição do conhecimento. Os olhos, através da visão, reúnem o tesouro desse conhecimento gerador de símbolos. (...) Leonardo Da Vinci, já no Renascimento, refere-se a essa capacidade simbolizadora do olhar, quando indica que a mente humana é um laboratório onde o material recolhido pelos olhos, ouvidos, etc., é transformado em várias faculdades, como, por exemplo, a memória.”

¹⁵ Os padrões de desenhos são chamados de “a língua dos *yuxin*”. Os nomes dos motivos referem-se a seres e partes dos seus corpos, assim como a relações e caminhos.

¹⁶ O mito transcrito foi encontrado nas páginas 199 a 203 do livro “Xamanismo no Brasil: novas perspectivas”, organizado por Langdon (1996). Manteve-se a mesma paragrafação dessa trans-



crição e reproduz-se a informação de que o mito foi contado por Teresa, mãe do líder de Cana Recreio e mulher mais velha da aldeia, e seu genro Arlindo que ajudou na tradução.

¹⁷ Disponível em: <http://www.salves.com.br/dicsimb/dicsimbolon/serpente.htm> Acesso em: 13 fev. 2013.

¹⁸ Disponível em: <http://www.amigodaalma.com.br/2009/12/27/o-simbolismo-da-serpente/> Acesso em: 13 fev. 2013.

¹⁹ Podemos pensar em sinonimizar seiva e libido, desejo.

Referências bibliográficas

BELAUNDE, L.E. Kené. *Arte, ciência y tradicion en diseño*. Lima: Instituto Nacional de Cultura, 2009.

BRABEC DE MORI, B.; SILVANO DE BRABEC, L.M. *La Corona de la inspiracion. Los diseños geométricos de los Shipibo-Konibo y suas relaciones com cosmovision y musica*. IN: *Revista INDIANA* 26, p. 105-134, 2009.

CAVALCANTI, M.C. & CÉSAR, A.L. *Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio*. IN: CAVALCANTI, M.C. & BORTONI-RICARDO, S.M. (Orgs.) *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CESARINO, P. de N. *Oniska: poética do xamanismo na Amazônia*. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2011.

ELIADE, M. *O Sagrado e o Profano - A essência das religiões*. 2ª. ed. SP: Martins Fontes, 2008.

ESTÉS, C.P. *Mulheres que correm com os lobos. Mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

INFANTE, U. *Curso de Gramática Aplicada aos Textos*. São Paulo: Scipione, 2005.

LAGROU, E.M. *Xamanismo e Representação entre os Kaxinawá*. IN: LANGDON, E.J.M. (Org.). *Xamanismo no Brasil: novas perspectivas*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

_____, E.M. O que nos diz a arte Kaxinawa sobre a relação entre identidade e alteridade? IN: *Mana - Estudos de Antropologia Social*, vol.8, No.1, abril 2002.

_____, E.M. *A fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica [Kaxinawa, Acre]*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2007.

LOUREIRO, J.J.P. *A Arte como encantaria da linguagem*. São Paulo: Escrituras Editora, 2008.

MACHADO FILHO, P.T. Olhando por dentro do mito. IN: *Jung & Corpo - Revista do Curso de Psicoterapia de orientação Junguiana coligada a técnicas corporais*. Ano IV - No. 4 - 2004 (p. 55-68).

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal kaxinawá. In: SIGNORINI, I. (ORG.) *Investigando a relação oral/escrito*. Capítulo 6. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MÜLLER, R.P. *Os Asuriní do Xingu - História e Arte*. 2ª. Edição. Campinas: Editora da



Unicamp, 1993.

MURAD, P.C. O Mito e as Narrativas Contemporâneas. IN: **GHREBH - Revista brasileira de ciências da comunicação e da cultura e de teoria da mídia**. Número 7 - São Paulo - Outubro de 2005.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio**. 2ª. Edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

SITES DE INTERNET:

CAMPBELL, J. e MOYERS, B. (1990) O poder do mito (1). Disponível em: <http://vimeo.com/16395054>. O poder do mito (2). Disponível em: <http://vimeo.com/16855054> Acessos em: 11 out. 2012.

GUEDES, B. Amor de Índio. Disponível em: <http://letras.mus.br/beto-guedes/44530/> Acesso em: 28 mai. 2015.

HILLMAN, J. O homem que leu a alma. Disponível em: <http://pablo.deassis.net.br/wp-content/uploads/O-Homem-que-Leu-a-Alma.pdf> Acesso em: 29 mai. 2015.

MARTINI, A. (2015) Conhecimento indígena e a patrimonialização da ayahuasca. Disponível em:

http://neip.info/novo/wp-content/uploads/2015/04/martini_conhecimento_indigena_patrimonializacao_ayahuasca_2014.pdf Acesso em: 20 ago. 2015.

LOGOS. Wikipédia. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Logos> Acesso em: 01 jun. 2015.

MITO, RITO E RELIGIÃO.

Disponível em: <http://www.mundodosfilosofos.com.br/mito.htm> Acesso em: 02 jun. 2015.

REGISTROS PSÍQUICOS. Disponível em:

<http://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/40795/os-registros-psiquicos-simbolico-imaginario-e-real> Acesso em: 03 jun. 2015.

SIMBOLISMO SERPENTE. Disponível em:

<http://www.salves.com.br/dicsimb/dicsimbolon/serpente.htm> Acesso em: 13 fev. 2013. Disponível em: <http://www.amigodaalma.com.br/2009/12/27/o-simbolismo-da-serpente/> Acesso em: 13 fev. 2013.



A PERCEPÇÃO DE ACADÊMICAS BOLSITAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RÔNDOIA SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PIBID-PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO BÁSICA

Iponini Loana Scarpat¹

Introdução

Sabe-se que consolidar uma educação de qualidade não é tarefa nada fácil, na realidade construir conceitos que realmente atendam a necessidade de cada indivíduo é trabalhoso e cansativo, pois vivemos em uma sociedade totalmente autoritária, em que os chamados “determinantes” sociais e econômicos, dificultando assim ações transformadoras por todo sistema educacional brasileiro.

No entanto, o cenário brasileiro revela que as mudanças começam ocorrer, mesmo que esse ainda seja um processo moroso, mas percebe-se que as políticas públicas no campo educacional ganharam destaque nos últimos anos, face a uma diversidade de mudanças ocorridas em busca de uma base educacional sólida para garantir o mínimo de uma educação de qualidade, a formação docente passou a ganhar destaque nas arenas educacionais, tornando-se o eixo principal no processo educativo, surge então alguns programas que contribuem para essa formação, e um deles que será abordado mais adiante nesse trabalho é o Programa Institucional de Iniciação a Docência, conhecido pela sigla PIBID.

A propósito, muitos intelectuais apoiam-se na premissa de que o saber docente é um dos caminhos para ocorrer mudanças significativas no sistema educacional, e que o conhecimento é um processo caracterizado de forma intelectual e cultural.



No entanto, para estruturar a educação do profissional do professor, é necessário passar por uma graduação de quatro anos em licenciatura, porém conta com uma etapa de preparação teórica e um curto período de estágio nesses ambientes escolares. Além disso, essa pequena participação não é suficiente para garantir as experiências e os conhecimentos que a prática pedagógica e a realidade escolar oferecem. A exemplo, Tardif (2002), descreve que a relação do docente com os saberes não acontecem de maneira única, e que a transmissão do conhecimento já constituídos não é restrito a uma única função, compreendendo assim, que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles.

Nesse sentido, o objeto de investigação deste estudo é analisar a importância do Pibid-pedagogia para a formação inicial dos acadêmicos do curso de pedagogia. As diferentes abordagens nesse campo teórico foram embasados em diversos pensadores como: Freire e Nogueira (1993), Libâneo (1994), Nóvoa (1995 e 2003), Silva (2009), Freire (2002, 1991, 1989, 1984, 1997, 2001), entre outros.

A pesquisa foi norteada pelas seguintes inquietações: Quais são as contribuições que o subprojeto de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia oferece para a formação docente e para a melhoria no ensino, a partir da percepção de bolsistas inseridas na rede de educação básica no município de Rolim de Moura?

Demasiadamente os objetivos específicos buscaram; constatar por meio de algumas ferramentas de coleta que comprove a importância do programa para a formação docente e a prática pedagógica; avaliar a importância do programa para as escolas públicas que recebem as bolsistas; identificar a percepção de acadêmicas comprove as contribuições do programa para sua formação inicial.

Para responder aos questionamentos e objetivos, optou-se para a pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de casos buscando comprovar o grau de importância que o programa traz para a formação profissional, a partir de relatos de experiências de acadêmicas inseridas neste programa. Tendo como instrumentos investigativos a entrevista e a análise documental e os relatos de professoras supervisoras que contribuiu para cruzamento de dados.

A Estrutura do trabalho está apresentado em três partes. Na primeira parte faz reflexões e considerações sobre o Programa Pibid, e sua importância para a formação inicial do educador. Na segunda traz a abordagem referente aos procedimentos metodológicos e tipos de instrumentos de coleta de dados da pesquisa. Em seguida é apresentado a análise e discussão dos dados obtidos. E por fim as considerações finais apontando algumas reflexões e sugestões.

A Importância do Pibid-Pedagogia para a Formação Inicial Reflexões e Considerações Preliminares

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 melhorar a formação inicial dos docentes para atuar na educação básica pública.



O Subprojeto implementou uma proposta pedagógica inovadora, compartilhada entre educação superior e educação básica, a qual se baseia nas implicações pedagógicas para obter uma aprendizagem de qualidade de um modo construtivista.

O Subprojeto de pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, campus de Rolim de Moura, iniciou suas atividades no início do ano de 2014. O mesmo conta com a formação pedagógica com oficinas nas áreas de matemática, língua Portuguesa e Arte, na rede de educação básica no município de Rolim de Moura-RO. O Subprojeto conta com a participação de vinte e quatro bolsistas do curso de licenciatura em pedagogia, e com a supervisão de quatro professoras titulares que atuam em sala juntamente com as bolsistas, que são acompanhadas por duas professoras da Universidade que são as coordenadoras do projeto.

O Pibid é um programa resultante da parceria do Ministério da Educação em ação conjunta com a Secretaria de Educação Superior da Fundação Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE, idealizado com intuito de valorizar o docente nas universidades em todo o país, e incentivar os alunos de licenciatura a atuar no ensino básico.

Na perspectiva de melhorar a formação inicial de educadores que pretendem atuar na educação básica, de acordo com a Portaria nº260, de 30 de dezembro de 2010, são objetivos do programa:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- e) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como com formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010).

Sobre formação de educadores a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDBEN) - 9394/96 em seu Art. 61 garante direitos e estabelece diretrizes sobre a formação docente e faz saber que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I- a associação entre teorias e práti-



cas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 2010).

No entanto, o Pibid é um espaço amplo que possibilita várias vivências no âmbito educacional, inclusive fazer a relação entre a teoria e prática, pois a Universidade oferece um grande suporte teórico que precisa ser posto em prática pelos acadêmicos mesmo antes de exercer a profissão, e é inserindo os licenciados nesses espaços que proporcionará a oportunidade de experimentar, vivenciar e conhecer o fazer docente.

Conforme referencia Libâneo (2001):

Atualmente, em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ter passado pela formação “teórica” tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. A ausência de uma coesão entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, capaz de retratar a realidade do cotidiano escolar e promover reflexões em busca de alternativas eficientes e eficazes para os problemas enfrentados, tornou-se um dos grandes entraves na formação de professores (LIBÂNEO, 2001, p.192).

Esses pontos supracitados ficam bem claro no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010:

Inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010).

Ao repensar a importância da formação inicial e continuada, são diversas as abordagens teóricas que asseguram essa qualificação docente vividas no espaço escolar. Dentro desta ótica, Nóvoa (2003) aponta a escola como um meio que o professor tem para adquirir uma enorme bagagem de experiências, pois é:

Evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios (NÓVOA, 2003, p. 5).

Percebe-se o quanto é enriquecedor estar participando das vivências em sala de aula, pois é o momento crucial para por em prática toda a teoria estudada no cur-



so, podendo assim tornar-se desde formação acadêmica um profissional capaz de ser reflexivo em todo momento, Mello (200) ressalta que:

A situação de formação profissional do professor é inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá tendo-o como professor. Por essa razão, tão simples e óbvia, quanto difícil de levar às últimas consequências, a formação do professor precisa tomar como ponto de referência, a partir do qual orientará a organização institucional e pedagógica dos cursos, a simetria invertida entre a situação de preparação profissional e o exercício futuro da profissão. As diretrizes que se seguem procuram avançar nessa característica, buscando tornar coerente a formação do professor com a simetria existente entre essa formação e o futuro exercício da profissão (MELLO, 2000, p.102).

Além disso, “é uma experiência que nos possibilita saber de fato como é ser um professor, conhecendo o fazer docente. Em que aprendemos e ensinamos sem mascarar a realidade, e quem ensina aprende constantemente ao ensinar” (Freire, 1996, p. 23). Do mesmo modo, ainda diz que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam não se reduzem a condição de objeto, um do outro, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23).

Corroborando com os diálogos supracitados, se fez necessário compreender a importância do Subprojeto Pedagogia/PIBID/UNIR para formação inicial dos futuros pedagogos. Em síntese, a percepção de acadêmicas que estão em contato com a realidade escolar foi de grande relevância para a elaboração desta pesquisa, por outro lado, para apontar como é necessário a ligação entre Universidade e Escola Pública visando uma educação de qualidade para todos.

Procedimentos Metodológicos

Ao considerar o tipo de análise que se pretendeu fazer neste trabalho, adotou-se o método de pesquisa qualitativa, de caráter teórico-bibliográfica e descritiva sustentada pela pesquisa de campo. Utilizou-se o estudo de casos como estratégia para a pesquisa qualitativa para melhor atender os objetivos da investigação e as inquietações suscitadas no trabalho.

É uma abordagem qualitativa ter a finalidade de descrever precisamente a partir dos relatos dos sujeitos, dados que comprovem a importância do programa para a formação docente.

O lugar em que ocorreu a pesquisa de campo foi em umas das escolas de rede estadual que aderiram o subprojeto de pedagogia, localizada no município de Rolim de Moura.

Vale ressaltar que mesmo ao assunto sendo educação e formação, não se faz



necessário descrever sobre a estrutura da escola, pois o foco da pesquisa é um estudo de caso, e não a escola em si, pois essa foi o local mais adequado em que encontrei os sujeitos da pesquisa, para realizar a possível entrevista.

O universo dessa pesquisa é composto por todos os envolvidos no programa, mas não foram incluídos na pesquisa como sujeitos os coordenadores, o programa conta com 4 professoras supervisoras, que atuam na Educação básica, o programa disponibiliza 24 bolsa de iniciação à docência, mas como amostra é de caráter intencional, fez necessário o estudo com 6 bolsistas.

Sabe-se que toda pesquisa implica no levantamento de dados. Entretanto para coletar informações necessárias ao investigador, e dar uma maior fidelidade de dados, se fez necessário adotar dois instrumentos de coleta, realizou-se assim o procedimento com a entrevista e a análise documental, entretanto, a entrevista direcionada as professoras se tornou também em um instrumento de coleta, pois possibilitou confrontar e assegurar as abordagens levantadas pelas entrevistadas.

Optou-se pela entrevista, por se um dos instrumentos mais importantes para a coleta de dados, a entrevista está presente em diversos tipos de pesquisa. Conforme apontam os autores, “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986: 33-34). O tipo de entrevista escolhido foi a estruturada, que subsidia a coleta de dados mais controlada, uma vez que são questões precisamente formuladas, pois “as entrevistas constituem uma técnica alternativa para se coletar dados não documentados sobre um determinado tema” (PÁDUA, 2000, 66).

Para uma melhor compreensão e análise e para assegurar as informações, a entrevista foi gravada, o que possibilitou no momento da transcrição das entrevistas e não correr o risco de perde informações pertinentes ao pesquisador.

Compreende-se que a análise documental também está presente em diversos estágios da investigação, para tanto “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.38).

A análise documental foi feita através dos registros elaborados pelas bolsistas, que apontam informações necessárias para avaliar a importância do PIBID para formação docente e para a prática pedagógica, pois é nos registros que elas tem a oportunidade de escrever e refletir sobre a prática pedagógica na sala de aula.

Após coletadas as informações, aparentemente isoladas, fez necessário expandir as informações identificando os elementos mais fortes e tornado-se mais importantes para que fossem aprofundados.

No entanto, o momento de seleção de dados de acordo com suas semelhanças e particularidades os seus significados foram se delineando, resultando assim na classificação, que contribuiu para definição das categorias, tornado-se assim possível a análise dos resultados, que foram feitos através da organização e categorização dos



dados, e embasados em teóricos que auxiliaram na sustentação da análise e discussão dos resultados.

Resultados e Discussões

As contribuições do PIBID para reforçar a formação inicial

Os resultados serão apresentados de maneira a confrontar os dados obtidos, com o diálogo com alguns autores, que se fez necessário para compreender e comprovar as contribuições que o PIBID propicia às acadêmicas inseridas no programa, de acordo com o relato de uma bolsista, fica claro o quanto é gratificante estar participando, quando ela aponta seu ponto de vista, por exemplo:

A minha concepção penso que é muito importante, a minha visão mudou completamente, até por que quando entrei no programa eu estava iniciando o curso de pedagogia, então a gente sabia muito pouco, mas com o PIBID a gente a oportunidade de avança, quando a gente entrou estávamos começando o segundo período, estava bem no início mesmo, eu estava meio perdida, mas logo nos encontramos, nos identificamos com o programa né, e acredito que é muito importante e sugiro quem quiser entre para o programa, pois acredito que é essencial, só na prática, só vivenciando mesmo as experiências, dentro de sala de aula, fora em outros locais, outros ambientes que você realmente vai perceber o quanto é gratificante para a gente. (Bolsista 1, Nov. 2014).

É de suma importância por que a gente vai descobrindo é diante do processo coisas que eu ainda não estou aprendendo dentro da sala de aula na faculdade, no começo do curso e são processos que necessitamos para a vida toda, desde do começo meio e fim de sua carreira, por que tem coisas que você realmente não aprende dentro da sala de aula, dentro da sua sala de aula, você vai aprender lá dentro com o convívio com as crianças. (Bolsista 1, Nov. 2014).

Sobre esses aspectos, fica claro que o programa propicia ao licenciando uma experiência enriquecedora, descobrindo assim como é lidar com a sala de aula, e saber desde cedo a confrontar-se com a realidade escolar, e às vezes são experiências insuficientes de ser adquirida apenas na Universidade, essas premissas apontam que:

O problema é particularmente grave nos jovens professores, que são atirados para as escolas sem qualquer apoio, sem qualquer suporte das instituições de formação inicial ou dos seus colegas. Caem de pára-quedas na realidade escolar e travam uma verdadeira “batalha de sobrevivência”. Importa alterar esta situação e enquadrar devidamente a fase inicial de docência, encarando-a como um momento propedêutico e probatório (NÓVOA, 2003, p. 5).

Nessa perspectiva, as professoras supervisoras também relatam o quanto é



importante estar em contato com a prática docente desde do início da formação, a esse respeito, encontramos a seguinte colocação:

Olha eu posso falar como eu comecei quando que foi muito difícil, você se prepara e acha que está preparada, e quando você entra realmente para desenvolver as atividades na escola é que você vê que ainda falta muito, que só o estágio em si não é suficiente, essa importância para elas as bolsistas que prepara melhor para enfrentar a docência em si. (PROFESSORA 1, Nov.2014).

Importante sim, porque logo de início é bom ter esse contato com a escola propiciada pelos professores da rede pública por que eles contribuem para que a gente tenha uma visão antecipada do que a gente vai vivenciar em sala de aula, é trabalhar em cima dela e melhorar o nosso olhar, as nossas concepções de maneira que só contribua para o desenvolvimento dos aluno (PROFESSORA 2, Nov.2014).

A respeito das falas apresentadas, verifica-se que o contato inicial também possibilita o acadêmico exercer a sua prática, mesmo antes de ter concluído a sua formação, o que permite um processo de reflexão sobre a prática. Paralelamente, Tardif (2007) ressalta que” [...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra” (TARDIF 2007, p. 53).

Quando a professora 2, relata que “é trabalhar em cima dela e melhorar o nosso olhar, as nossas concepções de maneira que só contribua para o desenvolvimento dos aluno” (PROFESSORA 2, Nov.2014). A mesma faz referência o quanto a parceria entre ensino superior e educação básica é importante para melhorar a qualidade do ensino em sala de aula, é o momento de unificar a prática pedagógica, possibilitando a criação de experiências metodológicas de caráter inovador e interdisciplinar, visando superar a dificuldade de ensino-aprendizagem dos alunos ao qual fazem parte dessa realidade.

Tal constatação aproxima-se do pensamento de Luckesi (2000) que aponta a importância de uma formação sólida, que é a base para a qualidade profissional. Isto é:

O profissional da educação básica requer, uma sólida formação teórico-prática, para que ele possa desempenhar satisfatoriamente a sua vocação natural. O domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as cobranças concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para refletir sobre sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu desempenho profissional (LUCKESI, 2000, p. 73).



O PIBID também é o momento de socialização entre as Pibidianas, de trocar experiências e relatos sobre os trabalhos desenvolvidos, buscando sempre a legitimidade de sua formação inicial, ou seja, “a primeira experiência que ele me proporcionou foi de grande importância estar no pibid, e depois melhorou na minha escrita e vários tipos de conhecimento” (Bolsista 1, Nov. 2014). E o mesmo é relatado na seguinte abordagem da bolsista 2, ressaltando o quanto foi importante para que ela pudesse aprender a formular documentos e principalmente acadêmicos, e é a partir dos registros reflexivos elaborado semanalmente, sobre sua prática em sala de aula, tendo a oportunidade aprimorar a escrita e repensar seus métodos e prática educativa .

O programa também proporciona as acadêmicas a escrever melhor, e produzir trabalhos científicos, desenvolver pesquisas, “a interação em sala de aula e com outros profissionais, por sua vez, são elementos estruturantes da constituição da epistemologia da prática docente. [...] indispensavelmente o professor em formação acadêmica adquire um conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes à sua profissionalidade,” (SILVA, 2009, p. 24).

No entanto, possibilita conhecer como a teoria e a prática funciona de fato, não apenas a sala de aula, mas todo universo escolar, conhecer as condições de trabalho oferecido pela escola para que o professor efetive sua prática com qualidade, possibilita conhecer como funciona a gestão escolar da instituição e o corpo pedagógico, quais as políticas públicas que são integradas, quais os programas aderidos pela instituição, as tendências políticas pedagógicas sobre avaliação escolar, e bem como se constitui a prática docente, pois são aspectos pertinentes a formação do profissional que queria atuar na educação.

Para Freire:

Não é possível a qualquer indivíduo inserir-se num processo de transformação social sem entregar-se inteiramente a conhecer, como resultado do próprio processo de transformar; mas, também, ninguém pode se inserir no processo de transformar sem ter no mínimo, uma base inicial de conhecimento para começar. É um movimento dialético porque, de um lado, o indivíduo conhece porque pratica e, para praticar ele precisa conhecer um pouco (FREIRE, 1987, p. 265).

E outro ponto interessante é que as bolsistas demonstram a importância de um trabalho conjunto com as supervisoras, pois são vivências importantes para a formação, um trabalho em equipe que buscar cada vez mais conhecer, analisar e tentar encontrar meios para que a aprendizagem ocorra de forma construtiva e significativa, e poder olhar para as crianças e já saber lidar com a singularidade de cada uma, “então a gente aprende com elas no dia-a-dia e observando o professor também, e outra coisa é enxergar a criança como ela é, e não como a gente quer que ela seja, e essa é a grande dificuldade como professor. [...]Depois que eu estive dentro da sala de aula que realmente eu pude perceber o que me levou a isso, me traz essa relação se realmente vou querer estar dentro da sala de aula” (Bolsista 3, Nov. 2014).

Para Barreto salienta-se que:



O conhecimento é produto das relações dos seres humanos entre si e com o mundo. Nestas relações homens e mulheres são desafiados a encontrar soluções para situações para as quais é preciso dar respostas adequadas. A cada resposta novas situações se apresentam e outros desafios vão se sucedendo. Estas respostas e suas conseqüências representam experiência adquirida e constituem o conhecimento das pessoas. São registradas na memória e ajudarão a construir novas respostas. Portanto as pessoas são sujeitos e não objeto nesse processo de conhecimento (BARRETO, 2003, p. 60).

As relações são fundamentais tanto para o professor, quanto para o aluno, pois ambos se completam neste processo de conhecimento, “são processos que necessitamos para a vida toda, desde começo meio e fim de sua carreira, por que tem coisas que você realmente não aprende dentro da sala de aula, dentro da sua sala de aula, você vai aprender lá dentro com o convívio com as crianças” (Bolsista 1, Nov. 2014).

Corroborando com essa ideia Silva (2009) afirma que:

Ao professor também é indispensável a sensibilidade sobre suas experiências e sobre sua interação com os demais sujeitos desse processo de aprendizagem. Assim, o que antes era incerteza, angústia e dúvida sobre a própria capacidade de transmitir conteúdos, regras e valores, tornar-se-á com o passar do tempo, com o aumento das experiências reais na sala de aula, algo natural, peculiar e característico desse profissional (SILVA, 2009, p. 26).

Enfim, são acadêmicas privilegiadas em poder conhecer a realidade das escolas e da sala de aula enquanto ainda estão cursando a graduação.

Ao estar inserido na educação básica o acadêmico tem a oportunidade de avaliar a própria prática pedagógica que já está sendo iniciada no contexto escolar, uma vez que esse tem autonomia para planejar, executar sua prática, e já adquirir experiências que serão de grande importância futuramente, pois nesse momento o acadêmico observa, analisa e avalia o que deu certo e o que não funcionou.

Contextuando experiências: Vivenciando a teoria e a prática através do PIBID

Outra dimensão a considerar nessa formação é a relação entre a teoria e a prática que as bolsistas conseguem fazer ao estar inseridas no programa, pensar as vivências no PIBID implica desenvolver condições necessárias para a práxis educativa, é possível perceber isso ao entrevistar umas das bolsistas que faz o seguinte relato de experiência:

O Pibid ensina justamente isso para gente que não fica só na teoria e na prática o que dá certo e o que não dá, e o professor de acordo com o nível da sala tem que estar estudando constantemente e aprendendo junto com o professor. (Bolsista 4, Nov. 2014).



Ao mesmo tempo em que faz essa relação é possível também avaliar e testar as teorias estudadas na Universidade, ressaltando que essa parceira é justamente para desenvolver práticas que realmente tenham como o foco a construção do conhecimento, tanto para as acadêmicas como para os alunos, fica bem pontuado na abordagem de uma das professoras supervisoras do programa:

Penso que é um contato inicial com a realidade, que elas terão que ligar quando forem para as escolas, e uma possibilidade de que elas melhorem o seu olhar sobre a educação e sane suas dúvidas dentro da universidade, para melhorar sua prática quando estiver na escola. Então a importância para mim é basicamente esta linha de pensamento, por que assim, fala-se muito em teoria e prática, e como você unir a teoria e prática, quando você participa do PIBID você tem essa oportunidade, de vivenciar isso, então assim o acadêmico sai com uma bagagem, pelo menos é assim que eu compreendo por que pra mim tem sido assim, por que eu tinha muito medo da sala de aula, e depois eu vi que embora tenha todas as dificuldades mesmo, ela não é um bicho de 7 cabeças como eu imaginava que seria, por que eu imaginava que a dificuldade era maior, (Professora 1, Nov. 2014).

E o Pibid propicia essa relação estabelecida entre o pensar e o agir, em resumo compreender a articulação entre a teoria e a prática, no momento da entrevista perguntei para a acadêmica por que é importante o programa, e ela fez a seguinte ressalva, “assim eu acho que o pibid é muito importante por essa questão porque a universidade não te dá um aparato todo que você precisa a questão de planejamento de fazer um bom registro reflexivo de como lidar com a sala de aula e o pibid está mostrando isso agente está conseguindo juntar a teoria com a prática o que da certo na teoria e o que não dá. (Bolsista 4, Nov. 2014).

É um aspecto que pode ser notado no estudo de Libâneo (2002) “O aprender a ser professor, na formação inicial ou continuada, se pauta por objetivos de aprendizagem que incluem as capacidades e competências esperadas no exercício profissional do professor”. Assim, o conhecimento do professor depende de uma reflexão prática e deliberativa, “Que as duas uma precisa da outra sem a minha teoria eu não posso ir para a prática, e sem a prática não posso complementar a minha teoria (Bolsista 4, Nov. 2014), então percebe-se o quanto é necessário romper com o paradigma de que teoria e prática não se relacionam, pelo contrário apesar de ser distintas, ambas caminham juntas, “ por que se você só estuda e não pratica o que você estuda, não terá noção do que estudou. “E depois que você começa a praticar é possível vê realmente que a teoria e a prática estão interligadas” (Bolsista 3, Nov. 2014).

A propósito, Melllo (2000), resalta que:

Integração permanente e contínua entre teoria e prática desde o início do curso de graduação, em todas as disciplinas do currículo de formação profissional, inclusive naquelas tradicionalmente consideradas “alheias” à formação docente. Essa



integração deve ser trabalhada como contextualização dos conhecimentos no mundo social e natural de modo a propiciar situações de aprendizagem significativa aos futuros professores, tanto nas áreas de conteúdo específico como nas áreas de fundamentos educacionais (MELLO, 2000, p.106).

Na perspectiva de uma acadêmica bolsista, é possível notar, como essa ligação entre a teoria a prática é necessária e que realente as duas estão interligadas e uma depende da outra, a esse respeito, encontra-se a seguinte colocação:

a teoria e a prática realmente são essenciais, tem pessoas que acreditam que são coisas distintas, podem até ser no significado, mas as duas devem andar juntas com certeza, sem teoria não há prática, e sem prática não há teoria, e gente estuda a teoria, mas não tinha a prática, e através do programa a gente essa oportunidade de vivenciar os dois, a teoria você colocar ela em pratica, ou através da prática você conseguir identificar um tipo de teoria, isso é interessante, e conseguir assimilar os dois (Bolsista 5, Nov. 2014).

Dessa forma é de grande relevância que todos os envolvidos no programa reflitam sobre sua prática e nesse processo encontrem de forma conjunta a melhor maneira de exercer a ação da prática pedagógica.

Considerações finais

A pesquisa conclui-se que este programa se constitui em um interessante modelo de formação de professor. Contudo estar inserido em um ambiente escolar permite conhecer um mundo jamais visto antes, cheio de alegrias e conquista e as vezes permeados de dificuldades, pois é a partir desta vivência que, desde cedo já se aprende a lidar e superar os obstáculos que desafiam constantemente o fazer pedagógico. Respalando que a caminhada a ainda não está findada, mas já é possível enquanto acadêmicas do curso de pedagogia avaliar essa oportunidade como um avanço, pois é um espaço que possibilitou e possibilitará a construção gradativa de saberes.

No entanto, é na articulação e interação entre o ensino superior e a educação básica que se estabelece meios para aprofundar e as teorias discutidas na universidade e ao mesmo tempo fazer relações com a prática em sala de aula. Visando a superação da dicotomia entre a teoria e a prática, em que a construção desse conhecimento teórico e prático se de a partir de uma interação positiva.

Em síntese a perspectiva das bolsistas retrata que é na formação inicial que essas vivências devem acontecer de forma significativa na vida do acadêmico, pois é na iniciação a docência que os discentes necessitam conhecer como se constitui a prática pedagógica na escola, será o momento oportuno de vivência, experimentar, refletir, pensar e repensar a forma como se constrói o fazer docente.

Enfim conhecer a realidade escolar é uma experiência que oportunizará uma formação docente concebida de saberes práticos e teóricos, uma duplicidade necessária para romper com paradigmas que afetam a nossa educação brasileira, pois é



preciso o poder público olhar para a formação docente como um dos os pilares de uma educação de qualidade.

Notas

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação a Docência (PIBID) pela Universidade Federal de Rondônia/UNIR. E-mail: iponini35@gmail.com

Referências bibliográficas

BRASIL, Portaria normativa nº 260, de 30 de dezembro de 2010: **Normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID**. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGe-rais.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2014.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010. Disponível em: http://qnesc.s bq.org.br/online/qnescA34_4/07-PI-BID-68-12.pd acesso: 02 Jane. /2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, 1993.

LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2002 .

_____, J.C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUCKESI, C. C. et al. **Fazer Universidade: Uma proposta metodológica**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação**; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2014.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 114 p. Disponível em: SciELO Books <http://books.scielo.org>, Acesso em 02 de dezembro de 2014.

MELLO, G.N. **Formação inicial de professores para a educação básica uma revisão radical**. São Paulo. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf> 08 de nov.2014.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico prática**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



UM ESTUDO DAS IDEIAS BÁSICAS DAS QUATRO OPERAÇÕES EM COM ALUNOS DO 6º ANO

*Ismael Dourado de Assis¹
Gilberto Francisco Alves de Melo²*

Introdução

A prática pedagógica relativa às chamadas quatro (04) operações no Conjunto dos Números Naturais tem sido objeto de estudos e pesquisas em Educação Matemática. De um lado, tem-se percebido com base nas avaliações externas um baixo desempenho dos(as) alunos(as) na resolução de situações-problemas que requer o domínio destas operações, aliado à decoreba da tabuada defendida por muitos professores. Por outro lado, chama a atenção o pouco ou quase nenhum domínio conceitual e/ou das ideias básicas relativas à estas operações.

Por parte do professor percebe-se uma angústia na busca de soluções para o enfrentamento destas dificuldades, as quais tem sido historicamente transferidas para os professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, e que perduram em todo o processo de formação: do escolar à Licenciatura.

Possivelmente, a explicação resida na abordagem tradicional de manipulação dos algoritmos, associado à crença de decorar a tabuada sem a devida compreensão dos significados relacionadas às ideias das operações. E, ao fato de boa parte dos livros didáticos não incorporarem as contribuições dos estudos e/ou pesquisas da área de educação matemática como sustentam Bezerra (2008) e Mota (2012) e, sobretudo, ao desafio de explorar os resultados deste campo de conhecimento nas Licenciaturas de Matemática e Pedagogia e, na Formação Continuada.

Diante do exposto e, com suporte da literatura temos que o nosso problema



se explicita em ter um domínio procedimental das quatro operações *versus* incompreensão das ideias básicas relacionadas.

As nossas preocupações como professores de matemática, atuando no Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) nos coloca como inquietação, traduzida na questão de investigação: como o estudo das ideias básicas contribui para a aprendizagem das quatro operações no conjunto dos naturais junto a alunos do 6º ano?

Neste sentido, elegemos como objetivo geral: identificar, descrever e analisar as ideias relativas às quatro operações mobilizadas pelos alunos frente à resolução de atividades.

E, como objetivos específicos: 1) identificar se os alunos mobilizam ou não as ideias básicas ao resolverem as atividades propostas e, 2) refletir sobre as dificuldades apresentadas em relacionar a resolução com as ideias básicas.

A seguir, descreveremos brevemente como a literatura em Educação Matemática estuda e/ou investiga este objeto e, resultados que apontem na direção de repensar o ensino-aprendizagem.

Breve revisão da literatura sobre operações no conjunto dos números naturais (\mathbb{N})

O estudo das quatro operações no conjunto dos números naturais tem sido investigado sob diferentes focos. Um deles com base em Mota (2012) que investigou um grupo de licenciadas em Pedagogia com o objetivo de compreender as dificuldades indicadas por estas em relação às operações aritméticas e, como buscar alternativas de superação. A pesquisa de natureza qualitativa possibilitou a construção de dados junto ao grupo que cursar a disciplina com foco em metodologias e conceitos do Ensino de Matemática. Os resultados mostram que a proposta desenvolvida na disciplina possibilitou ampliação da compreensão dos processos de resolução das operações e, ressignificação dos conteúdos com a realidade, mediante o uso de diferentes estratégias, como jogos e recursos didáticos.

Reconhecemos a importância desta investigação, ao situar a problemática das quatro operações no conjunto dos números naturais, na formação de futuras professoras que ensinarão matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. E, que neste contexto necessitam de uma formação matemática que lhes possibilite uma compreensão mais aprofundada das quatro operações, para que os alunos concluam o 5º ano e, inicie o 6º ano do Ensino Fundamental II com uma aprendizagem significativa.

Todavia, esta pesquisa se diferencia do presente estudo, na medida que focalizamos as ideias básicas relativas às quatro operações como um componente fundamental da aprendizagem.

A pesquisa de Bezerra (2008) investigou a possibilidade de elaboração/ree laboração de conhecimento acerca das ideias e procedimentos algoritmos relativos às operações básicas, por alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental. Os dados foram construídos mediante aplicação de pré-teste, pós-teste e entrevista. E, como resultados, os alunos ampliaram a sua compreensão acerca das ideias e procedi-



mentos algorítmicos relativos às quatro operações, mediante aplicação de uma metodologia de ensino que privilegia a compreensão dos conteúdos, considerando o conhecimento prévio dos alunos e a reflexão sobre a ação ao longo das atividades propostas, possibilitaram a elaboração ou reelaboração de conhecimento por parte dos alunos.

O nosso estudo se aproxima desta pesquisa na perspectiva de focalizar nas atividades propostas, o modo como os alunos desenvolvem estratégias de resolução e, possíveis conexões com as ideias básicas, associadas a cada uma das operações. Todavia, se diferencia pelo fato de não trabalharmos com os instrumentos de pré e pós-teste, na perspectiva de controle do processo de aprendizagem.

E, em relação às ideias básicas associadas às quatro operações, buscamos as contribuições em DANTE (2005), as quais descrevemos brevemente a seguir. Estas ideias são as que julgamos necessárias para promover a aprendizagem significativa das quatro operações nos naturais.

Adição:

Ideias de: juntar ou unir, acrescentar

Obs.:1) Existe outros verbos na nossa língua que sugerem a ideia aditiva, as quais podem aparecer em determinadas situações-problemas: ganhar; comprar; agregar; adicionar; capturar; receber; incorporar etc.

Exemplos:

Ideia de Juntar

Ex.: Ana tinha R\$15,00 e seu irmão R\$ 35,00. Qual é o total em dinheiro dos dois irmãos?

Ideia de acrescentar uma quantidade à outra já existente.

Ex.: Se forem matriculados 87 novos alunos na escola de Cláudia, qual é o total de alunos que a escola passará a ter?

Outra situação: Maria tinha um certo número de adesivos. Deu 16 adesivos a um colega e ainda ficou com 23. Quantos adesivos Maria tinha?

Neste caso, a ideia é saber qual é o número do qual retirando 16 unidades obtemos 23 unidades. Fazendo então a adição, temos: $23+16=30$.

Subtração

Ideias de: tirar; comparar e completar.

Outros verbos com o mesmo significado de tirar: quebrar; dar; diminuir; descarregar; perder; reduzir; abandonar; descontar; cortar

Ideia de tirar: aparece em inúmeras situações-problemas.

Ex.: Alice tinha 39 bonecos em sua coleção. Tirou 16 deles, que eram repetidos, e deu-os para o irmão. Com quantos bonecos Alice ficou?

Ideia de comparar:

Ex.: Otávio tem 30 lápis de cor e sua irmã Alice tem 33. Quantos lápis Otávio



tem a mais do que Alice?

Obs.: o termo “a mais” não quer dizer que você tem que adicionar.

Ex.: João pesa 20kg a mais que José que tem 65kg. Quanto José pesa a mais do que João?

Ideia de completar:

Ex.: A festa de Júlia está animada. Ela selecionou 30 músicas e já tocou 23. Quantas ainda faltam?

Multiplicação: significa dobrar muitas vezes

Outros verbos relacionados à multiplicação: duplicar; dobrar; triplicar; quadruplicar; quintuplicar; centuplicar; replicar; redobrar; repetir etc.

Ideias de: adição de parcelas iguais; combinatória

Ideia de adição de parcelas iguais

Ex.: O grid de largada de uma corrida tem carros alinhados em 3 filas, com 10 carros por fila.

Quantos carros estão no grid? b) Quantos pneus estão sobre a pista?

Ideia de combinatória ou número de possibilidades.

Ex.: Quantos tipos de sanduiches diferentes, escolhendo um só tipo de recheio para cada pão, dá para formar com os tipos de pães e recheios indicados no quadro?

Quadro 1 (Pães): Baquete; Pão Francês e Pão de Forma.

Quadro 2: (Recheios): Queijo; Salame; Presunto e Copa.

Ex.: Numa lanchonete há 4 tipos de suco: laranja, abacaxi, morango e melão. Eles são servidos em copos de 3 tamanhos: pequeno, médio e grande. Quantas são as possibilidades de escolha ao pedir um suco?

Ideia de disposição retangular; consiste em representar a disposição dos objetos na forma de um retângulo

Ex.: Numa sala de aula, as carteiras estão em disposição retangular com 8 linhas e 5 colunas. Assim, para obter o total de carteiras fazemos $8 \times 5 = 40$

Ideia de proporcionalidade

Ex.: Cada rolo de arame contém 50m. Veja como descobrir a “metragem” de 2 rolos, 3 rolos e 15 rolos.

Ex.: Se um pacote com 3 canetas custa R\$8,00, quanto Eduarda vai gastar na compra de 12 canetas?

Divisão

Ideias de: partir; repartir; fracionar; fragmentar; separar; dividir; formar grupos e etc.

Obs.: Explorar esta operação segundo os critérios: em partes iguais e, em



partes desiguais. Ex.: Repartir 8 bombons para 5 crianças. Uma criança pode 4 e, as demais 1. Esta é uma das possibilidades.

Ideia de repartir igualmente

Ex.: Uma mãe quer repartir igualmente 10 bombons para 5 filhos. Quantos bombons receberá cada filho?

Ideia de “medida” ou quantas vezes uma quantidade cabe em outra.

Ex.: Numa granja os ovos são colocados em caixas de 1 dúzia. Quantas caixas são necessárias para embalar 195 ovos?

Potenciação: indica uma multiplicação de fatores iguais.

Ex.: explorar bem esse conceito e, respectivas propriedades; representações em diversas situações diárias; a lenda do xadrez

Radiciação: indica a operação inversa da potenciação, visando a identificação da base da potência.

Explorar: diversas situações com números naturais (exatas ou não), fazendo a representação geométrica e, uso da calculadora para os casos de raiz quadrada; cúbica, quarta etc.

Metodologia

A metodologia baseia-se na pesquisa qualitativa, com base no estudo de caso de duas turmas do 6º ano com 64 (sessenta e quatro) alunos do ensino fundamental no Colégio de Aplicação-UFAC, em 2015. Os instrumentos para a construção dos dados foram: diário de campo do docente responsável pela turma e, os registros escritos dos alunos ao responder a atividade proposta.

Para esta comunicação, escolhemos produções que destacam os erros mais recorrentes em relação às quatro operações em ambas as turmas.

O desenvolvimento deste estudo deu-se nas seguintes etapas:

1) Para cada uma, o professor responsável havia elaborado segundo o seu planejamento, uma lista com 22 (vinte e duas), questões visando a exploração das quatro operações no conjunto dos números naturais.

2) Discussão conjunta para focalizarmos, com base nas produções dos alunos os erros apresentados, visando a construção de alternativas de enfrentamento que em nossa hipótese, seria mediante trabalho conceitual, mediante exploração das idéias básicas associadas a cada uma das operações.

3) Realização de discussão conjunta para análise preliminar das produções, destacando alguns erros frequentes.

A análise será realizada de forma interpretativa, destacando os erros que em geral aparecem, decorrentes do uso sem compreensão dos algoritmos e seus significados.



Análise

Nosso objetivo consiste em identificar, descrever e analisar as estratégias mobilizadas ou não pelos (as) alunos(as) na resolução das questões relativas às quatro operações

Considerando o grande conjunto de dados, optamos por analisar dois casos da turma do 6º ano (62), sendo registrada as maiores incidências nas questões 5 e 9 respectivamente com 62,5% e, na questão 16 (56,25%).

Em geral, os alunos justificaram o processo de resolução das questões, indicando também que a maioria não aprendeu corretamente e/ou não mobilizou corretamente as ideias básicas associadas a cada uma das operações.

Questão 5: Francisco é caminhoneiro. Ele transporta a cada viagem 12 caixas de laranjas, cada caixa com 23 laranjas. Pedro, também caminhoneiro e pode transportar o quádruplo do que Francisco. Quantas laranjas Francisco e Pedro transportam a cada viagem?

Em relação a essa questão em particular, percebeu-se que os alunos limitam-se à manipulação dos algoritmos, sem uma compreensão dos significados, além de não explorar as ideias básicas associadas às operações envolvidas.

Questão 9: Yasmin, trabalha numa empresa, e no primeiro ano de trabalho ganhava um salário de 1050 reais. Depois do primeiro ano de trabalho o salário dela duplicou e no terceiro aumentou 100 reais. Qual o salário dela ao final desses três anos?

Os erros dizem respeito a não compreensão do enunciado da questão, para identificar e realizar corretamente as operações envolvidas, além de não relacionar com uma das ideias básicas.

Questão 16: Nonato vende todos os dias 360 litros de leite. Ele reparte esse leite em garrafas de um litro e em caixa de 12 garrafas. Quantas caixas de leite ele vende por dia?

Nesta questão chama atenção, o fato dos erros serem expressos por: ausência de resposta demonstrando que o aluno possivelmente não tenha compreendido o enunciado da situação proposta e, por apresentar apenas a resposta, não percebendo e/ou esquecendo que o processo utilizado é importante para o(a) professor (a) avaliar a sua aprendizagem.

Os alunos erram na manipulação dos algoritmos por não compreenderem o significado destes no contexto do Sistema de Numeração Decimal, o qual necessita ser explorado e/ou problematizado na prática pedagógica dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Percebemos que muitos alunos identificam e/ou resolvem as questões propostas, usando corretamente as operações, remetendo a uma aprendizagem mecânica.

Apesar de algumas tentativas de uso de outras estratégias, há uma predominância do uso do algoritmo, tal como se apresenta nos livros didáticos e explorados em



sala de aula, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. E, sobretudo, sem explorar outras possibilidades e, nem muito menos relacionar com a dimensão conceitual, expressa nas idéias básicas.

data: 06/04/15

5-

2- Exemplo: 15-7 é oito e se Carlos tem 15 bolas de quide e deu 7 bolas de quide para seu amigo e ficou com 8 bolas de quide.

3- Exemplo:
$$\begin{array}{r} 5 \overline{) 17} \\ - 35 \\ \hline 30 \end{array}$$
 se cinco dividido por 7 mais o resultado é 35

4- Exemplo: 20 dividido por 25 e 500 então o professor tem que que lembrar 500 alunos durante a aula.

5- Exemplo se 234 é 92 então Pedro des transportava 92 caixas de biscoitos.

6- Exemplo se 39-17 é 23 então Alice ficou com 23 bonecos

7- Exemplo: se 15 nos 7 é 22 então agora ele tem 22 coelhos

8- Exemplo: se 51500 e 23 os pneus ele comprou cada pneu custou 25 reais

9- Exemplo: o salário dela a final é 2200

Figura 1: Teste 1

50- Exemplo: todos nós sabemos que 200 mas
50 e 250 então ela resolveu 250 grama de
aquecer

51- Exemplo claro que todos sabemos que 56
e 43 e 35 então restou 56 paginas $\frac{56-33}{43}$
- 12 - 55 para ele.
 $\frac{35}{35} = \frac{56}{56}$

52- 352 não sei

53- claro que todos nós sabemos que
250 e 385 então ele tem 385 reais
+ 335 agora.
 $\frac{385}{385}$

54- a soma é 39 então ele tem a mais
porque tem 56 - 23 se ela tem 23 ela so
 $\frac{56}{56}$ precisava de 56

55- 2555 e o resultado

56- 352 e o resultado

57- claro que nós sabemos que 5 + 3 e 8
então ela tem 8 comissos com esse caso

58- $\frac{290}{290}$ R= Jotta 440 km para chegar no
+ 50 pontos que ela quer.
 $\frac{440}{440}$

Figura 2: Teste 1

$$\begin{array}{r} 19 = 16 \\ + 6 \\ \hline 22 \end{array}$$
 R= cabem 22 pessoas no restaurante.

$$\begin{array}{r} 20 = 72 \\ + 72 \\ \hline 144 \end{array}$$
 R= eles colocam 144 ovos por dia.

$$\begin{array}{r} 25 = 525 \\ - 25 \\ \hline 500 \end{array}$$
 a Parcela vai sair 500

$$\begin{array}{r} 22 = 328 \\ - 328 \\ \hline 0 \end{array}$$
 O resultado é 328 por que $328 \times 22 = 7216$

Exemplo: 20 dividido por 25 é 500 então o expressor tem que ser de 500 dentes durante a vida.

Exemplo de 2314 e 92 então Pedro des transportara 92 caixas de biscoitos.

Exemplo: se 59 - 17 = 23 então Alice ficou com 23 biscoitos.

Exemplo: se 15 nos 7 é 22 então agra de tem 22 carros.

Exemplo: se 51500 e 25 00 pneus eles compram cada pneu custava 25 reais.

Exemplo: o salário dela a final é 2200.

Figura 3: Teste 1

Rio Branco, de
 Colégio de Aplicação
 6/04/20015
 Nome: _____
 turma: 61 ano: 5^o ano

1) $342 + 15 = 357$ ele tem 357 bolinha de gude, eu estou usando o conta de mais

2) $15 - 7 = 8$ Carlos vai ter 8 bolos de futebol, eu usi a conta de menos

3) $7 \times 5 = 35$ na sala de aula tem 35 alunos, eu estou usando o conta de vezes

4) _____

5) $12 \times 23 = 276$ / Francisco carregou 246 laranjas, Pedro carregou 300 laranjas, eu usi a conta de vezes

6) $39 - 17 = 22$ Alti tem agora 22 laranjas, eu usi o conta de menos

7) $75 \div 22 = 3$ / agora ele tem 9 laranjas, eu usi a conta de mais

8) cada pipau poderia ser 100 reais, eu usi a calculadora para verificar esta conta, a conta de mais

Figura 4: Teste 2



9)
$$\begin{array}{r} 1050 \\ \times 2 \\ \hline 1100 \\ +100 \\ \hline 1200 \end{array}$$
 Yamin ganhou o final no mês, eu usei a conta de mais

10)
$$\begin{array}{r} 200 \\ +50 \\ \hline 250 \end{array}$$
 ele usou 250 gramas de açúcar, eu usei a conta de mais

11)
$$\begin{array}{r} 56 \\ -13 \\ \hline 43 \end{array} \quad \begin{array}{r} 43 \\ -12 \\ \hline 31 \end{array} \quad \begin{array}{r} 31 \\ -15 \\ \hline 16 \end{array}$$
 agosta joana estava com 16 figurinhas, eu usei a conta de menos

12)
$$\begin{array}{r} 264 \\ -24 \\ \hline 240 \end{array}$$
 foram 66 pessoas para cada grupo, eu usei a conta de dividir

13)
$$\begin{array}{r} 250 \\ +135 \\ \hline 385 \end{array}$$
 ele tinha 385, eu usei a conta de mais

14)
$$\begin{array}{r} 39 \\ -23 \\ \hline 16 \end{array}$$
 ele tem 16 lápis a mais do que Carla, eu usei a conta de menos

15)
$$\begin{array}{r} 52 \\ -50 \\ \hline 02 \end{array}$$
 10 livros eu usei a conta de menos

16)

17)
$$\begin{array}{r} 5 \\ +3 \\ \hline 8 \end{array}$$
 ele vai ter 4 camisas, eu usei a conta de mais

Figura 5: Teste 2

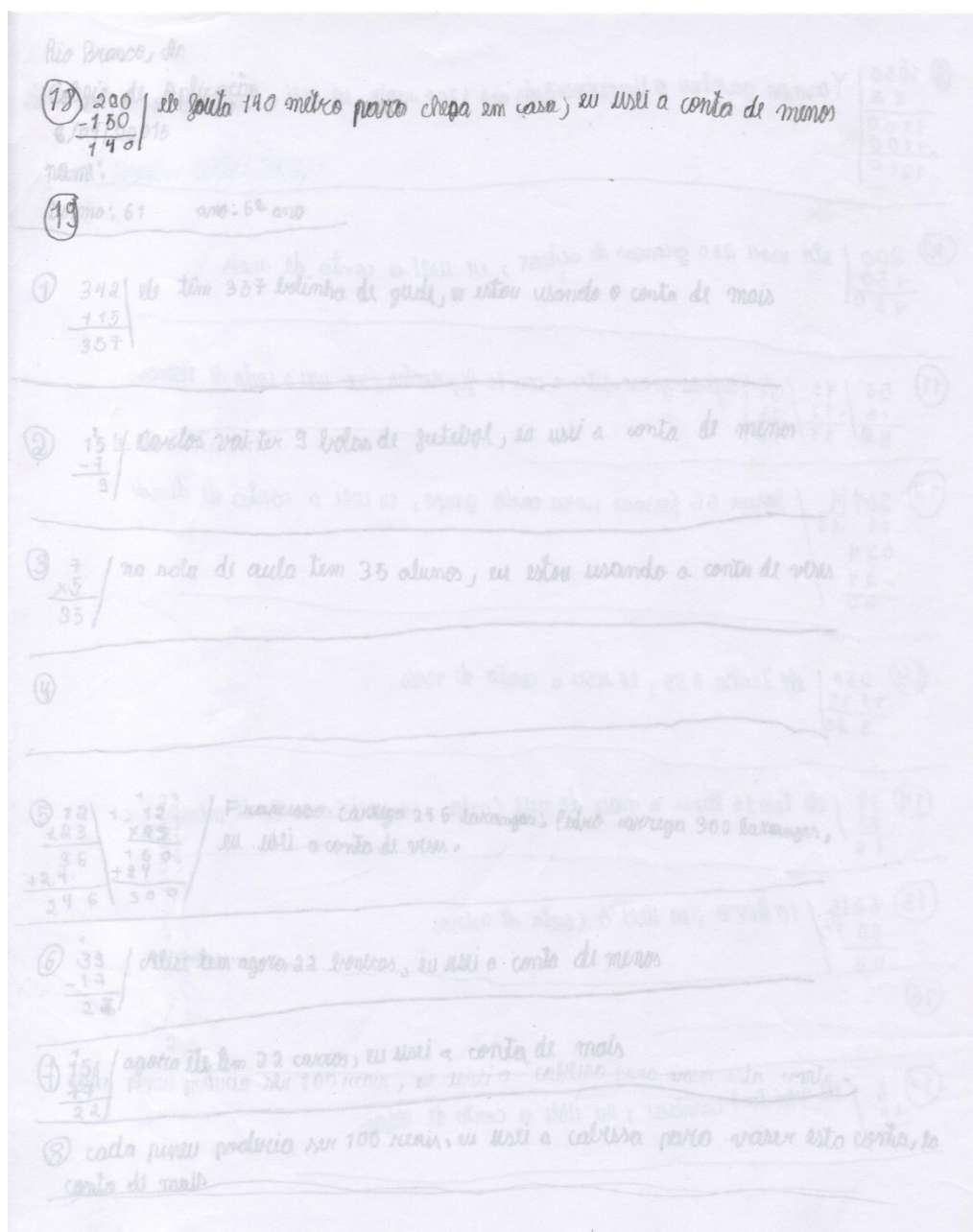


Figura 6: Teste 2

Conclusão

Os principais resultados indicam dentre outros que os alunos do 6º ano apresentam de forma diferenciada, dificuldades em relação à leitura e interpretação dos enunciados propostos. E, em muitos casos, não mobilizam, exploram e/ou relacionam com as ideias básicas relativas às quatro operações no Conjunto dos Naturais, implicando em dificuldades no registro na forma do algoritmo convencional. E, por fim, a necessidade de exploração das ideias básicas relativas às quatro operações, desde os anos iniciais do ensino fundamental, nas Licenciaturas de Pedagogia, Matemática e, nos Programas de Formação Continuada.

Notas

- 1 - Licenciado em Matemática - Colégio de Aplicação - UFAC - douradoismael@hotmail.com
- 2 - Doutor em Educação Matemática - Colégio de Aplicação - UFAC - gfmelo0032003@yahoo.com.br

Referências bibliográficas

BEZERRA, Maria da Conceição Alves. **As quatro operações básicas: uma compreensão dos procedimentos algorítmicos**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Exatas e da Terra. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, 2008.

DANTE, Luiz Roberto. **Tudo é Matemática**. Ensino Fundamental. Livro do professor. 2ª edição. 1ª impressão. São Paulo: Ática, 2005.

MOTA, Ana Paula Araújo. **Operações aritméticas: dificuldades indicadas pelas futuras professoras do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2012.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA À LUZ DA TEORIA ANTROPOLÓGICA DO DIDÁTICO

Itamar Miranda da Silva¹

Introdução

Na atualidade convivemos com o pensamento, quase que majoritário, de que o desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico constituiu uma das características mais marcantes da sociedade do século XX, e percebe-se que será a tendência no século atual. Esse desenvolvimento não se traduz apenas num acumular de saberes e conhecimentos, mas envolveu e envolve, por diversas vezes, uma mudança radical de paradigmas conceituais em conformidade com Pontes (1992). Ao lado das ciências exatas e naturais, já bem estabelecidas, a Didática da Matemática como ciência, vem se constituindo como área autônoma e tem ganhado cada vez mais relevância por apresentar sugestões e soluções para grande parte dos problemas enfrentados com relação a difusão da matemática seja com o ensino e/ou com a aprendizagem.

Diante de tal processo, convivemos com problemas enfrentados pelos professores que ensinam matemática no que tange a falta de condições para viabilizar a relação de seus alunos com os saberes consolidados nas práticas sociais, que geram conhecimentos e informações, que municiam os sujeitos e que nas instituições de ensino, sem dúvida, quando mobilizados, vão proporcionar a constituição de novos saberes. No entanto, os vários modos de ver e conceber as demandas impostas à profissão docente requer deste profissional uma postura reflexiva, questionadora, crítica diante dos problemas que ele enfrenta em seu cotidiano.



Com efeito, Silva (2015) afirma que dentre as mais diferentes perspectivas sobre a formação de professores algumas se destacam como aquelas relativas as maneiras de agir e pensar do professor que ensina matemática. Neste contexto, os percursos de formação de professores, em especial do professor que ensina matemática, surge como um processo complexo e contínuo, no qual, direta ou indiretamente, deve estar presentes preocupações concernentes às questões da diversidade em seus múltiplos cenários bem como a constante evolução e dinâmica que acabam por conformar o conjunto de condições do trabalho docente e, dentre elas, o domínio do professor em construir o texto de saber visando ao ensino de determinado objeto, conforme Charlot (2005).

Nesse sentido, ainda de acordo com Silva (2015), muitas pesquisas vêm tentando responder questões pertinentes ao relatado anteriormente em diferentes perspectivas, tais como: relações entre concepções/percepções, conhecimentos e práticas com Thompson (1992) e Garnica (2008), conhecimento profissional do professor de matemática, atitudes do professor de matemática e conhecimento e/ou pensamento matemático específico dos professores sobre saberes do ensino da matemática respectivamente com, Llinares, (1999); García & Llinares (1999); García (1997); e, Ball et al (2008) e particularmente este último rol de ideias de alguma maneira foi influenciado pelas pesquisas sobre o “conhecimento base para o ensino” com Shulman (1986, 1987) e ainda nesta esteira não podemos deixar de registrar as pesquisas de Fiorentini (1989), Gonçalves (2006) e Melo (2010) que discutem a formação de professores que ensina matemática enquanto profissional a partir dos saberes e das práticas. Então, é neste cenário que vem a tona os principais pensamentos sobre os debates no campo da Educação Matemática.

Ademais, como já anunciamos no início desse debate, evidenciamos também pesquisas que vêm se destacando em investigar os problemas da profissão docente a partir de estudos sistemáticos que se dão nas práticas socialmente estabelecidas, ou seja, por este viés a ação da prática do professor não acontece deliberadamente e exclusivamente por sua vontade, mas sim pela influência e determinação do modus operandi próprio da instituição ou das instituições na qual está inserido em conformidade com Silva (2015).

Por esta vertente, encontramos em Chevallard (1991, 1999, 2009); Gascón (2002); Bosch & Chevallard (1999); Bosch & Gascón (2001) alguns apontamentos, características, elementos e compreensões que diferem das correntes teóricas as quais a Educação Matemática se ancora em relação à problemática da profissão docente, especialmente do professor que ensina matemática. Assim, é por esse prisma da Didática da Matemática como ciência que estuda as condições e restrições atinentes a difusão do saber matemático, ou seja, neste contexto particularmente com a TAD, há uma preocupação explícita em como construir um discurso coerente que justifique a razão de ser do ensino da matemática no contexto das práticas escolares. Nesta perspectiva, seguimos a discussão com o objetivo de apresentar respostas para o seguinte questionamento: De que maneira a Teoria Antropológica do Didático pode favorecer a formação dos professores que ensinam matemática no que tange as dimensões de um determinado saber matemático?



Contextualizando a Didática da Matemática

Estudos realizados por Silva (2014), destaca que no Brasil, em conformidade com Machado (1999), a Educação Matemática, é um grande campo de pesquisa educacional, e sua consolidação ainda se constitui em um processo relativamente recente. Seu objeto de estudo é a compreensão, a interpretação e a descrição de fenômenos concernentes ao ensino e à aprendizagem da matemática nos diversos níveis de escolaridade, tanto na sua dimensão teórica, quanto prática. Pode, ainda, ser conduzida pelos desafios do cotidiano escolar e ser entendida no plano da prática pedagógica. Esta área de pesquisa educacional teve impulso, tanto no Brasil, como em outros países, principalmente nas últimas décadas por meio de uma diversidade de temas, aspectos e questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem do conhecimento matemático, e deu origem a diversas correntes teóricas, entre elas a Didática da Matemática que por consequência alterou o modo de pensar sobre o fazer matemática. Contrapondo Machado (1999), que entende a Didática da Matemática como uma das tantas tendências metodológicas as quais nutrem a Educação Matemática é o que vamos apresentar imediatamente a essa discussão.

Diferentemente do que propõe Machado (1999), considerarmos a Didática da Matemática que emergiu/emerge no contexto europeu, sobretudo na Alemanha, por alguns grupos de pesquisadores da Espanha e principalmente na França. Sendo assim, ela se encarrega de tratar de muitas das problemáticas enfrentadas em difundir o saber matemático. Deste modo, Chevallard (2009) define a didática como a ciência da difusão e também da não difusão dos conhecimentos, dos saberes e as práticas de um grupo humano determinado, como uma classe escolar, a sociedade ou uma instituição.

Neste contexto, a Didática da Matemática se apresenta no quadro de uma ciência das condições de produção e de difusão dos saberes úteis às sociedades e às relações humanas (BROUSSEAU, 1995, p. 4). O próprio Chevallard (2009) afirma que em um texto anterior, Brousseau apresentava uma definição um pouco mais precisa ao se referir a maneira de compreender essa ciência da seguinte forma: “chamamos de Didática da Matemática a ciência das condições específicas de difusão impostas dos saberes matemáticos úteis aos membros e às instituições da humanidade”. E particularmente, assumimos em termos da TAD, como sendo a ciência das condições da difusão e também da não difusão, dos saberes matemáticos e das práticas sociais que mobilizam esses saberes nas várias sociedades do mundo.

Para arrematar esse debate, é pertinente a posição de Bosch e Chevallard (1999) ao afirmarem que o fundamento característico da Didática da Matemática, como ciência, não é o fato de propor um projeto de estudo científico dos problemas de ensino da matemática. Mas, segundo eles, a singularidade original consiste em tomar como objeto primário de estudo', não o sujeito que aprende ou que ensina, mas o saber matemático que eles são levados a estudar em conjunto, assim como a atividade matemática que é o projeto comum de estudo empreendido por esse aluno e por esse professor.

Com efeito, em consonância com esses pesquisadores, para explicar os fatos de ensino aos quais a Didática da Matemática se vê confrontada, defendem que tem-



se que reconhecer que o entrave está na matemática enquanto ciência manipulada e movilizadora por uma prática social não comum e, não nos sujeitos envolvidos na sua aprendizagem ou no seu ensino. Assim, o objeto da didática não pode estar restrito ao espaço das instituições de ensino, é necessário situá-lo no quadro mais amplo das práticas matemáticas e no conjunto das instituições sociais. Assim, em que pese a Educação Matemática e a Didática da Matemática ter alguns objetivos em comum, os objetos de investigação e as bases teóricas e epistemológicas apresentam singularidades.

Afinal, o que é a TAD?

Com base em Bosch et al (2006), a TAD aparece com as primeiras (re)formulações da Transposição Didática. Pode ser considerada como desenvolvimento da Teoria das Situações Didáticas as quais podemos encontrar em Brousseau (1997), com a qual compartilha seus princípios fundamentais e, assim dois problemas essenciais são revelados e podem ser considerados como a origem da TAD:

1. Por um lado, a necessidade do pesquisador liberta-se dos modelos epistemológicos dominantes nas instituições escolares identificado por Chevallard (2006), e com isso, implica que a TAD nos proporciona noções para estarmos livres em considerarmos o conhecimento matemático e a atividade matemática nas instituições escolares como parte de um problema maior;
2. De outro, levanta a relevância do questionamento de condições e restrições que afetam todo o processo de difusão do conhecimento matemático na instituição escolar, isto é, o professor precisa decidir o estudo do que é possível ensinar e com relação a aprendizagem da matemática, o que dificulta.

Neste contexto, ressaltamos que compartilhamos das ideias de Almouloud (2007) ao afirmar que a TAD traz uma contribuição importante para a didática da matemática, pois, além de ser uma ampliação do conceito de transposição didática, insere a didática no campo da antropologia, mirando o estudo das organizações praxeológicas e didáticas pensadas para o ensino. A TAD estuda as condições de possibilidade e funcionamento de sistemas didáticos, compreendidos como relações sujeito, instituição e saber.

A TAD, segundo Chevallard (1999), estuda o homem perante o saber matemático, e mais estritamente, perante situações matemáticas. Um motivo para eleição e utilização do termo “antropológico” é que a TAD localiza a atividade matemática e, em consequência, o estudo da matemática dentro do conjunto de atividades humanas e de instituições sociais. Assim, propõe um modelo de atividade matemática institucional, que inclui a atividade matemática escolar como caso particular, e um modelo do saber matemático que permite descrever a matemática escolar como caso particular.

Com a intenção de alargar a compreensão dada por Chevallard (1999, 2009) sobre o termo antropológico, recorreremos a White (1999), que nos ajudou a encontrar uma posição que sustenta a matemática dentro de um contexto antropológico quando afirma que não temos que buscar verdades matemáticas na mente divina e na estru-



tura do universo. As “matemáticas” é um tipo de prática social como os idiomas, os sistemas musicais, os códigos e as leis. Os conceitos matemáticos são construídos pelo homem, assim como os valores éticos, as regras de trânsito e até mesmo as gaiolas dos pássaros. Mas tudo isso não invalida a crença de que as proposições matemáticas estão externas a nós e que possuem uma realidade objetiva. Estão fora de nós, na medida em existem antes que nascermos e na medida que cremos as encontrarmos no mundo que nos rodeia.

Diante da posição de White (1999), podemos inferir que as ideias matemáticas são independentes da mente individual, mais que residem por completo dentro da mente da espécie, isto é, da cultura, e, portanto, a invenção, criação e o descobrimento das ideias matemáticas são exclusivamente dos aspectos de um evento que tem lugar simultaneamente dentro da tradição cultural, e em um, ou mais sistemas cerebrais, e destes dois fatores (cultura e indivíduo), a cultura é o mais significativo e os fatores determinantes da evolução da matemática se encontram nela e assim, o sistema cerebral humano é o mero catalizador que viabiliza e torna possível o processo cultural.

Desta feita, segundo Silva (2014), pelo viés antropológico, a matemática pode ser vista como prática sociocultural que se desenvolve no seio da humanidade e que de certa maneira será compreendida proporcionalmente ao envolvimento do sujeito com ela. Isto é, se o sujeito tem como objetivo construir uma relação forte com a matemática ele terá grandes chances de encontrar essas condições interagindo com a comunidade que exerce tais práticas e, portanto, isso indica que para se criar ou desenvolver tais práticas é necessário a imersão na cultura que mobiliza esses conhecimentos.

Continuando o debate, sobre a TAD, o termo didático aparece, dentro deste enfoque, como tudo aquilo que tem relação com o estudo, a produção e a difusão do saber matemático nas distintas instituições sociais, o que situa o ensino e aprendizagem escolar das matemáticas como um caso particular de processo didático.

Ao buscarmos uma ressonância no sentido de corrobora o que até o momento vem sendo apresentado, recorreremos a Sierra (2006), quando chama atenção para identificar o didático como tudo aquilo relativo ao estudo. Com efeito, tomando a palavra estudo em um sentido muito amplo que engloba as noções de ensino e aprendizagem comumente utilizadas na cultura pedagógica.

No caso das Matemáticas, a noção de estudo aparece como uma noção integradora que permite analisar sob um mesmo prisma o trabalho que realiza o pesquisador matemático, o professor quando ensina matemática e o aluno que aprende na escola. Assim, o pesquisador coloca e estuda problemas com o objetivo de construir novas matemáticas buscando apresentar soluções aos problemas enfrentados nas práticas desse grupo; o professor e seus alunos também estudam matemática reconhecidas nas práticas das instituições escolares julgadas pertinentes e que permitem contribuir nas respostas as questões problemáticas consideradas importantes, determinadas pela sociedade.

Seguindo por essa trilha, destacamos mais dois pontos essenciais. Em primei-



ro lugar, o didático deve, a cada nova investigação, reconsiderar sua relação com os objetos que surgem neste novo contexto, seja qual for sua familiaridade prévia com esses objetos. Em segundo, o didático não deve se acomodar diante de sua área de conhecimento. Deve enfrentar-se também e ao mesmo tempo com outros desafios, novas áreas de conhecimento, o que lhe permitirá ver fatos que o escapam quando se produzem em seu campo de atuação. Por exemplo, o consumo abusivo de saber sistematizado por parte de certas disciplinas escolares que não vem mais cumprindo a função de resolver problemas que surgem no seio da instituição.

Neste sentido, o didático supõe a existência de sistemas didáticos $S(X; Y; O)$. “O que poderiam fazer?” (*ecologia*) e “o que farão?” (*economia*) os estudantes X para estudar a obra O e que poderia fazer e fará o professor Y para ajudar a X a estudar O , que são criações didáticas (gestos didáticos), que compõe as tarefas do didático.

Atualmente a compreensão do sistema didático apresentado se ampliou. Antes se considerava a sala de aula em um contexto mais fechado, porém hoje no âmbito da TAD se considera dentre outras preocupações os problemas da profissão docente e o divisor de águas com relação a outras correntes teóricas está na persistência de questionar o saber.

Desta maneira, é função do didático criar os meios para tornar os objetos de ensino compreensíveis e conduzir o sujeito de saber ao encontro desse saber. Entendemos que para isso acontecer será fundamental que ocorra uma relação epistemológica significativa entre o professor e o saber. Tal relação precisa estar presente no processo de Transposição Didática, que segundo Chevallard (2009), apresenta dois momentos cruciais. O primeiro em nível *lato* (saber sábio ao saber a ser ensinado) e o segundo em nível *stricto* (saber a ser ensinado ao saber ensinado). O autor identifica o segundo nível como fenômeno de Transposição Didática Interna, subdividindo-o em dois momentos: o primeiro caracterizado pela construção do texto de saber e o segundo por colocar as praxeologias deste texto de saber em ação na sala de aula por meio do sistema didático que é composto pelas relações professor-aluno, professor-saber e aluno-saber.

Dessa forma a relação epistemológica relativa à manipulação de um saber em uma dada instituição com objetivos de difundir o ensino, nos remete a considerar a dimensão epistemológica, que Gascón (2011) destaca como sendo o cerne do problema didático, e assim torna-se imperioso analisar o conhecimento matemático apresentado historicamente no contexto de cada instituição, compreendendo sua gênese e seu processo de reconstrução, para se constituir em um processo de estudos e, portanto, didático, muito embora o “conhecimento base para o ensino” faça parte de um programa epistemológico assim como a TAD. Então, assumimos que o matemático (o objeto de estudo) e o didático (a organização para o estudo) se constituem simultaneamente em dimensões inseparáveis, como as faces da mesma moeda, quando mobilizado na realidade escolar.

Neste sentido, a TAD surge propondo que toda atividade humana pode ser representada por modelos mediante maneira de agir e pensar, ou seja, praxeologias (práxis + logos). Uma estudo mais aprofundado sobre as praxeologias pode ser encon-



trado em Silva (2013, 2014, 2015).

Notas

¹ De acordo com Bosch e Chevallard (1999) o objeto de ensino primário consiste em questionar, modelar e problematizar de acordo com as regras da atividade científica.

Considerações finais

Então, com o objetivo de esclarecer a nossa posição quanto à compreensão do objeto de estudo, fazemos as seguintes considerações. Primeiro ponto é que pelo viés da TAD os problemas enfrentados pela profissão no tocante ao ensino de um determinado objeto devem estar centrados a priori no próprio objeto de ensino, que são os saberes, e não nos sujeitos (professor e aluno) como é o olhar pelas lentes da Educação Matemática, isto é, fundamentam essencialmente as suas convicções via cognição.

O segundo ponto é referente ao questionamento do saber. Nesse sentido, qualquer saber que se tenha como objetivo torná-lo ensinável e que se busca a materialização a partir de um objeto de ensino deve passar pelo crivo do questionamento, isto é, Por que ensinar tal objeto? Para que ensinar tal objeto? Como ensinar tal objeto? Para quem ensinar tal objeto?).

E por fim, outro ponto a ser considerado segundo a TAD são as dimensões do saber (epistemológica, ecológica e econômica) sob um enfoque antropológico, ou seja, é fundamental que o professor a partir de uma perspectiva transacional construa um conhecimento profundo do objeto de ensino, tenha condições de identificar e reconhecer esse objeto nos distintos momentos do ensino e o tratamento dado ao mesmo seja considerando os vários níveis escolares bem como reconhecer e articular nas práticas socialmente estabelecidas nas quais possam dar conta das respostas que satisfaçam aos anseios daqueles que objetivam sucesso com o ensino.

E assim sendo, parece que por meio da pesquisa no campo da Didática da Matemática e mais estritamente à luz da TAD será possível encontrar possibilidades e perspectivas consistentes para que possamos fomentar nos processos formativos de professores que ensinam matemática condições mínimas para que este profissional venha a desempenhar em seu labor um ensino, o qual de fato, possa contribuir com uma aprendizagem significativa para o aluno.

Notas

¹ Doutor em Educação Matemática, professor adjunto do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre e email: itamar-miranda001@uol.com.br.

Referencias bibliográficas

ALMOULOUD, S. A. *Fundamentos de didática da matemática*. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

BALL, D. L., THAMES, M. H., & PHELPS, G. *Content knowledge for teaching: What makes it special?* *Journal of Teacher Education*, 59(5), 2008, p. 389-407.

BOSCH, M. et al. L. *La modelización matemática y el problema de la articulación de*



la matemática escolar. Una propuesta desde la teoría antropológica de lo didáctico. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa (RELIME)*, Vol. 18 nº 2, México, 2006, p. 37-74.

BOSCH, M. & GASCÓN, J. *Las prácticas docentes del profesor de Matemáticas*. XIème École d'Été de Didactique des Mathématiques que se celebró en Agosto de 2001.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHEVALLARD, Y. *Didactique, anthropologie, mathématiques*, Postfacio a la 2ª edición de *La transposition didactique*. Du savoirsavant au savoir enseigné, La pensée Sauvage: Grenoble, 1991.

CHEVALLARD, Y. *Steps towards a new epistemology in mathematics education*. In BOSCH, M. (ed.) *Proceedings of the 4th Conference of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 4)*, (pp. 21-30), 2006.

CHEVALLARD, Y. *La TAD face au professeur de mathématiques*, Toulouse, 29 de abril, 2009, < http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=161>. Acessado em 8 de out. 2010.

CHEVALLARD, Y. *L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique*. *Recherches en didactique dès mathématiques*, vol.19/2, 1999, p. 221-266.

CHEVALLARD, Y. *Notas do Curso de Altos Estudos: Iniciação a Teoria Antropológica do Didático*. São Paulo: UNIBAN, 2011.

FIORENTINE, D. *Tendências temáticas e metodológicas da pesquisa em educação matemática*. In: ENCONTRO PAULISTA DE EDUCACAO MATEMÁTICA, 1., 1989. Campinas: Anais... SBEM, 1989, p. 186-193.

GARCÍA, M. *Conocimiento profesional del profesor de matemáticas: el concepto de función como objeto de enseñanza-aprendizaje*. GIEM-Kronos: Sevilla, 1997.

GARCÍA, M. & LLINARES, S. *Procesos interpretativos y conocimiento profesional del profesor de matemáticas*. Reflexiones desde la perspectiva de la enseñanza como diseño. *Cuadrante*. (In press), 1999.

GARNICA, A. V. M. *Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n.3, 2008, p. 495-510, set./dez.

GASCÓN, J. *El problema de la Educación Matemática y la doble ruptura de la Didáctica de las Matemáticas*. *La Gaceta Real Sociedad Matemática Española*, vol. 5 (3), 2002, p. 673-698.

GASCÓN, J. *Las tres dimensiones fundamentales de un problema didáctico. El caso del algebra elemental*, RELIME. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, v.14(2); p.203-211, 2011.

GONÇALVES, T.O. *A constituição do formador de professor de matemática: a prática*



formadora. Belém: CEJUP Ed., 2006.

LLINARES, S. **Intentando comprender la práctica del profesor de matemáticas.** Em: Educação Matemática em Portugal, Espanha e Itália, Actas da Escola de Verão de 1999, Ed. Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 1999, p.109-132.

MACHADO, S. D. A. et. al. **Educação matemática: uma introdução.** São Paulo: EDUC, 1999.

MELO, J.R. **A formação do formador de professores de matemática no contexto das mudanças curriculares.** Tese de doutorado em Educação: Educação Matemática. SP: FE/Unicamp, 2010.

PONTE, J. P. **Concepções dos professores de matemática e processos de formação.** In: BROWN, M. et al. Educação Matemática: Temas de Investigação. Lisboa: Instituto de Inovação Nacional e Secção de Educação e Matemática, 1992.

SHULMAN, L. **Those who understand: Knowledge growth in teaching.** Educational Researcher, 15, 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. **knowledge and teaching: foundations of the new reform.** Harvard Educational Review, 57 (1), p. 1-22, 1987.

SIERRA, T. A. **Lo matemático en el diseño y análisis de organizaciones didácticas. Los sistemas de numeración y la medida de magnitudes.** Tesis Doctoral. UCM. Madrid, 2006.

SILVA, I.M. **Formação de Professores: O pensamento combinatório numa perspectiva transaccional:** In: Anais do Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, 4º, 2015, Ilhéus-BA, 2015, p. 2924-2935.

SILVA, I.M. **A relação do professor com o saber matemático e os conhecimentos mobilizados em sua prática.** Tese de doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas: Educação Matemática: Belém-PA, IEMCI/UFPA, 2014.

SILVA, I.M., SILVA, G. C. C. **Trasaccionalidade da Análise Combinatória à luz da TAD.** Coleção Educação Matemática na Amazônia - SBEM-PA/UNAMA. V. 6, Ed. III, Belém-PA -Brasil, 2013, p. 50.

THOMPSON, A.G. **Teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of the research.** In: GROWS, D. (ed) **Handbook of research on mathematics teaching and learning.** NY: MacMillan, 1992, p.127-146.

WHITE, L. A. **El lugar de la realidad matemática: una referencia antropológica** p. 296, vl. 6. En: James R. Newman: Sigma: el mundo de la matemática. 6 vls. Grijalbo. Barcelona, 1999.



A LITERATURA E A LEI 10.639/2003: UM ENSINO ATRAVÉS DA ANÁLISE DO DISCURSO

Iza Reis Gomes Ortiz¹
Eliane Auxiliadora Pereira²

Introdução

O processo de lutas e reivindicações do movimento negro brasileiro durante nosso processo histórico alcançou uma conquista importante com a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394 de 1996, nos incisos 26, 26A e 79, tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana no Currículo da Educação Básica, especificamente nas disciplinas de História, Português e Artes. Esta lei foi criada com o intuito de sanar a histórica falta e o silêncio de discussões sobre a cultura e as raízes de boa parte de nossos ancestrais.

A partir da redação desta Lei e suas diretrizes acreditamos que as novas abordagens propostas vão mudar as discussões sobre o regime de escravidão presentes até então no currículo escolar e nos materiais didáticos. A Lei determina que esse discurso passe por uma nova construção para que possamos, a partir da temática da escravidão, proporcionar reflexão sobre o negro e a sua cultura, além de possibilitar a compreensão de toda a sua dimensão histórica e não apenas das relações de trabalho, que foram estabelecidas em nosso processo de formação histórica.

Assim, podemos vislumbrar a possibilidade da construção de um processo que vai contribuir com o resgate da identidade dos integrantes da comunidade afrodescendente brasileira, em que o processo histórico não seja tratado com desprezo, mas que seja estudado como uma grande luta pela dignidade humana e construção de um país



com características diversas, como é o Brasil. Desta forma, podemos inferir que graças à população afrodescendente, que representa uma boa parcela da população, a Lei é uma tentativa de garantir a reflexão e a luta pela extinção dos preconceitos raciais, através do estudo sobre a cultura africana e afro-brasileira.

E nada é mais propício para quebrar paradigmas do que a Literatura. Por isso, escolhemos um poeta negro, um moçambicano, que fala de suas vivências, de seus anseios, de sua cultura e da busca constante de sua identidade para demonstrar o quão é importante o discurso dessa voz que clama para ser ouvida e aceita.

Desta forma, reconstruir uma cultura e uma identidade é uma luta diária e persistente. Os países que foram colonizados, depois da independência passam por esse processo, o de tentar reconstruir a sua cultura inserindo todos os elementos de raiz. E com a Literatura não poderia ser diferente, segundo Francisco Noa,

A literatura é, para todos os efeitos, um processo de reescrita, quer de outras escritas quer do mundo de que se faz parte. Trata-se também de um processo de apropriação que concorre inevitavelmente para a afirmação de uma determinada especificidade criativa, seja ele individual, seja ela coletiva, retomando e recriando linguagens, temas, estilos e tradições (Anais do XXIII Congresso Internacional da ABRAPLIP).

José Craveirinha constrói em suas poesias, espaços para as vozes dos excluídos, representa uma ‘África’ guerreira, bela, cheia de cultura, vida e sede por liberdade, por gritar ao mundo sua identidade cultural, clama por um espaço discursivo sobre a cultura negra.

José Craveirinha cantou a cultura negra em seus poemas. Pretendemos aqui, apresentar como isto aconteceu através da análise de do poema: “África”.

Literatura moçambicana: um resgate da cultura e do homem africano

Craveirinha é dono de uma poeticidade singular. Este escritor poeta procurou aliar a sonoridade e a oralidade moçambicana à escrita, ao literário oficial. Em suas poesias, a identidade cultural moçambicana está estampada nos termos da língua ronga, na sonoridade da linguagem poética, além de perpassar pela questão política, social, histórica.

O colonialismo não se satisfaz em prender o povo nas suas redes, em esvaziar o cérebro colonizado de toda forma e de todo conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, ele se orienta para o passado do povo oprimido e o distorce, desfigura, aniquila.

E assim sendo, uma forma de lutar contra a colonização é utilizar-se da literatura como ferramenta de sonho, imaginação e de busca pela cultura presente na História e na língua moçambicana.

O controle dos colonizadores exercia-se não só no espaço, mas nas ideias, na cultura, na língua. Segundo palavras do próprio José Craveirinha, a poesia é uma forma de ser moçambicano, mostrar a moçambicanidade ao mundo: “Escrever poemas, o



meu refúgio, o meu País também. Uma necessidade angustiosa e urgente de ser cidadão desse País, muitas vezes altas horas da noite” (1989, p. 89).

O poema que analisaremos evidenciará os elementos constitutivos de uma cultura rica e será a base para discutirmos os espaços discursivos sobre a África e a construção da cultura moçambicana.

África, por José Craveirinha

Em meus lábios grossos fermenta a farinha do sarcasmo que coloniza minha Mãe África e meus ouvidos não levam ao coração seco misturado com o sal dos pensamentos a sintaxe anglo-latina de novas palavras.

Amam-me com a única verdade dos seus evangelhos a mística das suas missangas e da sua pólvora a lógica das suas rajadas de metralhadora e encham-me de sons que não sinto das canções das suas terras que não conheço.

E dão-me a única permitida grandeza dos seus heróis a glória dos seus monumentos de pedra a sedução dos seus pornográficos RollsRoyce e a dádiva quotidiana das suas casas de passe.

Ajoelham-me aos pés dos seus deuses de cabelos lisos e na minha boca diluem o abstracto sabor da carne de hóstias em milionésimas circunferências hipóteses católicas de pão.

E em vez dos meus amuletos de garras de leopardo vendem-me a sua desinfectantebenção a vergonha de uma certidão de filho de pai incógnito uma educativa sessão de «strip-tease» e meio litro de vinho tinto com graduação de álcool de branco exacta só para negro um gramofone de magaiça um filme de heróis de carabina ao vencer traiçoeiros selvagens armados de penas e flechas e o ósculo das balas e aos gases lacrimogéneos civiliza o meu casto impudor africano.

Efígies de Cristo suspendem ao meu pescoço rodela de latão em vez dos meus autênticos

mutovanas da chuva e da fecundidade das virgens do ciúme e da colheita de amendoim novo.

E aprendo que os homens que inventaram A confortável cadeira eléctrica a técnica de Buchenwald e as bombas V2 acenderam fogos de artifício nas pupilas de ex-meninos vivos de Varsóvia criaram Al Capone, Hollywood, Harlem a seita Ku-KluxKlan, Cato Mannor e Sharpeville e emprenharam o pássaro que fez o choco sobre o ninho morno de Hiroshima e Nagasaki conheciam o segredo das parábolas de Charlie Chaplin

lêem Platão, Marx, Gandhi, Einstein e Jean-Paul Sartre e sabem que Garcia Lorca não morreu mas foi assassinado são os filhos dos santos que descobriram a Inquisição perverteram de labaredas a crucificada nudez da sua Joana D’Arc e agora vêm arar os meus campos com charruas «made in Germany» mas já não ouvem a subtil voz das árvores nos ouvidos surdos do espasmo das turbinas não lêem nos meus livros de nuvens o sinal das cheias e das secas e nos seus olhos ofuscados pelos clarões metalúrgicos

extinguiu-se a eloquente epidérmica beleza de todas as cores das flores do universo e já não entendem o gorjeio romântico das aves de casta instintos de asas em bando nas pistas do éter infalíveis e simultâneos bicos trespassando sôfregos a infinita côdea impalpável de um céu que não existe.

E no colo macio das ondas não adivinham os vermelhos sulcos das quilhas negreiras



*e não sentem como eu sinto o prenúncio E ao som másculo dos tantãs tribais o eros
mágico sob os transatlânticos da cólera do meu grito fecunda o húmus dos navios
das catanas de ossos nos batuques do mar. negreiros...*

*E no coração deles a grandeza do senti- E ergo no equinócio da minha Terra o mo-
mento é do tamanho cow-boy do nimbo çambicano rubi do mais belo canto xi-ron-
dos átomos desfolhados no duplo rodeo ga e na insólita brancura dos rins da plena
aéreo do Japão. Madrugada a necessária carícia dos meus
dedos selvagens é a tática harmonia de*

*Mas nos verdes caminhos oníricos do nosso
desespero*

*Perdoo-lhes a sua bela civilização à custa
do sangue ouro, marfim, amens e bíceps
do meu povo.*

so da noite africana.

*(CRAVEIRINHA, José. Xigubo. Lisboa: Edi-
ções 70, 1980, p. 15-17)*

José Craveirinha assume um lugar de luta e construção cultural identitária através do poema, ocupa um lugar que vai contra o discurso oficial do colonizador. É o espaço discursivo onde o colonizado poderá desconstruir a imagem que o colonizador desenhou, transformando-a num desejo de liberdade, de reterritorialização, uma ação após a colonização. Dialogando com Foucault, temos o conceito de discurso que se encaixa com a prática discursiva de Craveirinha. Para Foucault, discurso é

Um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determi-
nadas no tempo espaço, que definiram em uma dada época,
e para uma área social, econômica, geográfica, ou linguística
dada, as condições de exercício da função enunciativa (Foucault,
1996, p. 43)

O próprio título “África” já evoca o espaço, o lugar, “vou falar de minha mãe África”, é uma relação de pertencimento, de valoração do lugar. São situações, regras históricas que determinaram a construção deste discurso. Portugal está representado na primeira estrofe como “a sintaxe anglo-latina de novas palavras”, há uma negação em aceitar a língua do colonizador. Craveirinha foi um dos poetas que lutou pelas expressões moçambicanas, pelo som da língua ronga. São muitas as palavras de expressão africana que encontramos em sua poesia. Mas vale pontuar que o poeta utilizou a Língua Portuguesa para chegar a todos, tanto portugueses quanto moçambicanos. Craveirinha sabe do hibridismo, reconhece que não pode negar a cultura do outro, por isso utiliza a Língua Portuguesa para se expressar, para constituir-se como sujeito de uma identidade contestadora, reformula sua língua ao mesclar termos do ronga com a língua de Portugal.

E José Craveirinha apresenta o seu espaço discursivo “África” como algo híbrido, misturado, mesclado. A língua utilizada é a língua portuguesa, por mais que utilizem os termos da língua ronga, Craveirinha tem a consciência de que não poderia ir contra a língua portuguesa de Portugal, mas se unir à língua de origem, realizar a mistura, a hibridização.

O espaço no poema pode ser percebido em duas representações de pertenci-



mento: o que é do outro, do colonizador, expressões, imagens, fatos históricos, metáforas que representam o espaço do colonizador:

Seus evangelhos / suas miçangas / sua pólvora / suas rajadas de metralhadora/canções de suas terras que não conheço / seus heróis / seus monumentos de pedra / seus pornográficos RollsRoyce / suas casas de passe / seus deuses de cabelos lisos /

E o que é do colonizado, do cativo, do dominado:

Meus lábios grossos / Minha mãe África / não sinto / não conheço / dão-me / ajoelham-me / meus amuletos de garras de leopardo / civiliza o meu casto impudor africano / meus autênticos mutovanas da Chuva e da fecundidade das virgens do ciúme e da colheita de amendoim novo / meus campos / meus livros de nuvens / minha terra.

Quando o poeta fala '*meus livros de nuvens*', há uma clara referência aos saberes que o tempo traz a eles, através das nuvens, os africanos sabem sobre o tempo, sobre a plantação e sobre a colheita.

As referências ao espaço do colonizador incomodam o poeta, são realidades não desejáveis para o seu espaço, para a sua cultura. Não representa a cultura do homem negro.

E aprendo que os homens que inventaram a confortável cadeira eléctrica a técnica de Buchenwald e as bombas V2 acenderam fogos de artifício nas pupilas de ex-meninos vivos de Varsóvia criaram Al Capone, Hollywood, Harlem a seita Ku-KluxKlan, Cato Mannor e Sharpeville e emprenharam o pássaro que fez o choco sobre o ninho morno de Hiroshima e Nagasaki conheciam o segredo das parábolas de Charlie Chaplin lêem Platão, Marx, Gandhi, Einstein e Jean-Paul Sartre e sabem que Garcia Lorca não morreu mas foi assassinado são os filhos dos santos que descobriram a Inquisição perverteram de labaredas a crucificada nudez da sua Joana D'Arc e agora vêm arar os meus campos com charruas «made in Germany»

O poeta não aceita a dominação do colonizador, ou melhor, dos colonizadores, o poeta não se limita a Portugal, mas faz referências a vários outros espaços do mundo que minaram um povo, destruíram sonhos, retiraram a liberdade, segregaram pela diferença, destruíram os saberes locais, impuseram uma visão única, a considerada por eles. Foucault teoriza sobre esse discurso que é controlado a todo momento.

Suponho 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 e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 1996, p.8)

E José Craveirinha se questiona como eles (colonizadores) leem Platão, Marx, Gandh, Einstein e Jean-Paul Sartre, e são os mesmos que criaram a 'confortável cadeira eléctrica', presença da ironia de Craveirinha, fazendo referência à América; 'a técnica de Buchenwald e as bombas V2', um diálogo histórico com Buchenwald, um campo de concentração na época do nazismo, um lugar que evocava a destruição, um espaço



em que comunistas, judeus, testemunhas de Jeová, ciganos e homossexuais eram obrigados a trabalhos forçados, uma referência à Alemanha; ‘acenderam fogos de artifício nas pupilas de ex-meninos vivos de Varsóvia’, novamente, evoca-se o espaço dos norte-americanos no tempo da Segunda Guerra mundial; ‘criaram Al Capone, Hollywood, Harlem, a seita Ku-KluxKlan, Cato Mannor e Sharpeville’, refere-se à segregação racial, massacre, racismo; ‘e emprenharam o pássaro que fez o choco sobre o ninho morno de Hiroshima e Nagasaki’, referência à bomba lançada sobre Hiroshima e Nagasaki, na Segunda Guerra mundial. Assim, temos os micropoderes que Foucault cita em sua teoria, são espaços e ideias que representam o poder de determinados grupos, não estão em destaque, mas estão lá, escondidos, adormecidos, e que em determinado momento, serão acordados e representados por sujeitos que lutam por espaços, por liberdade, por uma identidade que existe, mas que é reconstruída por outros como invisível.

Michel Foucault nos coloca essa exclusão:

Há na nossa sociedade outro princípio de exclusão: não já um interdito, mas uma partilha e uma rejeição. Penso na oposição da razão e da loucura (folie). Desde os arcanos da Idade Média que o louco é aquele cujo discurso não pode transmitir-se como o dos outros: ou a sua palavra nada vale e não existe, não possuindo nem verdade nem importância, não podendo testemunhar em matéria de justiça, não podendo autenticar um acto ou um contrato, não podendo sequer, no sacrifício da missa, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo; ou, como reverso de tudo isto, e por oposição a outra palavra qualquer, são-lhe atribuídos estranhos poderes: o de dizer uma verdade oculta, o de anunciar o futuro, o de ver, com toda a credulidade, aquilo que a sagacidade dos outros não consegue atingir. É curioso reparar que na Europa, durante séculos, a palavra do louco, ou não era ouvida, ou então, se o era, era ouvida como uma palavra verdadeira. Ou caía no nada – rejeitada de imediato logo que proferida; ou adivinhava-se nela uma razão crédula ou subtil, uma razão mais razoável do que a razão das pessoas razoáveis. De qualquer modo, excluída ou secretamente investida pela razão, em sentido estrito, ela não existia (Foucault, 1996, p. 12-13).

Vemos desta forma que os espaços que Craveirinha evoca são incômodos, e são espaços disfóricos, que perturbam a ideia de liberdade, dificultam o desejo de luta social, política, econômica e cultural de Moçambique. Mas são espaços que retratam uma problemática mundial, o poeta não se limitou ao seu espaço, mas apresentou uma visão holística.

Craveirinha constrói um diálogo de espaços em que predomina a História da destruição, da segregação, do não respeito à diferença. E esses espaços construídos pelos colonizadores/invasores indicam uma não aceitação do outro.

Podemos analisar os versos de Craveirinha como um conjunto de espaços e épocas justapostos, próximos e longínquos, circunvizinhos e dispersos. O poeta mo-



çambicano se destaca pela sua construção social e poética, envolvendo os problemas tanto da África, seu espaço, como os problemas de outros lugares. É um poeta do mundo, não se prende apenas aos espaços locais, mas tem um olhar abrangente, consegue construir uma rede de espaços e tempos que incomodam o colonizado africano por ser algo ruim e também incomoda o colonizador, pois mostra a ação destes quando invadem um espaço para colonizar.

*E ergo no equinócio da minha Terra
o moçambicano rubi do mais belo canto xi-ronga
e na insólita brancura dos rins da plena Madrugada
a necessária carícia dos meus dedos selvagens
é a tática harmonia de azagaias no cio das raças
belas como altivos falos de ouro
erectos no ventre nervoso da noite africana.*

E esta última estrofe, enaltece o ‘moçambicano rubi’, ou seja, o mais valioso moçambicano, o valente, o forte, o viril. Insere no espaço português expressões da língua ronga, metaforiza um ato sexual entre a língua ronga e a língua portuguesa. Há um sentido de fecundar o navio negreiro com a cultura, a música, o grito de guerra, tornando o espaço flutuante em um lugar de sentidos móveis, perpassado pela dominação, submissão e desejo de liberdade.

Desta forma, José Craveirinha provoca em seu poema o entrelaçamento do espaço moçambicano com o espaço português, mas sem negar totalmente, faz uma nova imagem, uma nova identidade cultural misturando as culturas do dominador e do dominado. Terminamos estas reflexões com o poema “Inclandestinidade”, do livro Cela I. Este demonstra como ficou o povo português, subversivo, mas na legalidade, no hibridismo cultural.

Inclandestinidade
Cresci.
Minhas raízes também
E tornei-me um subversivo
Na genuína legalidade.
Foi assim que eu
Subversivamente
Clandestinizei o governo
Ultramarino português.
(1980a, p. 85)

A relação que se tentou construir com a produção literária moçambicana con- diz com os dizeres do escritor Aimé Césaire, quando este nos coloca a refletir sobre o



que a Ciência e o Colonialismo fizeram e disseram, e o que realmente é a realidade:

Falam-me de progresso, de “realizações”, de doenças curadas, de níveis de vida elevados acima de si próprios.

Eu, eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas.

Lançam-me à cara factos, estatísticas, quilometragens de estradas, de canais, de caminho de ferro.

Mas eu falo de milhares de homens sacrificados no Congo-Oceano.

[...] Falo de milhões de homens arrancados aos seus deuses, à sua terra, aos seus hábitos, à sua vida, à dança, à sabedoria.

Falo de milhões de homens a quem inculcaram sabiamente o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo.

Lançam-me em cheio aos olhos toneladas de algodão ou de cacau exportado, hectares de oliveiras ou de vinhas plantadas.

Mas eu falo de economias naturais, de economias harmoniosas e viáveis, de economias adaptadas à condição do homem indígena desorganizadas, de culturas de subsistência destruídas, de subalimentação instalada, de desenvolvimento agrícola orientado unicamente para benefício das metrópoles, de rapinas de produtos, de rapinas de matérias-primas. [...]

Falam-me de civilização, eu falo de proletarização e de mistificação.

(Césaire, 1978: 19-21)

O texto de Aimé Césaire nos leva a ver a poesia de José Craveirinha uma tentativa de recuperar os saberes colocados à margem, uma retomada de seus deuses, de suas danças, de suas origens, de suas histórias e culturas. São discursos cristalizados sendo desconstruídos pelo discurso do sujeito considerado assujeitado. Há uma reconstrução, um apoderamento do discurso pelo negro para ser ouvido, para levar o leitor à reflexão de sua realidade, de sua versão sobre a história, contada até então, apenas pelo discurso do colonizador.

Boaventura nos coloca esta realidade:

A produção do Ocidente como forma de conhecimento hegemónico exigiu a criação de um Outro, constituído como um ser intrinsecamente desqualificado, um repositório de caracterís-



ticas inferiores em relação ao saber e poder ocidentais e, por isso, disponível para ser usado e apropriado. A produção da alteridade colonial, como espaço de inferioridade, assumiu várias formas que reconfiguraram os processos de inferiorização já existentes (sexo, raça, tradição) (Ranger, 1988; Torgovnick, 1990; Schiebinger, 1993; Santos, 1995, 2006). A descoberta do Outro no contexto colonial envolveu sempre a produção ou reconfiguração de relações de subalternidade. Três delas revelaram-se particularmente resistentes: a mulher, o selvagem e a natureza. (Hiléia- Revista de Direito Ambiental da Amazônia, nº 6 | jan-jun | 2006, p. 18)

Aqui, temos o homem negro, considerado selvagem, na tentativa de resistir e reconfigurar o conhecimento sobre ele, sua cultura e sua história através do discurso.

Algumas considerações

Através desta análise, detectamos que há uma produção de sujeitos que ditam as regras. E esses sujeitos produzem os discursos universais e globais naquele momento, por estarem no e com o poder. Não há como negar a existência dos micropoderes, fazendo uma alusão a Michel Foucault (1989). Mas há um poder maior que sempre se estabelece por vários motivos. E se não houver o levantamento das questões da hegemonia como ordem universal, negando todas as outras existentes, sejam coloniais ou não, as diferenças sempre existirão num sentido negativo, para supervalorizar um grupo e inferiorizar outro grupo. Assim, valorizar, ouvir os discursos locais, os discursos de sujeitos marginalizados, é primordial para que possamos desenvolver e aplicar a Lei 10.639/2003 em escolas, universidades e espaços necessários.

Não há como trabalhar os espaços e tempos de todo o mundo com apenas uma visão, com uma fórmula mágica. Há sujeitos diferentes, experiências únicas, espaços específicos, tempos propícios. Não há como aplicar a mesma regra para todos. São questões necessárias para que possamos construir novas configurações de conhecimento. Há de se conhecer as culturas, as suas diferenças e elaborar uma hierarquia justa, democrática e coerente com cada espaço e tempo de cada comunidade.

Aimé Césaire nos trouxe uma reflexão bastante pertinente ao estudo deste artigo, pois nos coloca o que a Ciência e o Colonialismo fizeram realmente com todos os espaços colonizados, mas também nos coloca o que esse Colonialismo civilizador, emancipatório e libertador falsamente produziu: sujeitos subalternos, experiências perdidas, conhecimentos aniquilados, religiões negadas, culturas relegadas ao esquecimento. Infelizmente, a Ciência e o Colonialismo são contrários à diversidade, característica inerente a qualquer sociedade e sujeito do mundo.

José Craveirinha é exemplo de escritor que precisa ser lido, estudado e divulgado no meio acadêmico e científico das universidades e centros de estudos para que possamos recuperar experiências literárias, culturais e sociais de um espaço, tempo e sujeitos que foram relegados à margem do mundo, e que infelizmente, ainda são. Moçambique, espaço que precisa de novos olhares para que possa ser visto como crível e produtor de conhecimentos válidos.



Notas

¹ Doutoranda em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM; Mestre em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre; Especialista em Letras: Estudos Literários e Linguísticos pela FACISA; Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO); Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFRO; Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa: Poesia Africana do Séc. XX e XXI da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Grupo Amazônico de Estudos da Linguagem da UFAC; GET - Grupo de Estudos em Educação, Filosofia e tecnologias do IFRO; E-mail: iza.reis@ifro.edu.br

² Doutoranda em Sociedade e Cultura na Amazônia pela UFAM; Mestre em Literatura e Crítica Literária pela PUC de Goiás; Especialista em Literatura Brasileira Contemporânea pela PUC de Goiás; Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC); Coordenadora do NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFAC - Câmpus Rio Branco; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa RESOE - Relações Sociais e Educação; E-mail: eliane.pereira@ifac.edu.br

Referências

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Lei 10.639**. Disponível em: www.mec.com.br. Acessado em: 02/05/2014.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1999.

CÈSAIRE, Aimé. **Discurso sobre Colonialismo**. Lisboa: Sá de Costa: 1978.

CRAVEIRINHA, José. **Xigubo**. Lisboa: Edições 70, 1980a.

_____. **Cela I**. Lisboa: Edições 70, 1980b.

_____. **Karinganauakaringana**. Lisboa: Edições 70, 1982.

_____. **Poetas de Moçambique**. José Craveirinha. **Antologia Poética**. Org.: Ana Mafalda Leite. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no College de France.

Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida

Sampaio. São Paulo: Loyola: 1996.

_____, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

Hiléia - **Revista de Direito Ambiental da Amazônia**, n.o 6 | jan-jun | 2006) p. 18



GEOGRAFIAS DE RESISTÊNCIA NAS CANÇÕES AMAZÔNIDAS DE NILSON CHAVES

Jairo de Araujo Souza¹

Introdução

Música, também insistimos, não é Geografia. Música é música. No entanto, a música pode trazer elementos que despertem questões ligadas ao espaço e seus lugares, na medida em que cada canto é também parte do mundo, vivido e cantado em cada canto. Em cada lugar.

(Göetert)

Fazendo uso da ideia de uma geografia de resistências (TORRES, 2001), buscamos aqui debater as conflitantes questões envolvendo a construção de identidades a partir de uma lógica centro-periférica, fruto de tentativas “modernizantes”, frequentemente e historicamente pautadas em um viés colonialista, estabelecido em especial com a região amazônica. Através das letras de duas canções populares do compositor paraense Nilson Chaves, *Sabor Açaí* e *Olho de Boto*, propomos como ponto de partida, discutir como a música que é frequentemente classificada como “música regional” ou “local” pode revelar-se como um traço de resistência, em contrapartida a uma conformidade imposta pelos poderes instituídos — primeiramente, pelo império português no período do Brasil colonial e, depois, internamente, pela capital do Brasil, a cidade do Rio de Janeiro, com o intuito de construir uma unidade nacional.



Entendemos que, historicamente, o Brasil sempre apresentou identidades fragmentadas a partir de narrativas tecidas de um local oficializado como centro e que, por isso, sempre considerou todo o restante do território nacional como periférico. Sendo assim, por exemplo, música regional é toda aquela música produzida fora do centro do país (leia-se, aqui, a região sudeste), mas que sempre encontrou resistências e até mesmo ressentimentos mútuos entre as diferentes regiões do país (BARBOSA, 2010, p. 17), ressaltando assim as próprias contradições e conflitos da ideia de homogeneização territorial ou de nação unida.

Em relação a isso, ressalta Orlandi (1990, p. 16): “o discurso colonial e seu efeito de sentido como uma ‘marca de nascença’ ou essência, como um lugar, dá acesso à materialidade da ideologia vigente”. Nesse sentido, acreditamos que a palavra *resistência* pode representar um elemento chave para uma releitura dos tempos e espaços presentes nas letras das canções do compositor, resistir para re-existir (GÖERTERT, 2013, p. 198) nos espaços e lugares que, historicamente, foram sendo tomados por imaginários e linguagens “uniformizantes” e redutoras das gentes, de seus tempos e de suas vivências. Queremos, com as letras das canções, redirecionar olhares e percepções, por entendermos arte e criação (aqui a composição musical) como processos transformadores.

Queremos reconhecer Amazônias pouco descritas, mas contadas e cantadas para além das fronteiras inventadas, pelos contínuos *reordenamentos* dos espaços e deslocamentos dos sujeitos e povos viventes na região, e de outros que vieram aqui habitar e outros, ainda, que pela Amazônia passam nas diversas diásporas muitas vezes desencadeadas pelo “progresso” do “mundo moderno”, reproduzidor da lógica totalizante centro-periferia.

A construção dos discursos é parte de um processo ideológico, que se constitui no campo da interpretação “sobre lugares e sujeitos”, isto é, sobre o outro. Neste caso, o espaço territorial amazônida, como parte de um processo histórico e ideológico que, nas palavras de Orlandi (1990, p. 37), “sempre visou organizar, disciplinar a memória e reduzi-la; os discursos ‘sobre’ como uma das formas cruciais de institucionalização dos sentidos”. Logo, a maneira como nos vemos no espaço que ocupamos e no que acreditamos que somos está intrinsecamente ligado a uma história, a uma narrativa e a um contexto estabelecido a partir de um dado momento histórico.

O europeu nos constrói como seu “outro”, mas, ao mesmo tempo, nos apaga. Somos o “outro”, mas o outro “excluído” sem semelhança interna. Por sua vez, eles nunca se colocam na posição de serem nosso “outro”. Eles são sempre o “centro”, dado o discurso das des-cobertas que é um discurso sem reversibilidade. Nós é que os temos como nosso “outro” absoluto. (ORLANDI, 1990, p. 47)

Nosso debate parte de um posicionamento ancorado em críticas às concepções essencialistas e ao universo das “certezas” no campo epistemológico, o qual acreditamos ser fundador de um olhar totalizante que tudo “enquadra” e “encerra”. Por isso, precisamos e redirecionar nossos olhares em relação a valores e saberes tradicio-



nalmente ignorados, silenciados e muitas vezes apagados pela lógica da objetividade científica, como nos aponta Teves (2002), ao fazer sua crítica ao que a autora chamou de “esgotamento do cientificismo”, propondo uma reflexão sobre o imaginário social como um espaço de conhecimento que é parte das Ciências Humanas e, por isso, pertinente de investigação, em outras palavras, um outro jeito de pensar e fazer ciência.

Durante muito tempo, fazer ciência significou poder quantificar os dados da realidade, garantir a generalidade e a objetividade do conhecimento. No afã da universalidade do saber científico, do cognoscível como representação do real, excluía-se o sujeito do conhecimento, sua subjetividade, seus condicionamentos históricos-sociais (TEVES, 2002, p. 53).

Em grande medida, o discurso cientificista sempre teve como suporte também um olhar colonialista, que se estabeleceu desde os relatos de viajantes à Amazônia em diferentes momentos do período colonial nas Américas, conforme sugere Linhares (1972, apud SILVA, 2011), que entende os relatos como fundamentais para o conhecimento que se estabeleceu sobre a região:

[...] são os depoimentos de uma época e da mentalidade de seus homens, reflexos de mitos e fantasias, aspirações satisfeitas e ambições frustradas, revelação de um mundo estranho e desconhecido para onde deveriam convergir as esperanças de enriquecimento de reis e súditos (LINHARES, 1972 apud SILVA, 2011, p. 79).

Podemos, assim, estabelecer uma discussão a respeito dos saberes instituídos a partir de um olhar eurocêntrico, na busca por um outro olhar, “descentralizado”, isto é, longe das essências ou “origens” e, desse modo, escapar dos paradigmas de “verdade” que se fortaleceram no mundo colonial (e que sobrevivem até hoje), especialmente no século XVIII, quando se intensifica o valor do saber científico para as monarquias imperiais nas Américas – o que, por sua vez, mais adiante vai “cimentar” as bases para o desenvolvimento do liberalismo republicano, centralizador e totalizante, conflitante e contraditório com seu próprio discurso de liberdade.

As letras das músicas do compositor paraense Nilson Chaves, dentro da discussão aqui proposta, fazem parte de memórias e de identidades nas diferentes Amazônias, mais especificamente de um Brasil dos anos de 1980 e 1990, que oficialmente passava por um processo de redemocratização de suas instituições, no período pós-ditadura civil-militar, que inspirou muitos artistas e compositores. É nesse contexto de imaginários, de diferentes temporalidades, linguagens e vocabulários geralmente percebidos (quando eram percebidos) de forma superficial e enquadrados no âmbito de nomenclaturas ou categorias marginais como “local”, “regional”, “peculiar” ou, ainda, “exótico”, que Nilson Chaves vai compor suas canções.

Buscamos, então, ir ao encontro de outros valores e saberes que surgem nas letras de forma recorrente na composição desse autor. Desta forma, acreditamos que as letras de canções como *Sabor Açaí* e *Olho de Boto*, compostas por Nilson Chaves e



parceiros seus como Joãozinho Gomes, Cristóvam Araújo, Jamil Damous e Vital Lima, nos dão o suporte para a crítica aos discursos totalizantes, em especial o discurso do “moderno”, sinalizando para a existência de outros *cantos*² nas Amazônias, assim apontamos para a resistência como releitura acerca dos sujeitos, lugares, identidades e de suas vivências nas cidades, nas florestas, das cidades nas florestas, das florestas nas cidades como espaços de desconstrução do ideal de mundo “moderno”, através da música e da arte.

Quem vai ao pará parou, tomou açaí ficou

A Amazônia, durante o século XIX, também não escapou do discurso naturalista, de toda uma literatura ancorada no evolucionismo darwinista, do desenvolvimento comercial e industrial nas Américas e dos ideais liberais da sociedade burguesa, que ajudaram a consolidar os valores do progresso e da assim chamada civilização. Neste contexto, os hábitos alimentares dos povos da/ na Amazônia, os frutos e outros alimentos sempre estiveram sob a ótica de um discurso colonial eurocêntrico que sempre se impôs, “silenciou” e “apagou” muitas representações e valores de povos indígenas, africanos e de outros sujeitos que de alguma forma não podiam, ou mesmo não deveriam ser contemplados pela ordem instituída devido as suas culturas, sua língua e pela “cor” de sua pele.

Desta forma, o discurso do colonizador, do assim entendido como “branco”, “detentor” da cultura letrada, da linguagem escrita, não tardou em (re)nomear, registrar e classificar os frutos encontrados na região como “exóticos” e, em muitos casos, até suspeitos ou perigosos, impondo assim a sua perspectiva, legitimando o seu olhar como “verdade”, já que muitos desses alimentos “periféricos” muitas vezes não encontravam similares na culinária ou cardápios dos “grandes centros” europeus, particularmente da Europa lusitana.

Destacamos aqui o açaí, que frequentemente despertou impressões das mais variadas nos viajantes, quase sempre marcadas pelo imaginário europeu, como podemos observar na opinião do zoólogo e geógrafo suíço Jean Louis Rodolphe Agassiz (1938, apud SILVA, 2011, p. 385), que visitou Belém em 1866, capital da então Província do Grão-Pará. Ele informava sua impressão sobre a bebida, fruto de uma palmeira da floresta nos seguintes termos: “O gosto é enjoativo, mas dá um prato muito delicado quando se lhe junta um pouco de açúcar e farinha d’água”. Vale ressaltar que a questão do gosto se trata de um traço cultural dos grupos ou sociedades humanas e não de um dado “natural” ou fisiologicamente determinado. Com efeito, ressaltamos para o fato de que o chamado “bom gosto” se trata de um traço da cultura burguesa (BOURDIEU, 2008). Vejamos a letra da canção *Sabor Açaí*:

Sabor Açaí

E pra quê tu foi plantado?

E pra quê tu foi plantada?

Pra invadir a nossa mesa

E abastar a nossa casa



*Teu destino foi traçado
 Pelas mãos da mãe do mato
 Mãos prendadas de uma deusa,
 Mãos de toque abençoado*

*És a planta que alimenta
 A paixão do nosso povo
 Macho e fêmea das touceiras
 Onde Oxóssi faz seu posto
 A mais magra das palmeiras
 Faz mulher do sangue grosso
 E homem do sangue vasto,
 Tu te entrega até o caroço*

*E tua fruta vai rolando
 Para os nossos alguidares
 E se entrega ao sacrifício,
 Fruta santa, fruta mártir
 Tens o dom de seres muito
 Onde muitos não têm nada
 Uns te chamam açazeiro
 Outros te chamam Jussara*

*Põe tapioca põe farinha d'água
 Põe açúcar não põe nada
 Ou me bebe como um suco
 Que eu sou muito mais que um fruto
 Sou sabor marajoara, sou sabor marajoara*

O açáí, fruto que se encontra de forma abundante na região, se revela na letra da canção como parte de um imaginário sociocultural mais amplo e não se encontra restrito a ser somente um produto ou objeto de consumo, como se pode observar no trecho “que eu sou muito mais que um fruto/ sou sabor marajoara!” O açáí se torna literalmente muito mais que um fruto. Podemos dizer que *Sabor Açáí* nos coloca em sintonia com a tessitura de uma outra leitura a partir da realidade vivida pelas gentes da Amazônia (indígenas, pretos, brancos, caboclos e ribeirinhos): “tens o dom de seres muito, onde muitos não têm nada”.



O açaí é muito, porque é mais que alimento; esse povo em que “muitos não têm nada” encontra no fruto do açaizeiro uma relação histórica e cultural muito forte, uma relação com o sagrado, de um tempo que não se conta, mas que se reconta através de práticas socialmente compartilhadas por uma relação com a terra, nos processos de plantio e colheita, num primeiro momento por povos indígenas e mais tarde por caboclos e ribeirinhos; mas também uma relação religiosa mesmo, de uma religiosidade sincrética como indicam a passagem: “Macho e fêmea das touceiras/ onde Oxóssi faz seu posto”.

Oxóssi como símbolo da religiosidade afro-brasileira se materializa no fruto, porque Oxóssi é o deus da caça, dos alimentos e é aquele que também garante a fartura e a sobrevivência de seus descendentes na cultura Yorubá, presente na Amazônia desde o Brasil colônia. Logo, o açaí, assim como Oxóssi, representa a força e a vitalidade que homens e mulheres precisam para viver (“Faz mulher do sangue grosso e homem do sangue vasto”). No trecho “E se entrega ao sacrifício/ fruta santa, fruta mártir” novamente a religiosidade aparece como parte desse imaginário, mas desta vez como uma referência à religiosidade cristã, no “sacrifício” do Cristo pela humanidade e, por isso, no seu “martírio e santidade”. É a fruta que se “sacrifica” para alimentar — isto é, salvar — a todos.

Todos esses elementos se apresentam simbolicamente na letra da canção como parte de uma narrativa muito mais ampla, diversa e, portanto, numa ruptura com os discursos do “saber universal” que categorizam e hierarquizam os sujeitos, reduzindo-os. A relação estabelecida com a natureza difere dos parâmetros cientificistas tradicionais, quase sempre geradores e mantenedores do viés amazonialista, que separam sujeitos e objetos na relação natureza X homem, numa lógica de ser humano independente da natureza e que assume este processo como algo “natural”.

O que se percebe na letra da canção é uma experiência de compartilhamento das vivências nessa região, em que a floresta é muito mais do que mera fornecedora de produtos para o consumo.

Analisando o refrão da canção em que se diz: “Põe tapioca põe farinha d’água/ põe açúcar não põe nada/ ou me bebe como um suco/ que eu sou muito mais que um fruto/ sou sabor marajoara”, inferimos que não há somente uma receita para o consumo do açaí, não há um jeito “correto de apreciá-lo”, de bebê-lo ou de comê-lo.

Pelo contrário, as práticas, experiências e encontros dos diferentes grupos humanos que habitam a região amazônica, reconfiguram as relações com o consumo e a cultura desse fruto; o que reacende seu papel histórico e cultural e, por isso, plural: o açaí como integrante das práticas sociais e de diferentes *convivências* que incluem a linguagem como parte do processo, como se observa no trecho “uns te chamam açaizeiro, outros te chamam jussara”.

O açaí é renomeado como *jussara* em muitos lugares Brasil, em especial no Maranhão, onde é mais comum encontrá-lo com esse nome, demonstrando assim, um traço da riqueza simbólica e cultural que a fruta tem com diferentes grupos humanos na Amazônia. Apesar disso, convivem de forma conservadora, inclusive em relação a



outros frutos da região como a castanha, discursos de “resgate”, do “original”, da “origem”, do “nativo”; que reivindicam para si uma narrativa de “posse” e exclusividade sobre o fruto. Valores esses que não se sustentam em uma diversidade de saberes e práticas sociais, mas que estão presentes também nas frequentes tentativas de modernização do consumo, da “necessidade” de industrialização do açaí para um alcance maior de mercado, o que já acontece em todo o país, uma prática econômica redutora do valor simbólico e cultural do açaí a um mero *commodity* no mercado nacional e internacional, “apagando” de forma sistemática sua diversidade, sua riqueza e memória.

Diz o ditado popular que virou letra de música de *Carimbó*: “Quem vai ao Pará parou. Tomou açaí, ficou”.

Às margens de outra cidade

Na perspectiva da letra da canção *Olho de Boto*, há elementos que revelam no próprio “ritmo de vida” amazônida – para fazer uso de um termo que nos remete aos contextos da chamada “vida moderna” –, rupturas que trazem à tona outras temporalidades, outras maneiras de lidar com o tempo, modos de viver que desafiam a lógica das metrópoles como ícones do progresso, da racionalidade e da civilização moderna.

As cidades, lugar onde “tempo é dinheiro”, do trabalho fabril, das “novidades” tecnológicas, da mecanização e automação das relações humanas, da pressa e da urgência inventada pela indústria e pelo comércio, não vêem sua lógica contemplada no viver das cidades “cravadas” no meio da floresta e à margem dos rios da região. Nesse cenário de contrapartida à modernidade, devido a uma impressão de “instabilidade” da natureza, Euclides da Cunha registrou em sua obra *À Margem da História*:

A impressão dominante que tive, e talvez correspondente a uma verdade positiva, é esta: o homem, ali, é ainda um intruso impertinente. Chegou sem ser esperado nem querido - quando a natureza ainda estava arrumando seu vasto e luxuoso salão. E encontrou uma opulenta desordem... Os mesmos rios ainda não se firmaram nos leitos; parecem tatear uma situação de equilíbrio derivando, divagantes em meandros instáveis, contorcidos em “sacados”, cujos istmos e reveses se rompem e se soldam numa desesperadora formação de ilhas e de lagos de seis meses [...] (CUNHA, 1967, p. 12).

Nos rios da Amazônia, o tempo “moderno” e “exato” do relógio e dos ponteiros passa a ser constantemente, digamos, “desafiado” pelas vazantes e cheias das marés, pelas curvas dos rios e igarapés, pelas travessias de varadouros e dos igapós e por uma geografia que “insiste” em não se “render” ou “moldar-se” em definitivo aos avanços do “mundo moderno”, em seus diferentes momentos históricos. A famosa “pontualidade britânica” e tudo que essa ideia representa como símbolo do trabalho e da modernidade entra em choque com saberes, tempos e valores que não se adéquam à sua lógica. Nesse sentido, os sujeitos que habitam esse lugar também vão “desobedecer” a ordem do “progresso” e constantemente serão enquadrados como preguiçosos e



incompetentes para o trabalho numa cidade “moderna”, já que também fazem parte dessa natureza “selvagem”, “primitiva” e “atrasada” das Américas.

Seguimos com a análise da letra da canção *Olho de Boto*:

Olho de Boto

E tu ficaste serena
 Nas entrelinhas dos sonhos
 Nos escaninhos do riso
 Olhando pra nós escondida
 Com os teus olhos de rio
 Viestes feito um gaiola
 Engravidado de redes
 Aportando nos trapiches
 Do dia a dia e memória
 Com os teus sonhos de rio
 E ficaste defendida
 Com todas as tuas letras
 Entre cartas e surpresas
 Recírio, chuva e tristeza
 Vês o peso da tua falta
 Nas velas e barcos parados
 Encalhados na saudade
 De Val-de-Cans ao Guamá
 Porto de sal das lembranças
 Das velhas palhas trançadas
 Na rede de um outro riso
 Às margens de outra cidade
 Ah, os teus sonhos de rio!

Olho de Boto

No fundo dos olhos de toda a paisagem

Talvez a palavra-chave da letra da canção *Olho de Boto* seja a palavra saudade. A saudade de uma outra Belém do Pará, talvez apenas imaginada pelo compositor, ou de um outro tempo que quase se apagou pelos processos desencadeados pela lógica



do “desenvolvimento”, pela vida urbana e por uma relação histórica estabelecida com a região; e que, apesar disso tudo, seus sujeitos e outros seres, nunca se “apagaram” ou desapareceram por completo: “Olho de boto/ no fundo dos olhos de toda a paisagem”. Está lá, em “toda a paisagem”, “nas velas e barcos parados”, “encalhados na saudade”, por toda a parte. Mas o que está em toda a parte não é apenas o “olho de boto” e sim, a vida que existe nesse lugar, dos povos e outros seres, lugar em que a natureza é indissociável do humano, como numa “fusão” do místico, do social, do urbano e daquilo que foi “modernizado” ao longo dos séculos. Esse imaginário é também instituidor de verdades, dá sentido àquilo que nos é verdadeiro: os sentimentos de tristeza, saudade e dor fazem parte desse cenário na letra da canção e apontam para uma outra “via” de percepção de como esses sentimentos compõem a estrutura do que é dado como “realidade”.

Olho de Boto nos faz olhar um outro cotidiano, um outro viver e existir, pelas imagens, lugares e sujeitos, “do dia-a-dia e memória” como na letra da canção e que compõem o cenário da região. Para além de um olhar objetivo, o imaginário social amazônida pode ser analisado partir do que ressalta Teves (2002), em busca de uma produção de conhecimento que “explore o invisível” e que não esteja alheia às práticas sociais, aos estudos do cotidiano, às condições objetivas e subjetivas constituintes dessas relações e ao estabelecimento de um olhar plural e não “universal”.

As abordagens compreensivas, como as que remetem ao Imaginário Social, vêm oferecendo aos cientistas e pensadores sociais uma alternativa para o entendimento de processos que regulam a vida em sociedade. Embora sob enfoques diferentes admitem que nos estudos das sociedades modernas torna-se necessária a exploração do invisível que existe na realidade social, aquilo que tem força, que impele, mas que se encontra em outras instâncias do saber (TEVES, 2002, p. 62).

A realidade objetiva permanece constatada através da aparente “pobreza” do lugar, dos processos a que são submetidos os sujeitos pelas condições de trabalho na navegação, a lógica do comércio de peixe às margens dos rios; no entanto, não podemos reduzir a realidade e limitá-la aos parâmetros do empírico e do dado “real”. A poesia de *Olho de Boto* nos faz viver a experiência³ de que a realidade se constitui de uma fusão da realidade objetiva e subjetiva, portanto, fora de um paradigma hierarquizante no qual o que é objetivo se sustenta sem o valor da subjetividade; fusão que se caracteriza também pela imaginação e por narrativas que produzem sentidos no campo das crenças, da memória, dos ritos, do simbólico e do semântico.

Em suma, o moderno se reconfigura também como um “outro moderno”, pois em *Olho de Boto*, a cidade na floresta se transforma, o “tempo” dos rios “renegociam” o tempo dos relógios e seus ponteiros. Talvez não seja preciso já ter navegado nos rios da Amazônia para “mergulhar” no imaginário da letra da canção, mas talvez seja necessário escutar a melodia de *Olho de Boto* para ampliar a releitura aqui proposta. A pressa fabril e mecânica da modernidade na vida urbana das cidades na Amazônia está presente desde os tempos coloniais, mas essas se “alteram”, se “rendem”, para



contemplar outras dinâmicas há muito percebidas por autores como Leandro Tocantins, que nos confirma em sua obra, quando diz que o *Rio Comanda a Vida*. O relógio amazônica é outro, marca um outro tempo.

A discussão não se encerra, mas o questionamento se mantém; seremos capazes de redirecionar nossos olhares, “desconstruir” ou reconfigurar discursos? Acreditamos que esse seja um processo contínuo que se dá através da própria língua, que, como estrutura, participa desses processos dialógicos, ideológicos e discursivos numa trama ou jogo da linguagem (ORLANDI, 1990), no qual os participantes, de forma conflituosa, podem ou não ressignificar seus lugares no plano discursivo e a produção criativa ou artística ganha um espaço/ papel importante nesse campo das tramas discursivas, que estabelecem sentidos para as rupturas ou manutenção de “verdades”.

Considerações finais

A partir das letras de duas canções do compositor paraense Nilson Chaves, discutimos questões referentes aos sujeitos e lugares, linguagens e identidades presentes na região Amazônica, fazendo uma crítica ao(s) olhar(es) amazonalista(s) e de discursos que remontam à ideia do que é moderno, ao cientificismo, ao discurso eurocêntrico/ colonialista como parte de nossa história. Acreditamos que em uma perspectiva de “desconstrução” ou, ainda, de um deslocamento de olhares com o intuito de superar dicotomias como centro x periferia, sendo a crítica, aqui, um instrumento que nos permite “dar um passo” em direção à superação de contradições da chamada vida moderna, da qual a Amazônia é parte constitutiva.

A Amazônia é um conceito moderno e, por isso, nunca esteve fora do foco de diversos momentos históricos, em particular, a partir do século XVI quando passa a ser enquadrada pelas civilizações europeias mundo afora. Nesse sentido, Marshall Berman nos traz uma contribuição para o debate dentro desta perspectiva em busca de outras leituras de/ para o mundo a partir de uma leitura de Marx, que, como ele, considera que “o caminho para além das contradições teria que ser procurado através da modernidade e não fora dela” (BERMAN, 1986, p. 125).

Para tanto, Berman aponta para a necessidade do desenvolvimento de identidades e fronteiras comuns a todos nós com a perspectiva do que somos agora, pensar além de utopias futuras, sem abrir mão ou ficar indiferente às nossas diferenças culturais, mas sim, despidos das dicotomias construídas pelo historicismo, pela razão e pelo idealismo, que sempre projetaram a solução de um mundo melhor para o futuro; romper com ordens hierarquizantes; o que muitos pós-estruturalistas já assinalam como uma utopia do presente, do agora ou de uma proposta que supere o tempo linear, do calendário, arbitrário e cronológico; intimamente ligado a uma estrutura de controle e observação não só do tempo, mas do social, que se vê cada vez mais preso a essa lógica.

Muitos povos tradicionais nas Américas (indígenas e afros) e seus saberes têm resistido fortemente – outros, nem tanto – em face dessas questões de relação com a vida, o lugar e o tempo; e são justamente esses lugares e suas geografias de resistência que desafiam os lugares fixos e suas instituições, que apontamos nas letras das canções, como tempos e lugares deslocados da ordem.



Os críticos do pós-estruturalismo apontam como falha desse movimento a falta de consistência, sua “negatividade” e a falta de uma proposição mais clara e contundente; chegam a assinalá-la como uma ação política do “desespero”. Acreditamos que Berman nos traz a reflexão de que não há desespero algum e que as perguntas são mais importantes do que as respostas, apontando que foi justamente a insistente busca por respostas que tenha nos trazido até o ponto onde nos encontramos.

Propor o “novo” pode ser uma encruzilhada cheia de “armadilhas”, já que as propostas se manifestam fazendo uso da linguagem e a linguagem (também como estrutura) é um arcabouço de histórias, vozes e silêncios, que nos precedem como resultado de processos históricos de colonização nas Américas, em que “os colonizados não podem ocupar posições discursivas (com seus estatutos e sentidos) que o colonizador ocupa” (ORLANDI, 1990); dos quais não temos medida e clareza de como esses nos afetam, nos orientam e até determinam nossas posições em muitos casos.

No entanto, ainda podemos tratar a questão do(s) silêncio(s) de forma que ao mesmo tempo em que funciona para silenciar ou apagar sentidos, pode também funcionar como elemento de resistência ao fazermos uso dos espaços discursivos “não ditos”, “não ocupados” pelo discurso “dominante”, o “silenciado” precisa entrar no jogo da linguagem (Ibdem). Acrescentamos a esse argumento, a necessidade de enxergarmos a partir de então uma fusão desses elementos, fusão que já ocorre de forma contínua dentro de nossa leitura e crítica, e que cremos ser parte integrante daquilo que o artista faz, que o compositor, através de suas letras e canções, nos revela.

Em relação à Amazônia, talvez um dos caminhos resida em tentar “falar a língua desse lugar”, em vez de tentar compreendê-lo. Talvez precisássemos esquecer-la como espaço onde o moderno não “chegou” ou não se “completou” e, sim, percebermos que a ideia de modernidade já está aqui há bastante tempo e é parte constitutiva deste espaço territorial, é parte de uma estética criativa onde se (re)configuram cotidianamente e de maneiras conflitantes discursos, saberes e valores que não vão encontrar nenhuma representatividade nas dicotomias de um conhecimento estruturalista tradicional; como nas dicotomias moderno x primitivo e desenvolvido x atrasado. Inspirado nas ideias de Jean François Lyotard, que considera uma filosofia da estética e dos eventos, James Williams (2013) assinala:

[...] um evento é uma transformação em coisas inseparáveis, no sentido em que elas aparecem de um modo novo com o evento: (A) e (B) se tornam (A'B') ... não é uma conexão entre duas coisas, mas uma fusão delas numa transformação contínua. (WILLIAMS, 2013, p. 121)

Quando falamos de Amazônia, no plural, assim como linguagens e identidades, buscamos nos aproximar de processos contínuos de transformação e significâncias. Isto para o nosso debate seria uma proposta de “desconstrução”, não para o desaparecimento da estrutura (linguagem e discurso), o que consideramos fora de questão. Trata-se de reconfigurar percepções de linguagem para apreendermos esses elementos como parte da objetividade e da subjetividade imbricados, não mais duais ou separados; mas no interior de uma somatória de criações que não se fecham nas estruturas



que insistem em representar a realidade independentemente dela. É importante percebermos as constantes transformações no cotidiano, que é diariamente reinventado sem cessar “nas entrelinhas dos sonhos”, como diz a letra da canção, em favor da valorização da vida como “experiência” e menos como “experimento”, para que assim possamos, através da arte e seus processos *re-criativos*, nos reinventarmos.

Notas

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre (UFAC) e bolsista CAPES. Graduado em Letras Inglês pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: souzajairo9@gmail.com .

² Aqui, ousamos assinalar a palavra *cantos* para designar música (cantarolar) e lugar ou espaço (canto).

³ Justificamos aqui o fato de escrevermos “viver a experiência” e “nos faz olhar” como um contraponto à ideia de que o texto nos “faz pensar” ou “compreender” a realidade. Com isso, reiteramos nosso posicionamento e crítica acerca de outra possibilidade de leitura, uma leitura fora do “enquadre” objetivo e limitador de uma explicação pura.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Mário Médice. **Entre a filha enjeitada e o paraensismo: as narrativas das identidades regionais na amazônia paraense**. Tese de Doutorado, PUC-SP, 2010.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. A aventura da modernidade. Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioratti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **O habitus e o espaço dos estilos de vida**. In: A distinção crítica social do julgamento. 1ª reimpressão. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008, p. 168-169.

CHAVES, Nilson. **Tempo Destino**. 25 Anos Ao Vivo. Outros Brasis gravadora, 1999. Compact Disc (CD), 69 min.

CUNHA, Euclides da. **À margem da história**. Cidade do Porto: Editora Lello, 1967.

GÖETERT, Jones Dari. **Poesia, imagens e discursos: gentes cantadas, mostradas e faladas (possibilidades de ler gentes e lugares em margens e fronteiras da geografia)**. Programa de Pós-Graduação em Letras/Revista Muiraquitã: EDUFAC editora, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista. Discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo/ Campinas: Cortez/ Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.

SILVA, Fabrício Herbert Teixeira da. **Aos nossos olhos europeus: alimentação dos paraenses nas crônicas de viajantes europeus**. Programa de Pós-Graduação em História Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC-SP, 2011.

TEVES, Nilda. **Imaginário social, identidade e memória**. In: FERREIRA, Lucia M. A.; ORRICO, Evelyn G. D. (Orgs). **Linguagem, identidade e memória social: novas fronteiras, novas articulações**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 53-68.

TORRES, Sônia. **Nosotros in USA. Literatura, etnografia e geografias de resistência**. Zahar, 2001.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Tradução de Caio Liudvik. 2ª ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2013. (Série Pensamento Moderno)



DESAFIOS ENFRENTADOS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA RURAL

*Jannice Moraes de Oliveira Cavalcante¹
Sílvia Maria Januário Alves²*

Introdução

Várias teorias a respeito da relação entre o aprendizado escolar e o desenvolvimento dos processos psicológicos das crianças foram elaboradas, sendo, ainda hoje, o cerne da preocupação de linguistas e psicólogos (VYGOTSKY, 2007).

Nesse aspecto, há três teorias amplamente difundidas. A primeira delas, a mais aceita, teoriza que o aprendizado e o desenvolvimento são independentes entre si. De acordo com Vygotsky, “o desenvolvimento é visto como um processo de maturação sujeito às leis naturais; e o aprendizado, como utilização das oportunidades criadas pelo desenvolvimento” (2008, p. 117). De acordo com essa teoria, “o desenvolvimento ou a maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele” (VYGOTSKY, 2007, p. 89). Segundo Vygotsky a aprendizagem exige um determinado grau de maturidade de algumas funções para que uma criança possa vir a aprender a ler ou escrever (VYGOTSKY, 2008).

Segundo Szundy (2004) o desenvolvimento pressupõe a aprendizagem que resulta no desenvolvimento; e a interação com o outro, o par mais experiente, exerce papel essencial nesses processos. Tal concepção

levou Vygotsky a propor que a aprendizagem ocorre primeiramente em um nível interpessoal, isto é, na relação com o outro no meio social, e posteriormente, no nível intrapessoal (SZUNDY, 2004, p. 155).



A segunda teoria preconiza que aprendizado é desenvolvimento uma vez que “o processo de aprendizado está completa e inseparavelmente misturado ao processo de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007, p. 89).

A terceira teoria postula que o desenvolvimento tem influência direta no aprendizado, já que o desenvolvimento depende diretamente da maturação do sistema nervoso e o aprendizado é, “em si mesmo, também um processo de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007, p. 90).

As três teorias ainda não foram devidamente aprofundadas, mas vários pontos estão claros. Um deles é “que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança de defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKY, 2007, p. 94) havendo uma nítida diferença entre o aprendizado na idade pré-escolar (aprendizado não sistematizado) do aprendizado escolar (aprendizado sistematizado) já que para Vygotsky “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 2007, p. 95). Ainda segundo Vygotsky (2007), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cerca” (p. 100). França (2010) afirma que Vygotsky postula que

embora a aprendizagem comece desde o momento em que a criança nasce e ocorra nas várias esferas sociais onde ela interage, a instrução que ela recebe na escola é essencial para o desenvolvimento de vários processos psicológicos complexos. Na escola, a criança entra em contato com os conceitos científicos que, por sua vez, interagem com os conhecimentos espontâneos (p. 24).

Para Vygotsky a aquisição da linguagem parece ser um paradigma para o problema existente entre a relação aprendizado e desenvolvimento já que, segundo ele, a linguagem serve como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a cercam.

Schneuwly e Dolz (2010) chamam-nos a atenção para o fato de que uma teoria social do ensino-aprendizagem “enfoca as influências sociais a que os alunos estão submetidos, ao mesmo tempo em que leva em conta as características do lugar social no qual as aprendizagens se realizam: a escola” (p. 40).

Vygotsky (2007) também acreditava que a internalização dos sistemas dos signos que produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e as formas tardias do desenvolvimento individual. Assim, para ele, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem raiz na sociedade e também na cultura.

Embasados em tais teorias fizemos a coleta de dados que orientam essa pesquisa. Analisamos o PPP da escola lócus da pesquisa, tivemos conversas informais com a diretora, coordenadora, professora de língua inglesa e as notas de campo foram pesquisas feitas na Escola 7 de Setembro, no município acriano de Cruzeiro do Sul nos dias 12, 13, 16 e 17 de maio de 2011.



No contexto de aprendizagem focalizado nessa pesquisa encontramos vários entraves que são determinantes nas práticas de letramento que utilizam o inglês como língua estrangeira na escola 7 de Setembro, em Cruzeiro do Sul. Como um dos fatores relevantes podemos citar o alto índice de pais da clientela escolar que são analfabetos. De acordo com Kleiman (1998), o adulto analfabeto carrega um estigma em uma sociedade tida como letrada; enfrenta problemas nas práticas escolares e extraescolares de leitura, na produção textual em língua inglesa em atividades durante as aulas, no trato da língua inglesa dentro e fora da escola, no acesso, uso e domínio do uso de tecnologias (o computador, por exemplo) dentro e fora da escola, etc.

Outro fator que também deve ser mencionado diz respeito ao acompanhamento dos pais no que se refere ao rendimento escolar dos alunos na escola lócus da pesquisa. Conforme pudemos observar e em consonância com as informações fornecidas pela equipe pedagógica da escola 7 de Setembro, além das informações de um projeto elaborado pela escola em agosto de 2008 (projeto que tinha como base o PPP (Projeto Político Pedagógico), muitos pais dos alunos da escola não dão atenção às tarefas escolares e ao calendário de provas. Os alunos do 6º ano que fizeram parte dessa pesquisa relataram durante conversas informais que seus pais são analfabetos, não sabendo nem mesmo assinar o próprio nome. Por isso não conseguem ajudar no dever de casa ou ensinar os conteúdos durante o período de avaliações escritas ou orais.

Os alunos também relataram que muitos deles moram com os avós, tios ou tias (9 alunos o que corresponde a aproximadamente 42,9% do total de alunos) que tem pouco tempo e/ou interesse em acompanhar o rendimento escolar deles. Dos 21 alunos matriculados no 6º ano na escola 7 de Setembro em 2012, apenas 8 alunos (o que corresponde a aproximadamente 38,1% do total de alunos) moram com o pai e a mãe biológicos; 2 alunas moram em abrigos (o que corresponde a 9,5% do total de alunos) e 2 alunos moram com padrastos ou madrastas (o que corresponde a 9,5% do total de alunos).

No livro *A Inteligência Aprisionada* a psicopedagoga argentina Alicia Fernández, uma das precursoras da psicopedagogia no Brasil, traz fundamentos de como a família pode “possibilitar” ou “produzir” problemas de aprendizagem nas crianças. Segundo a autora, o fracasso escolar pode ser causado por fatores externos à estrutura familiar (inerentes ao sujeito) ou internos ligados à estrutura familiar. Fatores externos como um ambiente de ensino/aprendizagem inadequado ou desmotivador devem ser levados em consideração. De modo geral as crianças tem prazer em aprender, mas se algum fator interfere no aprendizado e a criança não sente desejo ou vontade de aprender, ela (a criança) renuncia ao aprender ou aprende de maneira insatisfatória (FERNÁNDEZ, 1991).

Santos e Graminha (2006), em um estudo sobre problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento na escola, perceberam que há um forte elo entre o ambiente familiar e o rendimento escolar das crianças. Segundo as autoras, há também uma correlação entre as características da personalidade dos pais, do funcionamento da família, da estrutura e da organização do ambiente doméstico com o rendimento escolar.



Ao se pensar nas dificuldades emocionais que afetam o processo de aprendizagem de modo geral Fichtner (1997) enfatiza que certas atitudes contribuem com o histórico de fracasso escolar. Como exemplo dessas atitudes o autor cita famílias rígidas, com pais perfeccionistas que apresentam altos índices de expectativa em relação ao rendimento escolar dos filhos, elevando os níveis de ansiedade nas crianças; cita também famílias que vivenciam relações tumultuadas, que submetem seus filhos a castigos físicos, a agressões físicas e verbais. O autor menciona inclusive que a estrutura familiar tida como “desorganizada” onde os pais são extremamente ausentes, direcionam a atenção apenas para atividades profissionais e sociais em detrimento da satisfação das necessidades afetivas básicas dos filhos podem influenciar negativamente no rendimento escolar. Crianças que tem pouco contato com os pais (seja porque trabalham muito, seja por falta de dedicação à família), que não tem limites, que vivenciam sentimentos como abandono, descaso e desafeto podem também apresentar dificuldades de aprendizado, hiperatividade, agressividade e impulsividade.

A equipe pedagógica menciona também como fator negativo a distância entre a escola e a casa de alguns alunos. Há alunos que moram na BR-307 e vão a pé para a escola chegando a percorrer cerca de 4 km ou 6 km até chegarem à parada para pegarem o ônibus escolar. A grande maioria vai a pé percorrendo distâncias que vão de cerca de 2 km até 4 km debaixo de um sol escaldante em estradas empoeiradas ou debaixo de chuvas fortes que transformam as estradas em lamaçais.

Em muitos casos a distância se alia ao cansaço do trabalho fora da escola. Muitos pais ainda submetem seus filhos ao trabalho infantil. Segundo dados da OIT (Organização Internacional do Trabalho) 215 milhões de crianças trabalham no mundo inteiro. No Brasil os números da região Norte são os piores e equivalem a 9% de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Censo de 2010. Os dados apontam que aproximadamente 158 mil crianças e adolescentes são vítimas do trabalho infantil no Norte do país (ver censo de 2010). Segundo uma pesquisa do Fórum Nacional para Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI), o Acre é o terceiro estado da região Norte com maior índice de exploração da mão de obra infantil. E Cruzeiro do Sul, no Acre, é o município com o maior número de crianças e adolescentes no trabalho infantil; elas atuam na fabricação de farinha de mandioca, como vendedores de produtos agrícolas, frutas e verduras produzidas por suas famílias e como pequenos engraxates trabalhando em pleno centro da cidade. Segundo pesquisas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) realizadas em 2011, das 87.708 crianças de todo o Estado do Acre, 7.872 ajudam na renda familiar.

Em Cruzeiro do Sul a atividade é bastante comum. Muitas crianças que vivem na zona rural passam grande parte do seu tempo livre nas casas de farinha raspando mandioca, deixando de lado o tempo para as brincadeiras de criança. Não é raro encontrar meninos e meninas fora da sala de aula. Apesar de 79.7% das crianças em idade escolar do município estarem matriculadas em 41 pré-escolas, nem todos os 2.280 alunos estão frequentando a escola. O baixo rendimento escolar denuncia o trabalho que inicia por volta dos 4 anos de idade.

O trabalho nas casas de farinha é árduo e a habilidade dos pequenos com



a faca ou o terçado - usados para descascar a mandioca - impressiona. Os pequenos acordam bem cedo, ainda de madrugada, para acompanharem seus pais no roçado. Lá eles arrancam a mandioca da terra e transportam até as casas de farinha, onde ocorre a raspagem e o preparo para o beneficiamento.

O Brasil reduziu pela metade (de 6 milhões para 3 milhões) o número de crianças exploradas pelo trabalho infantil (ver matéria 12 de junho: Dia Mundial contra o Trabalho Infantil), segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre os anos de 1996 e 2008, apesar da diminuição ter estagnado. O motivo, segundo o MT (Ministério do Trabalho), encontra-se na mentalidade da sociedade brasileira e no fato da mão de obra familiar ser barata. De acordo com o Superintendente Regional do Trabalho e Emprego no Acre, Manoel Neto, o trabalho infantil traz danos não apenas à própria criança, mas a todo o país. Ele destaca:

O trabalho de fiscalização é permanente. Mas levar os filhos pra casa de farinha é uma cultura antiga. Para os pais a farinha é uma festa onde as crianças também participam. Este é o nosso maior desafio, vencer uma tradição familiar. Pai e mãe não compreendem isso como um risco social e individual. Além disso, estudos do IBGE apontaram que uma pessoa que começa a trabalhar cedo tende a ter salários baixos, diminuindo a renda do país.

Manoel Neto, Superintendente Regional do Trabalho e Emprego no Estado do Acre e uma das pessoas públicas que tem se destacado no combate ao trabalho infantil, ressaltou, em entrevista concedida ao jornal O Rio Branco no dia 30 de junho de 2012, que a principal causa para o trabalho infantil ainda é a má distribuição de renda.

Quando a equipe do Ministério do Trabalho vai às ruas, conversar com as crianças, descobre que elas prefeririam estar brincando, mas estão no trabalho pesado, ajudando na renda de casa. Foi a partir daí que o Governo Federal criou o PETI [Programa de Erradicação do Trabalho Infantil], com o objetivo de enfrentar o problema da falta de dinheiro.

Segundo Manoel Neto, depois que o PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) foi criado, o trabalho infantil caiu pela metade em outras partes do Brasil, e consideravelmente no Acre. No entanto, sua estagnação ainda é uma das maiores preocupações do MT (Ministério do Trabalho) que estuda formas para fazer com que a diminuição ocorra de forma mais efetiva. Programas como o Bolsa Família, do Governo Federal (fonte: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>), que pretende estender o ganho mensal de R\$ 70,00 para cada membro das famílias extremamente pobres que tenham pelo menos uma criança nesta faixa etária, deve estimular a matrícula de crianças do Programa Bolsa Família (PBF) nas creches do município.

O programa do Governo Federal chamado de Brasil Carinhoso (Fonte: <http://www.mds.gov.br/brasilemmiseria/brasil-carinhoso>), que prevê a retirada da miséria absoluta de cerca de dois milhões de famílias brasileiras que tenham crianças com até seis anos de idade, será também um forte aliado no combate ao trabalho infantil.



Entretanto, ainda existe o que o Superintendente Regional do Trabalho e Emprego no Estado do Acre, Manoel Neto, chama de ‘mito’: “A família acredita que a criança tem que trabalhar porque além de achar que o que recebe do governo é pouco, acredita que o pequeno não pode ficar ocioso em casa”.

Ele enfatiza ainda que a estagnação do trabalho infantil nos últimos quatro anos tem também como pano de fundo o próprio desejo da criança de se emancipar. “Ao chegar na [sic] adolescência, a pessoa deseja ser independente, quer objetos que, às vezes, os pais não podem dar e, neste caso, optam por trabalhar”, disse o superintendente em entrevista concedida à equipe do jornal O Rio Branco no dia 30 de junho de 2012. Paralelamente, aponta Manoel Neto, as escolas também precisam melhorar a qualidade de estudo oferecido; elas precisam ser atrativas. “Hoje, a situação das escolas no estado melhorou muito. O problema é que muitas delas ainda são anacrônicas, não oferecem atividades lúdicas aos pequenos. Desse modo, as crianças não se atraem pelo mundo dos estudos”.

O contexto focalizado nessa pesquisa em relação às práticas de letramento na escola 7 de Setembro, em Cruzeiro do Sul - AC, nos fazem refletir acerca da perspectiva social do letramento. De acordo com Kleiman (2007)

O entorno, o contexto em que se dá a prática social, precisa ser transformado. Não é possível levar a sério a heterogeneidade se os alunos não têm como se reunir em pequenos grupos para desenvolver atividades diferenciadas. A sala de aula deve contemplar espaços bem equipados para as atividades de toda a turma, como as rodas de leitura, para a atividade individual, para as atividades em pequenos grupos. [...] É importante lembrar que ensinar a ler e escrever não é uma questão técnica, é uma questão política, conforme Paulo Freire sempre insistiu. Não atuamos no vácuo (p.9).

As ideias apontadas pelo Superintendente Regional do Trabalho e Emprego no Estado do Acre, Manoel Neto, nos leva a refletir acerca da melhoria na qualidade do estudo oferecido nas escolas brasileiras tanto nas áreas urbanas quanto rurais. Acreditamos ainda que vários fatores como a distância da escola, o estigma de estudarem em escolas rurais, a baixa escolaridade dos pais, famílias desestruturadas, o fato de trabalharem para ajudar no sustento da família, as aulas pouco atrativas, professores com pouca experiência profissional, etc., constituem um leque de possibilidades que fomentam a dificuldade de aprendizado. Todavia, justificar as diferenças no rendimento escolar desses alunos atribuindo única e exclusivamente a eles a responsabilidade pelo insucesso no ambiente escolar e deixar de se levar em consideração a multicausalidade que pode estar escondida no pano de fundo da produção do fracasso escolar, retirando da escola essa responsabilidade, pode ser um grande equívoco.

De nada adianta apenas debulhar uma gama de fatores negativos como: o alto índice de pais da clientela escolar que são analfabetos, a falta de acompanhamento dos pais no que se refere ao rendimento escolar dos alunos, a dificuldade no aprendizado que pode ser causado por fatores externos à estrutura familiar ou internos ligados



à estrutura familiar, a desmotivação dos alunos, a distância entre a escola e a casa dos alunos da escola que faz parte dessa pesquisa, os alunos que são submetidos ao trabalho infantil, ou até mesmo a má qualidade do ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras, a escassez de materiais didáticos, a falta de recursos como laboratório de informática e biblioteca, o número insuficiente de horas-aula currículo de LE (Língua Estrangeira), a má formação de professores na área de LE (no caso aqui o inglês), a falta de profissionais críticos e reflexivos, os baixos salários dos professores, dentre outros. Como nos ensina Leffa (2011), não devemos “criar bodes expiatórios” (p. 15) sobre o fracasso do ensino de ILE, e sim identificar os problemas para vislumbrar possíveis soluções. Nas palavras de Leffa (2011)

Há várias maneiras de se explicar o fracasso na aprendizagem da língua. A mais comum é por a culpa nos outros, que pode ser o governo, o professor ou mesmo o aluno. [...] Outra possibilidade é de que, como todos somos parte de uma rede, ninguém é culpado sozinho e acabamos todos inocentados. [...] A educação vira carnavalização (p. 31).

Sabedores de que os alunos carregam bagagens culturais diversificadas enquanto membros participantes de nossa sociedade letrada torna-se mais fácil para o professor (aqui neste contexto o professor de inglês como língua estrangeira) permitir que os alunos criem táticas diferenciadas para lidar com suas limitações ou potencialidades, apontem compreensões diferentes, devido às suas aprendizagens extremamente variadas. Que os professores apresentem propostas coerentes com a melhoria do ensino de LE no ensino fundamental e viabilizem propostas que tornem a prática pedagógica do século XXI significativa; propostas essas que poderiam estar pautadas na teoria dos gêneros de Bakhtin, da ZPD de Vygotsky e nas práticas de letramento que levam em consideração o contexto sociocultural eivado de inúmeras dificuldades.

Notas

¹ Mestre pela UFAC, Universidade Federal do Acre (UFAC), janniceneto@yahoo.com.br

² Mestre em Educação pela UFRJ, Universidade Federal do Acre (UFAC), frmfrancila@yahoo.com

Referências bibliográficas

FERNÁNDEZ, Alicia. *A Inteligência Aprisionada*. São Paulo: Artmed, 1991.

FICHTNER, Nilo. *Distúrbios de aprendizagem: aspectos psicodinâmicos e familiares*. Porto Alegre: Artmed, 1997. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima. FICHTNER, Nilo (Org.); RUBINSTEIN, Edith; ROSSA, Eunice Maria Muniz e BARONE, Leda Maria Codeço. *Psicopedagogia - o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artmed, 1987, p. 56-63.

FRANÇA, Marileize. *A construção do processo de leitura em língua inglesa do gênero tiras em quadrinhos no 7º ano*. Rio Branco: UFAC, 2010. Tese (mestrado).

KLEIMAN, Angela Bustos. *Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação*. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. (Org.). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.



_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** In: Signo, Santa Cruz do Sul, vol. 32, nº 53, dezembro 2007, p. 1-25.

LEFFA, Vilson J. **Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública.** In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês na escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola, 2011, p. 15-31. País se mobiliza contra o trabalho infantil. Educação: resposta certa contra o trabalho infantil é o tema do Dia Mundial e Nacional de Combate ao Trabalho Infantil - 12 de junho. Disponível em: < <http://www.fnpeti.org.br/destaque/12-de-junho/>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

SANTOS, Patricia Leila dos e GRAMINHA, Sônia Santa Vitaliano. **Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico.** Estudos de Psicologia (Natal), Natal, vol. 11, nº 1, jan./ abril 2006. Disponível também em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2006000100012&script=sci_arttext>. Acesso em: 30 fev. 2010.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola.** 2. ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010, p. 61-78.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. **Gêneros do discurso no processo de ensino-aprendizagem de LE: a construção do conhecimento por meio do discurso internamente persuasivo.** In: **The ESpecialist**, vol. 25, nº 2, 2004, p. 153-175.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Michael Cole et al (Orgs.) Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

12 de junho: Dia Mundial contra o Trabalho Infantil. Jornal Correio do Brasil. Ano XII, nº 4561 de 12 jun. 2012. Disponível em: <<http://correiodobrasil.com.br/12-de-junho-dia-mundial-contra-o-trabalho-infantil/468474/>>. Acesso em: 27 jun. 2012.

Acre aparece em 3º no ranking do trabalho infantil no Norte. Jornal AC 24 horas de 12 de junho de 2012. Disponível em: <<http://www.ac24horas.com/2012/06/12/acre-aparece-em-3o-lugar-no-ranking-do-trabalho-infantil-no-norte/>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

Dados do Censo 2010 publicados no Diário Oficial da União do dia 04/11/2010. Dados do Acre. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=12>. Acesso em: 9 maio 2012.



OS DESAFIOS QUE PERMEIAM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE ROLIM DE MOURA/RO

*Jeieli Lindiene da Silva Oliveira¹
Flavine Assis de Miranda²*

Introdução

O presente estudo tem origem no desenvolvimento da pesquisa intitulada “A inclusão da criança com Síndrome de Down na Educação Infantil na rede regular de ensino em Rolim de Moura/RO”, tendo como discussão uma nova abordagem percebida durante a realização da pesquisa, em cujo título traz implícitas as preocupações referentes aos desafios que permeiam o processo de ensino e aprendizagem da criança com síndrome de Down na educação infantil no município de Rolim de Moura/RO. Para tanto, a questão-chave que o estudo é posta da seguinte maneira: Quais os principais desafios encontrados pelos professores da Educação Infantil para a inclusão da criança com Síndrome de Down (SD)? Nesse sentido, o objetivo geral do estudo é identificar os desafios que permeiam o processo de ensino e aprendizagem na inclusão da criança com Síndrome de Down na Educação Infantil de Rolim de Moura/RO.

O campo do estudo foi uma escola pública municipal de Educação Infantil e seus sujeitos compõem uma amostra de uma criança com Síndrome de Down, quatro professores, sendo três da classe comum de ensino e um da sala de Recursos Multifuncionais.

O estudo baseou-se na metodologia da Pesquisa Educacional de Abordagem



Qualitativa, se desenvolve basicamente a partir de três etapas: 1) Estudo bibliográfico e documental: estudo de obras de vários autores renomados do campo da Educação Inclusiva como Mantoan (1997, 2006), Bianchetti (2012), González (2007), Kozma (2007), Mazzotta (2005), Teixeira (2010), entre outros. Além destes autores, foram utilizadas fontes documentais como: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção de Guatemala (1999), Lei n° 9394/96 e entre outros documentos das esferas Nacional, Estadual e Municipal. 2) Estudo de campo: coleta de dados por meio dos instrumentos de observação e entrevista. 3) Análise de dados: definições dos eixos de estudo que deram sustentação as análises, tratamento dos dados e estudo qualitativos destes.

A abordagem desse estudo é de grande importância, pois nos permitirá compreender a ação municipal em relação à inclusão do deficiente na rede regular de ensino, se tratando neste estudo em especial da criança com Síndrome de Down, compreendendo os desafios enfrentados para fazer parte e ter o direito garantido de um sistema de ensino que possa auxiliá-la no desenvolvimento de suas habilidades e capacidades exercendo por direito o acesso e a permanência.

Referencial teórico

A tendência atual educacional tem caminhado no sentido de uma escola para todos, ou seja, uma escola inclusiva. A escola é uma estrutura educativa que auxilia no preparo do indivíduo para a sociedade, deste modo, precisa receber todos, se ajustar a todos os seus alunos independentemente de suas condições econômicas, sociais, físicas e entre outras, enfim, que aceita as diferenças promovendo uma educação que responda as necessidades de cada um.

As políticas em torno da Educação Inclusiva têm como objetivo assegurar a inclusão escolar de todos os estudantes com deficiência física, intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Desta forma, cada esfera política devem se organizar de maneira a atender tal objetivo.

A esfera Federal trata da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, esta é uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino garantido por lei aqui no Brasil pela Constituição Federal (1988) e reforçada por vários documentos do qual o país foi signatário, dentre esses: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999) está vem dar uma nova interpretação à Lei n° 9394/96, a nossa LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

A política da educação inclusiva da esfera Estaduale fundamenta através do Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução n° 552/2009 a garantia da oferta do atendimento ensino escolar ofertado pela rede regular, adequado à permanência do aluno com deficiência.

A esfera municipal, se tratando neste estudo em especial, o município de Rolim de Moura dispõe de pouca sustentação legal diante da inclusão do deficiente, a Lei Orgânica Municipal n° 335/90 na Subseção IV intitulada “Dos deficientes, da criança e do idoso” estabelece somente dois artigos que trata do deficiente, no Art. 130 trata



das adaptações do ambiente físico, o Art. 133 trata do acesso gratuito do deficiente em locais em que forem realizados eventos esportivos.

O Plano Municipal de Educação, aprovado este ano, em 2015, trata da Educação Especial tendo como concordância o Decreto n° 3.298/99 que regulamenta a Lei n° 7.853/89 que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Trata a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e tem como objetivo assegurar a inclusão do deficiente garantindo acesso ao ensino regular, transversalidade em todos os níveis e modalidades, oferta do atendimento educacional especializado, formação de professores para o atendimento educacional especializados e demais profissionais da educação para a inclusão, participação da família e da comunidade, acessibilidade arquitetônica (nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações) e articulação intersetorial e interdisciplinar na implementação das políticas públicas.

Alguns programas vêm sendo criados para assegurar tais direitos da pessoa com deficiência, dentre eles, destaca-se o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, o programa passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão- SECADI tem como objetivo central apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. O Estado de Rondônia participa deste programa desde 2005, sendo um dos municípios contemplados o de Rolim de Moura.

No processo de inclusão da criança com síndrome de Down é necessário conhecer não somente os aspectos legais, mas também é preciso considerar as características específicas desta criança. A síndrome de Down de acordo com KOZMA et al (2007) é uma alteração genética que acontece de forma acidental e mecânica durante a divisão celular, caracterizando-se pela presença de um cromossomo extra no par de número 21, o que também pode ser chamada de Trissomia do Cromossomo 21.

A criança com Síndrome de Down apresenta várias características físicas e mentais específicas e significativas para o processo de ensino e aprendizagem. A Hipotonia ou redução do tônus muscular são músculos relaxados que reproduzem movimentos poucos precisos, dando a impressão de articulações moles, esse é um aspecto físico significativo, a maioria das características físicas ligadas à síndrome de Down não afeta a capacidade de crescimento e aprendizagem, porém a redução do tônus muscular prejudica o desenvolvimento de habilidades como rolar, sentar, levantar, caminhar e na aceitação de alimentos sólidos. A hipotonia não tem cura, mas pode ser melhorado por meio de fisioterapia. Muitas vezes, a criança com esta deficiência pode nascer com anomalias cardíacas, sendo solucionáveis com cirurgias. Apresentam em sua maioria problemas na tireoide (KOZMA et al, 2007).

Com auxílio da intervenção precoce as crianças com esta deficiência desenvolvem a linguagem mais rapidamente. A estimulação precoce é importante, pois a criança com a deficiência tem dificuldades em desenvolver a memória de curto prazo.

De acordo com González

Elas devem ser ensinadas a ler bem cedo (as crianças que não



aprendem a ler logo têm mais dificuldades na fala e no desenvolvimento da memória), é importante ensinar para as crianças as habilidades da escrita, pois, quanto antes se começar, será melhor para o desenvolvimento da fala (Gonzalez, 2007, p. 98).

Nos estudos de Kozma et al (2007), há a afirmação que a criança com Síndrome de Down consegue aprender, dentro das condições que lhes são dadas, portanto, o processo de ensino e aprendizagem se torna possível com o auxílio de três fatores importante para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem: tratamento clínico; apoio escolar especializado; intervenção precoce durante a infância realizada pela família e pela escola regular de ensino. Na relação, paralela entre os fatores, possibilita o elevado desenvolvimento das habilidades da criança com a Síndrome de Down.

O estudo

Dentro das tendências atuais necessitamos de uma nova escola que aprenda a refletir criticamente e a pesquisar. Quanto maior a diversidade mais complexa e mais rica se torna a figura formada pelo conjunto das partes que compõem, assim, o estudo se desenvolveu a partir das análises das normas jurídico-políticas da inclusão escolar em todas as esferas políticas e as especificidades pedagógicas que compõem o processo de ensino e aprendizagem voltado para a inclusão da criança com Síndrome de Down, a fim de responder as expectativas perseguidas pelo objeto de estudo.

O campo de estudo foi uma escola municipal de Educação Infantil de Rolim de Moura e seus sujeitos foram uma criança com Síndrome de Down, quatro professores(as), sendo três da classe comum de ensino, e um da Sala de Recursos Multifuncionais.

Primeiramente, foi realizado o levantamento bibliográfico das obras necessárias para a fundamentação teórica do estudo, tendo como base autores como: Mantoan (1997, 2006), Kozma et al (2005), Mazzotta (2005), González (2007), Bianchetti & Ross (2012) entre outros. Nesta fase também foram realizadas as pesquisas de fonte documentais referentes a tratados, legislações e declarações que regulamentam a Educação Inclusiva nas esferas políticas, dentre essas: o município de Rolim de Moura/RO.

O estudo baseou-se na metodologia da Pesquisa Educacional de Abordagem Qualitativa, com base nos instrumentos de observação e entrevista. De acordo com Gil (2002) a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela fonte direta dos dados e o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. O processo de análise dos dados parte das observações abertas no início da investigação que vão se tornando mais fechadas e específicas no decorrer do tempo.

As entrevistas foram realizadas com quatro professores envolvidos diretamente no processo inclusivo da criança com Síndrome de Down, sendo três professores (as) da classe comum e um (a) professor (a) da Sala de Recursos Multifuncionais, a fim de identificar a concepção destes sobre a inclusão da criança com Síndrome de Down, a formação, estratégias e procedimentos metodológicos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem desta criança.



Os achados da pesquisa

Os resultados foram analisados de acordo com o objetivo proposto neste estudo. As discussões foram representadas através de eixos que compreende na análise dos desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem da criança com Síndrome de Down. Oscinco eixos para melhor compreensão dos achados da pesquisa foram sintetizados da seguinte forma: Ausência de orientações e formações pedagógicas que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem da criança com SD; Carência de estratégias e metodologias; Excessos na afetividade; Faltas constantes nas aulas da classe comum e no atendimento educacional especializado; Interrupção de atendimentos clínicos.

Ausência de orientações e formações pedagógicas que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem da criança com Síndrome de Down

O município de Rolim de Moura foi contemplado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, por intermédio das Secretarias Estadual e Municipal de Educação com os programas de apoio: Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. A escola de Educação Infantil de Rolim de Moura apresenta em sua estrutura física e funcional a Sala de Recursos Multifuncionais. O segundo programa o Estado de Rondônia participa desde o ano de 2005, envolve três municípios-polos (determinados por sua localização geográfica) e seus municípios de abrangência totalizam 49 atendidos, dentre esses o município de Rolim de Moura é atendido pelo município-polo de Vilhena, o objetivo central deste programa é apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. A profissional da Sala de Recursos Multifuncionais é a única que participa deste programa, os professores da classe comum não sabem da existência do mesmo.

Dos quatro professores investigados, somente a professora da Sala de Recursos Multifuncionais possui formação em Educação Especial, essa formação é uma das exigências do cargo. De acordo com o Regimento Escolar (2011) da escola municipal de Educação Infantil de Rolim de Moura e com o Decreto 7.611/ 2011, o profissional da Sala de Recursos Multifuncionais deverá ter a formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para Educação Especial, no art. V do Regimento Escolar (2011) descreve as atribuições deste profissional, sendo, oferecer atendimento educacional aos alunos com deficiência, orientar pais, auxiliar professores no que for necessário para a informação e formação na área da Educação Especial para efetivação da Inclusão. Os professores da classe comum de ensino sentem falta das orientações necessárias atribuídas à profissional da sala de Recursos Multifuncionais. A profissional do Atendimento Educacional Especializado ofertado pela Sala de Recursos Multifuncionais reconhece as habilidades e capacidades específicas da aluna com Síndrome de Down, a aluna possui um plano individual específico do atendimento e da deficiência. Os professores da classe comum desconhecem a deficiência e por mais que a aluna com Síndrome de Down participe de todas as atividades suas habilidades e capacidades não são atendidas em sua totalidade, devido este desconhecimento.



Carência de estratégias e metodologias

A referida escola prioriza, desde cedo, meios para que todos os alunos tenham contato com o ambiente alfabetizador. Os alunos “ditos normais” já estão sendo alfabetizados, enquanto a aluna com Síndrome de Down não desenvolveu ainda esta habilidade e capacidade. A proposta em antecipar o processo de alfabetização é importante para o desenvolvimento da autonomia e da linguagem da criança com Síndrome de Down. Os professores da classe comum apresentam dificuldades em estabelecer estratégias e metodologias devido ao não reconhecimento à deficiência, dentre os motivos citados: a aluna não desenvolveu a fala e desconhecem como uma criança com Síndrome de Down aprende, se cada caso é um caso.

A aluna participa de todas as atividades e também demonstra interesse. A falta de materiais de apoio e do conhecimento de novas estratégias e metodologias dificulta o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down. A linguagem é uma das habilidades que precisa ser exercitada, essa aquisição se torna possível através do processo da alfabetização. O quanto antes trabalhar essas potencialidades com a criança com Down melhor será o seu desempenho perante suas habilidades e capacidades.

Não se pode falar de um tipo de aprendizagem homogênea na criança com Down, o mesmo acontece com os alunos não-Down. Algumas aprendizagens são obtidas relativamente bem e outras se deterioram conforme a idade, em qualquer caso, sua aprendizagem tem um ritmo menor que as das crianças não-Down.

Excessos na afetividade

As crianças com Síndrome de Down podem ser definidas como felizes carinhosas e tranquilas, embora os pais em algumas ocasiões as definam como teimosas. Essas crianças apresentam o desenvolvimento afetivo semelhante a dos alunos ditos normais. Cada criança é diferente das demais, ou seja, cada um é único e singular, essa característica também é encontrada na criança com Down. Em termos gerais, a aluna com Síndrome de Down não é pacífica e nem violenta, é menos persistente e sociável.

O meio ambiente ajuda a mudar o temperamento da criança com Down, como também ocorre com as crianças não-Down. Além disso, além das crianças ditas normais, existe uma grande relação entre o desenvolvimento cognitivo e o afetivo.

As interações sociais que acontecem na Educação Infantil entre a própria aluna com Down, os alunos “ditos normais” e os professores são ricas e variadas. Em grupo esta criança aprende melhor as normas de convivências, se comunica melhor entre os demais alunos e professores, participa das propostas educacionais programadas, em geral, esse ambiente se torna estimulante. O que acontece é o inverso, os excessos na afetividade torna o ambiente de inclusão em ambiente de integração, este prevê uma inserção parcial e cômoda.

A relação é permeada de muitos cuidados e carinhos, tratam a aluna como se ela fosse um bebê, esse tipo de relacionamento retarda o desenvolvimento desta criança, visto que, as dissemelhanças entre a criança com Down e a não-Down nesta idade não são tão visíveis como em outras fases, portanto é nesta etapa da vida que a criança precisa desenvolver suas potencialidades, sua autonomia.



Os professores da classe comum acabam promovendo esse tipo de relação para não contrariar a criança com Down, e permitem atitudes que em muitos casos são consideradas inadequadas (pintar a parede, subir na mesa, entre outras) quando realizadas pelos alunos “ditos normais”.

Faltas constantes nas aulas da classe comum e no atendimento educacional especializado

A posição da família da criança com Síndrome de Down é apontada como um obstáculo do processo de inclusão, esta dificulta a inclusão por não reconhecer as possibilidades da criança. Os anos iniciais da criança com Down abrangem o período das mais férteis aquisições, as quais podem ser prejudicadas se a família não tiver auxílios necessários para reconhecer as diversas possibilidades que seu filho apresenta.

O papel da família é de extrema importância, pois é com sua dedicação e reconhecimento das potencialidades da criança com Down que se constrói um ambiente inclusivo. A matrícula e a responsabilidade de levar seu “pupilo” para a escola é garantida e exigida por lei, pela sua importância e contribuições para melhoria da qualidade de vida, precisa ser reconhecida pelos responsáveis legal da criança com Síndrome de Down. As faltas foram constantes e o processo de aquisição de conhecimentos se torna repleto de rupturas dificultando o desenvolvimento da criança com Down. O processo é contínuo e precisa da colaboração dos responsáveis para alcançar os objetivos e vencer os desafios enfrentados pelos impasses da deficiência.

Interrupção de atendimentos clínicos

Outro elemento assinalado pelo estudo, quando se fala em inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino, a escola costuma fazer alusão a serviço de apoio especializado clínico para desenvolver um trabalho de qualidade. Dentre os especialistas, são necessários: neurologista, terapeutas ocupacionais, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, entre outros. O Atendimento Educacional Especializado oferecido pela Sala de Recursos Multifuncionais não oferece a articulação entre os serviços clínicos e educacionais.

O Centro Educacional de Rolim de Moura - CER é uma instituição de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, gerenciado pela Federação Nacional da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE do Estado de Rondônia. O CER tem como objetivos a prestação de serviços clínicos e educacionais. A criança com Síndrome de Down não frequenta esta instituição, o atendimento clínico é realizado de acordo com o entendimento da responsável pela mesma (mãe) e acontece nos atendimentos oferecidos pelo Sistema Único de Saúde - SUS, geralmente as visitas ao atendimento clínico está ligada a uma enfermidade e não a deficiência.

O atendimento clínico é interrompido pela o não reconhecimento da família das necessidades da criança com Down. O apoio do atendimento realizado por vários especialistas é essencial para o desenvolvimento das potencialidades da criança com Síndrome de Down, dentre essas: fala, coordenação motora, visão, entre outras. Geralmente, esses problemas são causados pela hipotonia muscular e afeta as extremi-



dades inferiores que as superiores e melhora com a idade e com o tratamento eficaz e precoce da fisioterapia.

Durante muito tempo pensou-se que a intervenção para as crianças com Síndrome de Down seria somente o tratamento clínico e que os problemas com a aprendizagem seriam resolvidos. Porém a proposta da inclusão escolar trás uma nova abordagem percebida, os melhores resultados são obtidos através da articulação da estimulação precoce clínico e educacional, e, apoio dos pais/responsáveis pela criança com Síndrome de Down.

Conclusão

A inclusão da criança com Síndrome de Down, no início do estudo, pode-se ser tida como bem sucedida. Essa falsa impressão dificultou a compreensão dos desafios que permeiam o processo do ensino e aprendizado da criança na Educação Infantil. Após análises, pode-se compreender a nova proposta abordada pela Educação Infantil, em antecipar os conteúdos do ensino fundamental, no caso da pré-escola uma pré-alfabetização. A nova proposta é importante para o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, visto que ela possui memória de curto prazo e precisa desta intervenção precoce para desenvolver algumas de suas habilidades e capacidades.

Os professores precisam reconhecer as potencialidades da criança com Síndrome Down, este reconhecimento se fundamenta através da formação adequada e continua. Sem a capacitação dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da criança com SD, o processo de inclusão se torna o processo de integração o qual tem como o efeito a inserção parcial possibilitando poucos desenvolvimentos, perdendo o sentido da Educação Infantil, não somente socializar, mas também alfabetizar. A pesquisa também trouxe a compreensão de que o professor da classe comum não é único que nutre o processo de ensino e aprendizagem desta criança, o atendimento educacional especializado é importante para a aquisição deste processo e as atribuições dadas a profissional da Sala de Recursos Multifuncionais precisam ser compreendidas pela mesma e pelos demais professores, que tem por como contribuição nas orientações e formações necessárias para uma escola inclusiva.

Outro desafio encontrado é excesso na afetividade, a atenção e os carinhos são necessários para o desenvolvimento de qualquer criança, sendo esta com Down ou não-Down. Mas, o excesso torna o processo de ensino e aprendizagem cômodo, tendo como justificativa a dissemelhanças presentes entre eles, esta não é visível nesta fase da vida (infância). Este tipo de justificativa precisa ser repensado para que a criança com Down desenvolva sua autonomia.

A família como primeira instituição, recebe atribuições, essas atribuições têm como auxiliar o bem estar social e melhoras da qualidade de vida da criança com SD. Para o processo de ensino e aprendizagem o compromisso dos responsáveis em levar seu filho para a escola foi um dos desafios citados pelos sujeitos, pois sem a presença do aluno não há a construção da aquisição do conhecimento, tido como continuo e sistemático. Outros setores também precisam ser articulados através do compromisso dos responsáveis legal da criança com Down: setor clínico. Este precisa estar interligado,



ter um bom relacionamento, formando uma equipe que favoreça para qualidade na escola inclusiva.

A partir de todos os achados, cabe salientar que o processo de ensino e aprendizagem da criança com Síndrome de Down apresenta os desafios aqui já sintetizados, estes devem ser superados e responder à proposta da escola inclusiva, em oferecer a inclusão completa, radial e sistemática. Nesta, perspectiva estudos futuros contribuem para que favoreçam mais reflexão sobre as ações e estratégias desenvolvidas pelos programas de apoio e fomento à inclusão, conduzindo-os para uma maior abrangência na compreensão dos caminhos da proposta inclusiva no sistema regular educacional de alunos com Síndrome de Down.

Notas

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/UNIR/CNPq da Universidade Federal de Rondônia UNIR - *Campus* de Rolim de Moura/RO. E-mail: jeiliunir@gmail.com.

² Professora Doutora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia - *Campus* de Rolim de Moura. Orientadora da pesquisa no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/UNIR/CNPq. E-mail: flavine.miranda@unir.br

Referências bibliográficas

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, Centro Gráfico, 1988. Capítulo III Seção I- Da Educação, p. 60-61.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96**. Brasília : 1996.

_____. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Documento elaborado pelo Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva. 2ª ed. revisada e atualizada-Brasília. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. **Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CONADE**. Resolução Nº 1, de 15 de Outubro de 2010. Imprensa Nacional- Seção 1, Diário Oficial da União. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade/regimento-interno>> Acesso em: 22 maio 2015.

_____. **Conselho Estadual de Educação**. Resolução n. 552 de 27 de abril de 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCEE0552_2009.pdf. Acesso em: 09 de dez. 2014.

_____. **Lei Orgânica Municipal de Rolim de Moura: nº 335/1990**. Disponível em: www.rolimdemoura.ro.leg.br/arquivos/lei-organica-corrigida.pdf. Acesso em: 22 maio 2015.

_____. **Política nacional de educação especial na Perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>> Acesso em: 03 dez. 2014.



_____. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão-SECADI.** Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=815> Acesso em: 09 de dez. 2014.

BIANCHETTI, Lucídio *et al* (org). **Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania.** 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Série Educação Especial). 222p.

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

GONZÁLEZ, Eugenio. **Necessidades educacionais específicas: Intervenção psicoeducacional.** Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007. Capítulo 4- Síndrome de Down: Aspectos Evolutivos e Psicoeducacionais.

KOZMA, Chahira *et al*. **Criança com Síndrome de Down: Guia para Pais e Educadores.** 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.31-37.

ROSS, Paulo Ricardo *et al* (org). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania.** 12ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Série Educação Especial). 222p.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas.** 5ª edição, São Paulo: Cortez, 2005. Capítulo II História da Educação Especial no Brasil, p. 27-65; Capítulo IV Políticas estaduais e municipais de educação do portador de deficiência, p.133-138.

MANTOAN, Maria Tereza Égler *et al*. **A Integração de pessoas com deficiência: Contribuições para reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997. FLOREST, Marsha & PEARPOINT, Jack, Capítulo 22- Inclusão: um panorama maior, p. 137-141.

_____. **Inclusão Escolar: O que é? Porquê? Como fazer?.** 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2006. 64 p.

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. **Avaliação Inclusiva.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. 128 p.



NARRATIVAS INDÍGENAS: AS VOZES QUE ECOAM NAS FRONTEIRAS AMAZÔNICAS

*Jeissyane Furtado da Silva¹
Simone de Souza Lima²*

Introdução

A literatura indígena, nosso objeto de estudo, é a voz poética pela qual os índios se depararam numa busca de (re)contar sua história, pelo seu ponto de vista, visando expor a sua cultura, suas ideologias, suas percepções e sua mitologia, enfim. Algo bem recorrente nas sociedades de tradições orais, antes tidas como “primitivas”, como as sociedades amazônicas e africanas (ou sul-americanas, de modo geral). São povos dotados de saberes e conhecimentos que supervalorizam a terra e os recursos oferecidos por ela. Saberes e conhecimentos que dialogam com todo o cosmo, tendo em vista suas trajetórias pautadas por uma vida simples e “humanizada”. Mas afinal, “o que é um índio?”, “o que é ser índio?”. Muitas teorias e posições podem responder tais indagações, todavia o critério e a definição mais aceita para definir o que é índio, é a da autodefinição étnica, elaborada em 1949, quando foi realizado em Cuzco, o *II Congresso Indigenista Interamericano*. Como afirma Silva, segundo este critério:

Índio é todo descendente dos povos pré-colombianos, consciente de seus costumes, língua e tradições, mesmo que modificados ao longo do processo de contato, que seja considerado a partir dessa condição por si próprio e por outros. (SILVA, 2005. P. 223).

“O índio é um conceito construído no processo de conquista da América pelos



europæus.” (SILVA, 2005, p. 222), portanto um construto social, datado, oriundo da reflexão humana ao longo dos anos. Neste continente, milhares de povos autóctones que possuíam modos, hábitos, rituais e ideologias diferentes foram simplificados à terminologia *índio*, sendo tratados, por muito tempo, como um só povo. Os índios carregam alguns pré-conceitos gerados pela história e a forma que a colonização se deu, sendo um embate histórico pelo modo como são abordados nas escolas. A questão etnocêntrica é presente em toda esta abordagem histórica e “didática”. Como afirma Silva:

Quando abordam o período colonial, particularmente o *descobrimento*, apresentam o índio como ‘selvagem’, ‘primitivo’, ‘antropófago’; tratando do processo de catequese [...] ele é ‘criança’, ‘inocente’, ‘alma virgem’, enfim, alguém que precisa da mão protetora da Igreja. [...] No processo de construção de nacionalidade, o índio é considerado ‘altivo’ e ‘corajoso’, ‘amante da liberdade’, pois não fazia sentido dizer que a pátria era formada por brancos, negros e ‘selvagens’ (SILVA, 2005, p. 224).

Imagine agregar o sujeito “selvagem” à ideia de uma pátria que acabava de ser formatada! Jamais os intelectuais que forjaram a ideia de nação brasileira admitiriam tal postulado. Levando em conta todo o caráter histórico que envolve o índio, e que é indispensável para a análise da literatura indígena, procuraremos ampliar nossos conhecimentos sobre as narrativas literárias e poéticas feitas pelos indígenas, no desígnio de não só resgatar suas identidades, memórias e imaginários, mas também de levar a todos, através da literatura, a noção da cultura indígena com seu modo peculiar de ver o mundo, pelo qual se observa e admira a diversidade que há entre esses povos.

As sociedades, baseadas em suas regras de convivência, estabelecem conceitos, ideologias e visões de mundo distintas. Quando falamos da divergência de cultura entre a sociedade urbana e a sociedade indígena, estabelecemos dois meios que fisicamente já são distintos. Enquanto a primeira carrega características de uma vida que nunca para, onde o homem sempre tem de estar produzindo e gerando lucros, seja de forma solitária ou não, o índio em seu meio vive numa concepção onde o lucro é pouco necessário, mas sim a sua sobrevivência, logo caçam, pescam, exercem sua atividade cultural, trabalhando sempre num senso coletivo, que seja bom e rentável para todos, sempre valorizando o meio que vivem e os recursos que este dá. Tal como afirma Silva:

É comum que tentemos levar nossa noção de trabalho para a interpretação de outras culturas. Nesse sentido, um caso muito comum é a consideração de que os tupis da costa brasileira, durante os primeiros tempos da conquista, eram povos que não estavam acostumados ao trabalho, que não gostavam de trabalhar [...] A realidade, no entanto, é que os tupis, como qualquer sociedade humana, tinham sua própria noção de trabalho [...] e em sua visão - masculina, devemos acrescentar - o esforço posto no trabalho era medido e determinado e não precisava ser aumentado [...] não era visto como o centro de vida social [...]



Não que fosse desprezado, só não era supervalorizado (SILVA, 2005, p. 402-403).

Como vimos, a questão do trabalho para as comunidades de tradição oral, na Amazônia acreana configuram-se como realidade distinta.

Os índios, em suas práticas culturais, tem na memória uma forma característica de se relacionar com o mundo que o circunda. Exemplar, nesse sentido, é o respeito que eles têm diante da sabedoria dos mais velhos, pois consideram que a essência e a experiência da vida se encontram em seus ancestrais, por isso a importância de sua ligação com a terra, visto que é neste lugar onde encontram os que já morreram, na qual eles podem estar em contato com toda

Recentemente participamos de eventos com a presença de anciãos e observamos que antes de qualquer um tomar a palavra cabia a eles fazer uma cantoria de iniciação ao que sucederia a energia e sabedoria de vida do que já se foram do mundo físico. Tratando de sociedades de tradição oral, especificamente de africanos, Fábio Leite nos diz:

Nesse sentido, o princípio histórico estabelecido pelos ancestrais é elemento objetivador das regras mais decisivas que regem a estrutura e a dinâmica dessas sociedades. Torna-se necessário ainda indicar que esse princípio ancestral é suficientemente amplo para incluir, além dos ancestrais nascido do homem - os ancestrais históricos - também as divindades e até mesmo o preexistente, pois que os dados de realidade indicam que todos esses seres estão indissoluvelmente ligados à explicação do mundo e à organização da realidade, não obstante as diferenças de substância (LEITE, 1995/1996, p. 22).

Uma sociedade de caráter coletivo, tendo a memória ancestral como uma de suas principais características, os índios em suas produções e obras literárias recorrem a um recurso que é sua característica natural, a oralidade, a gestualidade, o grito, as gargalhadas. Esta característica torna a obra intensa e muito forte, pois ao contrario do que se é comumente discutido, a oralidade não se restringe a fala ou ao fato de ouvir e reproduzir um discurso, mas de todo um conjunto que requer tanto a comunicação verbal, seja ela pela fala como pela escrita, como a comunicação corporal e gestual, trabalho do contexto na prática da conversação e interação.

A gestualidade, presente nos rituais indígenas, é transferida à escrita de modo que não desconfigure a essência que a oralidade exerce neste texto, que é o resgate da transmissão de cultura através da fala, do corpo. E assim como afirma Manuel Rui, falando não do contexto amazônico, mas africano:

O texto oral tem vezes que só pode ser falado por alguns de nós. E há palavras que só alguns de nós podem ouvir. No texto escrito posso liquidar este código aglutinador. Outra arma secreta para combater o outro e impedir que ele me descodifique para depois me destruir. Como escrever a história, o poema, o



provérbio sobre a folha branca? Saltando pura e simplesmente da fala para a escrita e submetendo-me ao rigor do código que a escrita já composta? Isso não. No texto oral já disse não toco e não o deixo minar pela escrita arma que eu conquistei ao outro [conquista da escrita]. Não posso matar o meu texto com a arma do outro. Vou é minar a arma do outro com todos os elementos possíveis do meu texto. Invento outro texto. Interfiro, descrevo para que eu conquiste a partir do instrumento escrita um texto escrito meu, da minha identidade. Os personagens do meu texto têm de se movimentar como no outro texto inicial. Têm de cantar. Dançar. Em suma, temos de ser nós. ‘Nós mesmos. Assim reforço a identidade com a literatura’ (RUI, 1987, p. 53-54).

Mesmo em pleno século XXI, decepcionados, nos deparamos, no decorrer da pesquisa com o preconceito e a falta de conhecimento sobre a cultura indígena. Mesmo residindo num estado localizado no coração da Amazônia (o Acre), que possui práticas e atividades culturais voltadas para a importância da cultura indígena na região, esse tipo de preconceito ainda existe. Logo, é preciso que as pessoas sejam tolerantes e aceitem que somos e vivemos em sociedades diferentes, e que não é só porque um índio sai de sua tribo e passa a viver em uma cidade grande, como São Paulo, que ele vai deixar de ser índio ou vai esquecer a sua cultura.

Nesta investigação, os textos da pesquisadora Maria Inês de Almeida são o ponto de partida pelo qual desenvolvemos nossa pesquisa e por onde obtivemos a amplitude que a escrita indígena deve ter na sociedade, especialmente no interior das escolas e da Universidade. O livro *Desocidentada: experiência literária em terra indígena* apresenta, nomeadamente, as experiências das letras na vida de uma comunidade indígena e como estes estão se adaptando nesta sociedade.

Parafraseando Descartes, a pesquisadora afirma - “Índios existem, logo pensam.” (2009, p. 110). Tal frase define bem o que Almeida busca abordar no livro, não se restringindo somente ao fato do caráter pedagógico da escrita indígena, mas ao caráter poético e literário que representa um povo que vem recontando suas histórias a partir de narrativas produzidas por eles próprios tanto em sua língua nativa como na língua do colonizador, o Português. Silenciados pela história, os povos indígenas transmitem segmentos de sua dimensão vital.

Em *Desocidentada: experiência literária em terras indígenas*, Almeida busca, constantemente, ressaltar a importância da literatura indígena, não só para o mundo, mas também para as próprias tribos. A pesquisadora procura, primeiramente, apresentar ao leitor a importância que o índio tem e obtém ao escrever, pois quando pratica tal ato, ele está exercendo bem mais do que um ato mecânico ou pedagógico, está realizando o ato de (re)escritura da sua história, do seu povo, da sua nação numa interface com o estético. É o meio pelo qual ele expõe a sua história para o mundo, e mais do que isso, expõe o seu modo de ver o mundo para que o mesmo possa transgredir barreiras e preconceitos até então deixados à deriva, que transitam com a ignorância e com os que são deixados à margem da sociedade. Pois, como afirma Glissant:



Como ser si mesmo sem fechar-se ao outro; e como consentir na existência do outro, na existência de todos os outros, sem renunciar a si mesmo? Essa é a questão que perturba o poeta e que este necessita debater quando está em sintonia com *sua* comunidade, quando está em sintonia com a comunidade que deve defender, porque trata-se, e isso é o que mais frequentemente acontece, de uma comunidade ameaçada atualmente no mundo. Mas deve defendê-la não mais baseado no sonho de uma totalidade-mundo já universalmente alcançada [...]; deve defendê-la dentro da realidade de um caos-mundo que não mais permite o universal generalizante (GLISSANT, 2005, p. 46-47).

O ser se apresenta e impõe seu mundo sem degradar o do outro, proporcionando a diversidade étnica, cultural, histórica e religiosa.

A partir deste ponto de nosso artigo, passaremos à análise das obras lidas, levando em conta a realidade de cada autor, para que, assim, possamos compreender este mundo que tanto tem para ser descoberto. Para tal análise, é necessário que se considerem alguns aspectos que fogem a compreensão de alguns preceitos impostos pela sociedade tradicional, como a *oralidade*, *mobilidade* e *fronteiras amazônicas*.

Breves considerações sobre o desenvolvimento e a dispersão da literatura indígena

Atravessamos um longo período de silêncio, durante o qual os escritores brasileiros não se incomodaram com a realidade das chamadas minorias. Pelo menos, não no que tange à sua produção literária. [...] A marginalização dos textos indígenas e negroafricanos é um reflexo, no ambiente letrado, do estatuto subordinado dessas culturas no espaço mental brasileiro - na estrutura da sociedade nacional. (SANTOS, WIELEWICKI, 2009, p. 337).

A literatura indígena, quanto ao Acre, foi impulsionada por uma iniciativa da CPI- AC (Comissão Pró-Índio do Acre) que proporcionou o direito à educação aos povos indígenas que residem no Estado, a fim de que não fossem enganados pelo patrão, aprendendo a contar e a ler. Esta a função pedagógica da educação para os indígenas. Depois, lutaram os professores da CPI-AC junto com a Secretaria de Educação do Estado do Acre para que estes completassem o Ensino Médio, e conseqüentemente, o Ensino Superior, mais tarde oferecido pela Universidade Federal do Acre/UFAC, no qual eles obtiveram um conhecimento mais profundo com as Letras e, conseqüentemente, com a literatura.

Estas foram algumas *passagens* de seus processos de ensino-aprendizagem dos indígenas do Acre. Em 2010, a professora Simone de Souza Lima organizou o resultado de suas produções, num livro (ainda inédito) chamado *Facetas do imaginário acreano: literatura, memória e identidades em textos de autoria indígena*. A obra tinha como proposta estudar “a partir do lugar de atuação das comunidades indígenas acreanas o



esboçar de uma escrita literária coletiva” (LIMA, 2012, p. 8), a exemplo de outras feitas anteriormente. *Facetas do imaginário acreano: literatura, memória e identidades em textos de autoria indígena* caracterizam-se como um livro que apresenta trinta e nove narrativas indígenas, escritas na língua portuguesa.

Portanto, *Facetas do Imaginário Acreano* é resultado de atividades criadas dentro de sala de aula, quando a professora-investigadora incentivou a produção escrita dos alunos/professores indígenas. As obras que serão analisadas também fazem parte desta atividade, no qual, sob minha perspectiva, é demonstrado o poder que a escrita tem de fazer povos orais transmitirem seu conhecimento através da produção escrita, mas uma escrita que se difere por ser, assim como os povos indígenas, de caráter coletivo.

Esta literatura, escrita pelos índios não é reconhecida e recepcionada por grande parte das pessoas, fundamentalmente por aquelas que residem no mesmo território que eles - parece que aqui vale o provérbio que diz que em “casa de ferreiro, o espeto é de pau”. Assim, seja por preconceito ou ignorância, a sociedade não imagina a capacidade de produção das narrativas e poesias indígenas, mudança que foi creditada aos índios quando eles obtiveram o conhecimento para ler e escrever na língua portuguesa, mas que faz parte de sua cultura desde tempos ancestrais.

Este fato é explicado por grande parte dos cidadãos brasileiros ainda veem os índios como “primitivos”, pessoas que não têm a capacidade de aprender e se desenvolver academicamente e profissionalmente. Segundo esta acanhada e pequena visão de mundo, sua sociedade tem de se restringir a floresta, sem que tenha contato com qualquer outra cultura ou acesso que expanda seus conhecimentos. Assim pensando, eles corroboram no sentido de doar maior incentivo para as comunidades indígenas, e eles continuam produzindo e repassando conhecimento e saberes ecológicos em suas escritas literárias, elaborando críticas àqueles que os desconhecem e os julgam por meros tabus sócio/historicamente construídas.

(Re)contando suas histórias, mas sob uma visão que demonstre os valores de suas etnias, no seu âmbito histórico/sócio/cultural, e não a partir de uma perspectiva colonialista, o escritor indígena insere o leitor no seu mundo, na sua ideologia de vida, na sua sociedade, apelando não só para a escrita, mas para outros recursos como o desenho e outras iconografias, algo comum na sociedade indígena, os conhecidos *Kenê*.

Um breve retorno ao passado - o contexto de produção da literatura indígena

Quando o Brasil foi “descoberto” por Portugal havia mais de 5 milhões de pessoas habitando o território que, divididos em cerca de 900 povos diferentes, já viviam aqui há cerca de 40 mil anos. É relevante considerar o sério genocídio que vem ocorrendo desde os tempos da colonização, os indígenas sofrem com a escravidão e o apoderamento dos brancos com a terra, que a consideram uma mercadoria, enquanto os índios que tem uma forte ligação com ela, a consideram como a mãe de todas as coisas, aquela que fornece a sabedoria e a sobrevivência de seu povo (Fundação de Cultura e Comunicação Elias Mansour e Conselho Indigenista Missionário, 2002).



Segundo o *Atlas Geográfico Indígena do Acre* (CPI, 1988), existem mais de 180 línguas indígenas no Brasil. No Acre, existem quatorze línguas indígenas, três troncos linguísticos, falados em vinte e sete terras indígenas, por dez mil índios e quatorze nações indígenas. Vale lembrar que os povos indígenas isolados não constam neste dado, já que as entidades não possuem informações linguísticas sobre eles, sendo o seu dever protegê-los e incluí-los quando eles decidirem manter o contato com a sociedade e com o homem branco.

Os três troncos linguísticos “acreanos” são o Pano, o Aruak e o Arawá. No entanto, existiram outras duas línguas indígenas no território do Acre, mas devido as Correrias, seus respectivos povos sumiram, sendo exterminados e aterrorizados a ponto de não retornarem às suas antigas terras, sendo elas: Canamari e Takana (Fundação de Cultura e Comunicação Elias Mansour e Conselho Indigenista Missionário, 2002).

O tronco Pano é constituído pelos povos Kaxinawá, Jaminawá, Yawanawa, Shawãdawa, Poyanawa, Nukini, Katukina e Kaxarari. O Aruak é composto pelos povos Manchineri, Ashaninka e Apurinã. E o Arawá é constituído pelos povos Kulina e Jammamdi. Considerado o que é comumente reforçado, pedagogicamente, o brasileiro é formado por três povos: os europeus (brancos), os índios e os negros. Apesar disto, a sociedade, muitas vezes preconceituosa, não vê de tal modo e reserva os povos indígenas para os habitantes da região Norte do país, se esquecendo de que um dia eles habitaram o litoral do Brasil, quando Cabral chegou às terras brasileiras há 500 anos. Regionalmente, falando da composição étnica do estado do Acre, os “urbanos” se consideram descendentes de índios e cearenses, não ponderando que o próprio cearense é um mestiço, filho de brancos, negros e índios. Enfim, no Acre, vivenciamos certas complexidades num plano étnico.

Os índios e os negros, ao longo do seu percurso histórico, sofreram os mais diversos genocídios, sendo um deles tão brutal quanto o holocausto nazista. Assim como os judeus, os índios foram considerados como uma raça inferior e tiveram sua cultura e suas ideologias repugnadas por serem distintas do colonizador. Ao mesmo modo que milhões de judeus foram dizimados e tiveram de ocultar sua real identidade, negros e índios, em território brasileiro, também fizeram isto, pois enquanto uns adentravam na floresta amazônica para se proteger, outros, por serem escravos, ocultavam e adaptavam sua cultura ao dos portugueses, de modo que esta não morresse do mesmo jeito que eles morriam.

O povo judaico e os povos indígenas, sem se darem conta da coincidência colonizadora de suas histórias, se encontram em territórios amazônicos. No qual, segundo Benchimol (2008):

Os grupos mais numerosos e influentes que aqui aportaram [Amazônia] foram os judeus sefaraditas e forasteiros que emigraram do Marrocos, no período de 1810 a 1910. Nesses cem anos chegaram aproximadamente 1000 famílias judias marroquinas e de outras origens, antes e durante o ciclo da borracha. (...) Mais de cem famílias judias askenazitas chegaram à Amazônia, inclusive durante a I e II Grande Guerra Mundial. (...)



A diáspora judaico-amazônica... é parte integrante da quarta geração de descendentes de sefaraditas que buscam encontrar na Amazônia a Terra Prometida (BENCHIMOL, S., 2008, p. 77, 78 E 161 apud LIMA, S., 2014, p. 251).

De tal modo que estes fatos históricos refletem e repercutem em suas (e nossas) vidas até hoje. É válido considerar que algumas tribos, e o conhecimento de algumas línguas, se resumem a dez ou até mesmo uma pessoa, como afirmou o pesquisador José Carlos Meirelles, na palestra intitulada “Índios isolados no Acre”, ofertado pela Biblioteca da Floresta, no estado do Acre.

No entanto, em pleno século XXI, existem tribos indígenas que se encontram isoladas e desconhecidas ao homem branco, no qual se estimulam serem 70 povos, em todo território brasileiro. Os índios que são desconhecidos aos brancos, são chamados de índios brabos ou índios selvagens. Eles são índios, na maioria das vezes, nômades que não têm e muito menos conhecem certos conceitos impostos pelo branco, tendendo a buscar outras terras não só para sua sobrevivência alimentícia, mas para também, a sua proteção contra os madeireiros, que entram nas florestas ilegalmente para subtrair o que há de mais precioso nela, as suas especiarias. E, como afirmam Santos e Wielewicki:

Mesmo estando no século XXI, nossa sociedade ainda vive na desinformação e no desconhecimento da história e da realidade sobre sua população nativa. Poucos sabem que ainda hoje existem pelo menos 50 grupos indígenas que jamais mantiveram contato com o branco e que, apesar de terem sido quase três milhões de habitantes no período do “encontro” com o europeu, em 1500, hoje não passam de 326 mil. Ainda assim, são 215 nações e cerca de 170 línguas diferentes entre toda a população indígena. [...] [No qual] Entre o período da colonização brasileira e o início do século XX, porém, várias tribos indígenas foram extintas vítimas de contato com o homem branco e sua cultura. Entre elas, citaremos alguns grupos extintos e sua população estimada: Aimoré (30 mil); Caeté (75 mil); [...] Tupinambá (100 mil); e a tribo Tupiniquim (85 mil), os primeiros índios a serem vistos por Cabral, na Bahia (SANTOS, WIELEWICKI, 2009, p. 341).

Portanto, a questão fronteiriça para os índios, principalmente para os isolados, requer um tratamento minucioso, pois estes não a consideram e esta não existe em sua cultura, afinal, foi algo delimitado pelo homem para definir o espaço de cada governo. Enquanto o homem branco analisa a fronteira como algo imaginário, o homem indígena tende a vê-la como algo natural, na qual o que estabelece essa divisão de espaço são os recursos oferecidos pelo espaço, como um rio, a característica de uma determinada terra ou floresta, ou até mesmo a sociedade indígena; o povo ali coexistente que tende a apresentar diferenças culturais, como a língua, o modo de produção, sua arte e até mesmo a arquitetura.



Prontamente, as fronteiras amazônicas não se caracterizam pela essência imaginária que, até então vem sendo imposta pelo homem, mas por elementos naturais que diferenciam um lugar do outro, tornando-o distinto e, no geral, complementando a riqueza típica da floresta amazônica, a terra dos nativos indígenas. Como as narrativas indígenas analisadas são de autores acreanos, iremos contextualizar um pouco sobre a história indígena no Acre. Ela é dividida em cinco partes: o Tempo das Malocas, o Tempo das Correrias, o Tempo do Cativo, o Tempo dos Direitos e o Tempo da História Presente (FEM, 2010).

Assim sendo, através das narrativas e poéticas indígenas entendemos a sua história, que foi corrompida pela manipulação do branco, fazendo com que compreendamos não só a eles, mas a nós mesmos, a partir do momento que somos índios, ou descendentes do mesmo.

Agora apresentaremos as narrativas que serão avaliadas, levando em consideração todas as postulações dadas anteriormente.

Breves tentativas de entendimentos sobre *Minha terra*, de Manoel Sabóia, pelo viés da paródia e da intertextualidade

<i>Minha terra</i>	<i>Quando eu canto a natureza</i>	<i>sorrir e sonhar</i>
<i>Na minha terra tem flores-</i>	<i>za se move</i>	<i>Eu sou da floresta e da flo-</i>
<i>ta</i>	<i>Da minha terra vejo todos</i>	<i>resta eu sou</i>
<i>O que tem aqui não tem</i>	<i>os seres</i>	<i>Vivendo e cuidando ela da</i>
<i>como lá</i>	<i>Que estão sempre a me en-</i>	<i>luz, alimento</i>
<i>Na minha terra tem amores</i>	<i>sinar</i>	<i>Respiração mais profunda</i>
<i>O que sinto aqui não sinto</i>	<i>Todas as ciências e experi-</i>	<i>E o saber e o poder irei en-</i>
<i>como lá</i>	<i>ências que a natureza dará</i>	<i>contrar</i>
<i>Dos rios, dos igarapés e do</i>	<i>Na minha terra tem felici-</i>	<i>Só assim poderei me trans-</i>
<i>ar</i>	<i>dade, alegria e liberdade</i>	<i>formar</i>
<i>Os pássaros do amanhecer</i>	<i>A minha terra e vida e tem</i>	<i>Não, não sei quem eu serei</i>
<i>do dia estão felizes a can-</i>	<i>luz e perfume</i>	<i>Quando o dia na floresta</i>
<i>tar</i>	<i>As maravilhas que nos faz</i>	<i>me encontrar</i>

Antes de comentarmos algo sobre os poemas, vamos falar um pouco sobre *intertextualidade*. Como sabemos, o termo foi criado por Julia Kristeva para caracterizar o diálogo possível entre dois textos. É claro que ao elaborar seu poema *Minha Terra*, Manoel Sabóia tem contato com o poema do escritor romântico Gonçalves Dias, autor de *Canção do Exílio*. Nesse sentido, há um conversa explícita entre os dois textos.

Portanto, a primeira obra a ser analisada é uma poesia indígena. Por poesia, entendemos “um gênero de literatura caracterizado pelo uso do verso, da linguagem metrificada, oposto ao gênero chamado prosa [inverso ao gênero da segunda obra a ser analisada]” (SOUZA, 2007, p.46). Por ser um texto literário esta poesia é plurissignificativa e verossímil, logo possui diversas significações, dependendo da leitura que o leitor fizer, representando a realidade e os mundos (reais e mitológicos) dos povos indígenas. A poesia lírica de Manoel Sabóia busca exaltar as riquezas e belezas do espaço mencionado, por meio de suas referências contínuas à terra e a natureza. O impres-



sionante em tal poesia é como ele, um indígena do povo Kaxinawá, consegue retratar uma face da dimensão do mundo indígena, essencialmente de seu povo, quando nos provoca na questão da *liberdade*, seja ela por motivos históricos ou apenas naturais. Pensamos também na coletividade que a floresta nos proporciona. Viver coletivamente se pensarmos na forma como o sistema capitalista impõe regras e modos de convivência visados na individualidade e na lucratividade.

Quando o eu lírico diz *Eu sou da floresta e da floresta eu sou* vemos como a floresta faz parte da integridade e da identidade do índio, e como ele não vê a floresta como sua propriedade, mas como parte de si, de tal modo que ele fosse incorporado no seu ser, assim como a alma, como o fôlego que o faz respirar e o manter vivo. Estamos diante de uma compreensão ecológica do ser e da vida, tal qual reafirmada por Mia Couto, quando este remetendo ao sertão de Guimarães Rosa, diz:

A palavra ‘sertão’ é curiosa. A sonoridade sugere o verbo ‘ser’ numa dimensão empolada. Ser tão, existir tanto. [...] O sertão e as veredas que ele fala não são da ordem da geografia. O sertão é um mundo construído na linguagem. ‘O sertão’, diz ele, ‘está dentro de nós.’ Rosa não escreve sobre o sertão. Ele escreve como se ele fosse o sertão. (COUTO, 2011, p. 110).

O eu lírico provoca no leitor uma sensação de nostalgia ao lugar exuberante que é a sua terra, que possui uma riqueza jamais igualável ao das cidades, na qual ele busca o refúgio e o conforto um dia encontrar, e assim como Gonçalves Dias em *Canção do Exílio*, observamos como há uma fragmentação no ser do artista, que se sentem incompletos e melancólicos no lugar onde estão. Percebe-se, nos primeiros versos da poesia, uma intertextualidade implícita, e estilística, com a poesia *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias. Socialmente conhecida por ser uma das grandes obras literárias brasileiras, além das grandes paródias que a exaltam e criticam como é o caso do *Hino Nacional Brasileiro* e das poesias modernistas, a *Canção do Exílio* tem o mesmo propósito que *Minha Terra*, de Manoel Saboia.

Nota-se a crítica que o autor faz a vida urbana, uma vida egoísta na qual as pessoas não se importam com as outras e nem com o meio em que vivem, se importando, exclusivamente, com o sistema no qual estão incorporados, que é individualista e competitivo por si só. Contudo, o autor enfatiza como a vida na floresta é mais pura e simples, e como os nativos desta se importam e cuidam do seu lugar para que a felicidade e a harmonia reinem, tornando suas vidas menos monopolizadas e estigmatizadas. Tal afirmação é comprovada nos versos *Todas as ciências e experiências que a natureza dará / Na minha terra tem felicidade, alegria e liberdade*, na qual ele transpassa que na sua terra, no caso a floresta, nada há com que se preocupar, pois ela é perfeita por si só, e tudo que é necessário dentro da floresta há de se encontrar, ressaltando que a vida não tem de ser “roboticamente” controlada, mas humanamente arbitrária.

Vamos agora trabalhar a prosa indígena.

***Bigode de Paca*, de Lucas Manchineri**

BIGODE DE PACA

Certa vez, subindo o Rio Yaco chegamos a uma colocação onde morava um casal di-



ferente. A mulher era casada com dois homens. Ela amava os dois do mesmo modo, morria de medo de perder um deles. O casal convivia com felicidade, paz e respeito um para com os outros. Não havia nenhum tipo de problema na casa dos três. Os dois tinham um cuidado tão grande pela mulher amada, que ela pouco fazia trabalho pesado, os dois davam conta das atividades que ela devia fazer, eles eram muito unidos, no Bigode de Paca, lá pras bandas do Breu. A roça, o carregamento de água, de lenha, todo esse trabalho eles faziam por ela. Cada noite um dos homens dormia com ela no quarto e outro ficava na sala. No dia seguinte, o que dormia na sala vinha dormir com ela no quarto, assim sucessivamente. Até que um dia esta única mulher amada pelos dois homens adoeceu gravemente, de tuberculose. Sentia insuportáveis dores no pulmão e muito cansaço. Então, ela pediu para os dois maridos que não falassem a língua conhecida com que se comunicavam no dia-a-dia, mas falassem carinhosamente como sempre eles faziam com ela, mas numa linguagem desconhecida. Até que enfim com estas palavras carinhosas a mulher foi ficando calma com os dois esposos ao seu lado. Porque trouxeram lembranças de antes de ter nascido e adoecido, fazendo com que sua tuberculose fosse desaparecendo, aos poucos. A partir deste momento, reinava a felicidade, a paz e amor na família formada pelos três.

Lucas Artur Brasil Manchineri. (Terra Indígena Mamoadate - Aldeia Extrema povo Manchineri) - Acre, Brasil. Cruzeiro do Sul, Acre, Brasil, 16 e 17 de novembro de 2011.

Um conto é uma prosa curta que tende a apresentar um episódio cotidiano, podendo apresentar um mundo fantástico, ou não. Sendo uma prosa, apresenta características de narrativa: enredo, personagens, narrador, foco narrativo, tempo, espaço. Esta obra é resultado de uma atividade desenvolvida na graduação em conjunto com a Prof^a. Simone de Souza Lima, que estava trabalhando com os contos do escritor africano Mia Couto, e proporcionou uma atividade de escrever um conto que o africano não terminou, mas que ele assim cita no livro *E se Obama fosse africano*. É a história de uma mulher em fase terminal da doença que pede ao marido para lhe contar uma história, para aliviar as dores, em outra língua.

O conto de Lucas Manchineri já se difere do poema de Manoel Saboia, essencialmente por dois motivos, a estrutura escolhida e a temática, que se passa num relato cotidiano e que remete a importância do conto. Enquanto uma dialoga com uma grande obra literária, o que pode induzir algumas pessoas a não considera-lo literatura, o outro traz a essência da simplicidade, algo bem presente na cultura indígena.

O conto possui um narrador que não participa da história. A história se passa nas margens no rio Yaco, em uma casa, numa região chamada *Bigode de Paca*, que dá o título ao conto. É a história de amor entre uma mulher e dois homens, estando esta doente e, na busca da cura de sua tuberculose, pede aos homens que contem uma história em outra língua. Eles estranham, mas contam uma história em sua língua nativa, e conseqüentemente, a mulher se cura. E assim eles continuam a viver felizes e juntos. A história é comum e relata o amor de uma mulher e seus dois maridos, quebrando um tabu e um pré-conceito que existe no mundo e na visão ocidental, que é a bigamia e a



poligamia, e como estas são vistas como marginais aos preceitos da sociedade.

Em tal conto, Lucas Manchineri põe a língua nativa dos maridos como um instrumento de cura, um instrumento que vai muito além de sua principal função, a comunicação. Portanto, ele eleva a língua a algo que se sobrepõe a um mero instrumento de comunicação, afirma que ela é a vida, que ela traz a cura e que nela está o poder das lembranças, algo tão cortejado na cultura indígena. Se fossemos comparar a língua com alguma imagem sábia, que signifique a cura na sociedade indígena ponderaríamos os anciões, as pessoas mais velhas, que devido a seu tempo de vida e conhecimento são respeitados e cuidados por toda a aldeia.

E assim como os mais velhos, a língua remete as lembranças do passado, remete o conhecimento, remetem e dão a vida.

Considerações finais

A partir do que foi percorrido ao longo do projeto (leituras, palestras, exposições) concluímos que a literatura indígena é necessária, principalmente para região que habitamos. É bem mais do que uma (re)escritura de história, bem mais do que mostrar um mundo sem degredar o outro, é mostrar a importância que o mundo indígena tem no nosso meio, um meio que não se resume a floresta, e que por meio da escrita, vem sendo eternizado de tal modo que não seja esquecido ou exterminado.

A literatura indígena vem crescendo nos últimos anos, mas deve se expandir a tal ponto que as pessoas compreendam que o ser índio é tão capaz, tão moderno, tão tecnológico quanto aquele ser que vive na sociedade capitalista. Ela, em toda sua magnitude, é a porta pela qual os povos indígenas mostram a sua cultura, quebram pré-conceitos e inserem a sua verdadeira história para o mundo. Deve ficar bem claro ao leitor que mesmo entrando em contato com o mundo do homem branco, os indígenas conservam hábitos característicos de seus antepassados. Pois como disse Lucas Manchineri, no Encontro *Conhecimentos Científicos nas Fronteiras Sociais*, realizado na 66ª Reunião Anual da SBPC - Ciência e Tecnologia em uma Amazônia sem Fronteiras, eles (os índios) sabem dividir os conhecimentos adquiridos em contato com o homem branco e os conhecimentos nativos de sua etnia.

Daí a importância de compreender e conhecer a literatura indígena. Uma literatura que não é cânone, segundo alguns postulados literários, mas que é antiga, se considerarmos que José de Alencar, quando produziu as magníficas obras *Iracema* e *O Guarani*, já produzia literatura indígena, desde o tempo dos Impérios Monárquicos. No entanto, a essência do projeto e seu objetivo é dispor de uma literatura feita pelos próprios indígenas, os dando a voz e o poder para que eles possam contar sua história, produzindo uma literatura, na qual nos atrevemos a chamar de literatura nativa.

Notas

¹ Docente do Curso de Licenciatura Plena Letras Vernáculas e Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq da Universidade Federal do Acre. Universidade Federal do Acre. (jeissy_furtado@



hotmail.com).

² Docente do curso de Licenciatura Plena em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Acre, Doutora em Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo, Orientadora do Programa de Iniciação Científica na UFAC. Universidade Federal do Acre. (ssouzalima@gmail.com).

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Inês de. **Desocidentada: experiência literária em terra indígena**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

ALMEIDA, Maria Inês de. **Na captura da voz: as edições da narrativa oral no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica FALE/UFMG, 2004.

AQUINO, Txai Terri Vale de. IGLESIAS, Marcelo Piedrafito. **Kaxinawá do Rio Jordão: História, território, economia e desenvolvimento sustentado**. Rio Branco, Acre.

BERND, Zilá. (org). **Dicionário das mobilidades culturais: percursos americanos**. Porto Alegre: Literalis, 2010.

BIBLIOTECA DA FLORESTA. **Nossa Terra: Uma viagem às origens da vida**. Rio Branco, Acre. 2010.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano? e outras intervenções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FIGUEIREDO, Eurídice. (org.) **Conceitos de Literatura e Cultura**. 2. Ed. Niterói: EdUFF, 2010.

FUNDAÇÃO DA CULTURA E COMUNICAÇÃO ELIAS MANSOUR. **Povos Indígenas no Acre**. Rio Branco: FEM, 2010. 200p., : Il. ; 21 cm.

Gavazz, Renato Antonio. Rezende, Márcia Spyer. **Atlas geográfico indígena do Acre: levantamento/organização**. - Rio Branco: Comissão Pró- Índio do Acre, 1988.

GLISSANT, Édouard; tradução de ROCHA, Enilce do Carmo Albergaria. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

LEITE, Fábio. **África: Revista do Centro de Estudos Africanos**. USP, S. Paulo, 18-19 (1). 103-118, 1995/1996.

LIMA, Simone de Souza. **Amazônia Babel: ficção, corpos, nomadismos e resíduos utópicos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

RUI, Manuel. **Eu e o outro - O Invasor ou Em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto**. In MEDINA, Cremilda. *Sonha Mamana África*. São Paulo: Epópeia, 2007.

SANTOS, Boaventura dos. (org). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes**, In: **Epistemologias do Sul**. Boaventura de Souza Santos e Maria Paula Menezes [org.]. - São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA, Roberto Acízelo Quelha de. **Teoria da Literatura**. 10 Ed. São Paulo: Ática, 2007.



SANTOS; WIELEWICKI in BONICCI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. Ed. Maringá: Eduem, 2009.

ZUMTHOR, Paul. **Escritura e nomadismo: entrevistas e ensaios**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.



INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE BIOLOGIA

Jéssica Alves Marques¹
Marlova Giuliani Garcia²

Introdução

A interdisciplinaridade tem como propósito de promover a interação entre alunos, professores e cotidiano escolar, pois no momento atual a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas de Ciências e Biologia proporciona diversas oportunidades tanto no trabalho como na vida do ser humano. A partir dessas considerações, o presente estudo tem como objetivo analisar a importância da interdisciplinaridade como uma metodologia para motivar o aluno na construção do conhecimento escolar da disciplina de Biologia no Ensino Médio.

O artigo foi construído tendo como base uma pesquisa qualitativa desenvolvida a partir de estudo de caso, que envolveu a observação de práticas pedagógicas com metodologias tradicionais³ e as diferenciadas⁴ que utilizam a interdisciplinaridade para ministrar as aulas de Ciências e Biologia.

Para realizar essa pesquisa foi aplicado um questionário, contendo questões, que nos auxiliaram a analisar problema norteador de nosso estudo, no caso é quais metodologias podem ser utilizadas na sala de aula para que ocorra a aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Biologia.

A observação aconteceu nas escolas de Ensino Básico da rede pública de Rio Branco, no estado do Acre, nas disciplinas de Ciências e Biologia. Essa observação teve como disciplinas norteadoras as Práticas de Ensino, Gestão e Currículo Escolar, Metodologia Científica aplicada à Biologia e os Estágios Supervisionados. Ainda tivemos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, que proporcionou e



ainda proporciona o convívio com a docência na Escola Estadual Sebastião Pedrosa, na qual o questionário foi aplicado.

Os dados foram obtidos através das respostas da entrevista, realizada com 143 alunos do sexo masculino e 168 do sexo feminino de acordo com (tabela 1 e gráfico 1) totalizando 311 alunos distribuídos entre o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

A primeira discussão de nosso estudo tem a preocupação de discutir um pouco sobre a interdisciplinaridade e a sua origem na educação. No segundo momento faremos uma apresentação dos dados levantados com o questionário, trazendo uma análise dos dados obtidos e ao mesmo tempo realizaremos uma discussão utilizando os dados do questionário e as observações realizadas nas disciplinas Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre.

Por fim, buscaremos compreender o cotidiano que se apresenta em nossas escolas, e buscar entender a interdisciplinaridade como uma metodologia a ser pesquisada e proposta nas salas de aula, e ao mesmo tempo perceber que temos um desafio pela frente em nossa formação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Entendendo a interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade para Gadotti (2004) surgiu como um enfoque teórico-metodológico ou gnosiológico, na segunda metade do século passado, como resposta de uma necessidade que surgiu principalmente na área da educação. Segundo Thiesen (2008), a proposta da interdisciplinaridade é a superação da fragmentação dos conhecimentos, causados por uma epistemologia de tendência positivista em cujas raízes estão o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico do início da modernidade.

Ainda em Thiesen (2008, p.546)

A influência dos trabalhos de grandes pensadores modernos como Galileu, Bacon, Descartes, Newton, Darwin e outros, as ciências foram sendo divididas e, por isso, especializando-se. Organizadas, de modo geral, sob a influência das correntes de pensamento naturalista e mecanicista, buscavam, já a partir da Renascença, construir uma concepção mais científica de mundo. A interdisciplinaridade, como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, vem buscando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes.

O que Thiensen(2008) quer dizer é que existe a necessidade de rompermos com o enclausuramento das disciplinas nas gavetas onde estas encontram-se sozinhas, dispersas causando a fragmentação do conhecimento e por fim a dificuldade de promover a aprendizagem desses conhecimentos na relação professor aluno na sala de aula.

Para Paviani, (2008, p.14),

A origem da interdisciplinaridade está nas transformações dos



modos de produzir a ciência e de perceber a realidade e, igualmente, no desenvolvimento dos aspectos político administrativos do ensino e da pesquisa nas organizações e instituições científicas. Mas, sem dúvida, entre as causas principais estão a rigidez, a artificialidade e a falsa autonomia das disciplinas, as quais não permitem acompanhar as mudanças no processo pedagógico e a produção de conhecimento novos.

Paviani (2008) defende que a interdisciplinaridade é um elo entre as relações de conhecimento entre as disciplinas nas suas mais variadas áreas. O grande empecilho enfrentado hoje na escola nos planejamentos se deve a essa falsa autonomia, porque ao mesmo tempo em que garante um espaço para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, esbarramos no controle exarcebado da legislação quanto ao cumprimento de carga horária, registro das horas trabalhadas em documentos controladores de gestão e na falta de reconhecimento do trabalho realizado. Toda essa crítica não leva em consideração o que diz as orientações dos PCNs (1999, p.89):

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

A partir dessas orientações percebemos que em momento si algum a interdisciplinaridade busca eliminar as disciplinas, ela apenas trata-se de promover uma comunicação entre si, levando em consideração o processos histórico e cultural de cada uma facilitando e motivando as práticas do processo de ensino aprendizagem que acontece na sala de aula.

Diante das considerações apresentadas até aqui, durante as observações realizadas nas disciplinas pedagógicas do curso, percebemos que o cotidiano do professor de Ciências e Biologia na sala de aula, têm a presença de métodos e metodologias diferentes para ensinar o mesmo conteúdo. Existe a utilização em demasia do livro didático, que não deixa de ser um recurso de forte influência na prática de ensino brasileira e que apresenta o currículo organizados por disciplinas.

Nesse sentido, percebemos que trabalhar a interdisciplinaridade não é fácil, mas também não vemos como uma prática impossível, pois a partir das orientações propostas pelo PCNs, temos os temas transversais que apresentam-se como elo entre as disciplinas e dessa maneira os temas em comum podem ser trabalhados em conjunto simultaneamente atribuindo metodologias inovadoras no processo de ensino e aprendizagem. Esse conjunto permite tanto aos alunos como para os professores a compreensão e a construção dos conhecimentos que estão sendo propostos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Brasil (2002, p.88).

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um



eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado.

A explicação dos PCNs relata que é importante que a necessidade da interdisciplinaridade partir da realidade da escola, dos professores, dos alunos envolvidos no processo de aprendizagem. É importante que esse trabalho faça sentido para a vida dos envolvidos, caso contrário as salas de aulas continuarão como um espaço de reprodução do que já temos de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

A curiosidade em pesquisar sobre a interdisciplinaridade

As aulas no decorrer do curso de licenciatura ao mesmo tempo em que são ministradas cada uma em seu horário, insistem em dizer teoricamente que é necessário transformarmos nossas práticas pedagógicas ao ensinar os conhecimentos para os alunos em sala de aula. Vários são os momentos que paramos para debater a situação da educação em nossas escolas, mas a partir disso o que fazemos. Não podemos negar que temos ficado no nível do debate, porque as condições de trabalho e os órgãos controladores como as leis, diretrizes e as próprias atitudes da gestão muitas vezes nos impedem colocando muita burocracia. Isso desmotiva o professor que está formando futuros professores e além disso diminui a presença de trabalhos de pesquisa e atividades interdisciplinares.

Embora temos todas essas dificuldades, procuramos sempre encontrar uma forma de incentivar a pesquisa para ampliar o debate e a construção de conhecimentos interdisciplinares. Com isso propomos realizar um estudo na Escola Estadual de Ensino Médio Sebastião Pedrosa, localizada no 2º Distrito da cidade de Rio Branco/AC, no segundo semestre de 2014. Foram aplicados questionários no turno matutino com intuito de saber dos alunos qual a melhor metodologia para que eles compreendam os conteúdos da disciplina de Biologia.

Com base nos dados coletados, encontramos o seguinte: foram entrevistados 143 alunos do sexo masculino e 168 do sexo feminino (tabela 1 e gráfico 1) totalizando 311 alunos distribuídos entre o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Escola: Sebastião Pedrosa	Séries			Total
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	
Sexo				
Feminino	56	61	51	168
Masculino	45	59	39	143
Quantidade	101	120	90	311

Tabela 1 -Entrevistados por sexo



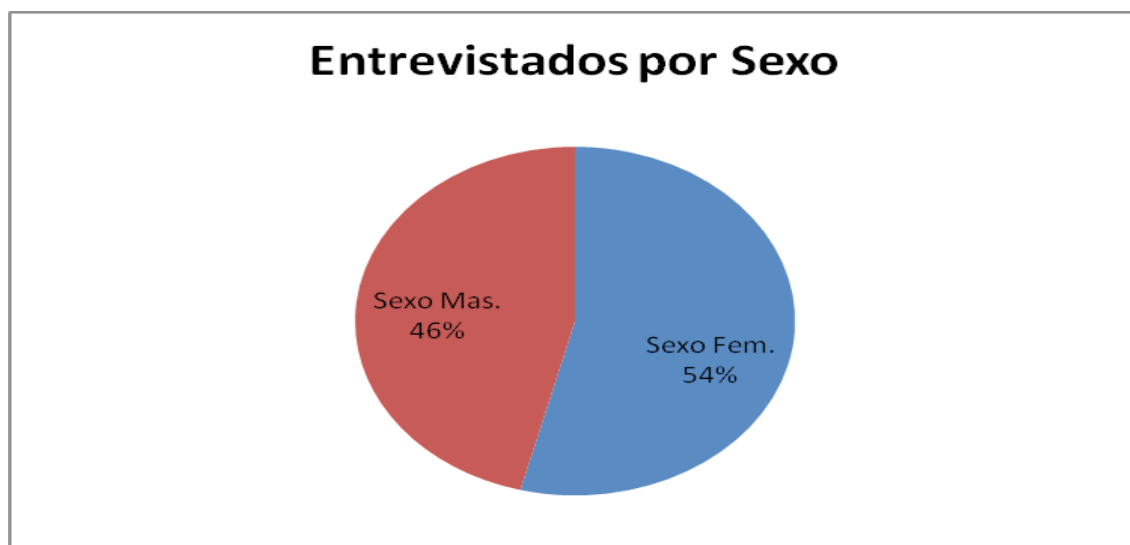


Gráfico 1- Entrevistados por sexo

No questionário haviam sugestões de metodologias que proporcionassem uma melhor compreensão do conteúdo de Biologia, conforme representação na (tabela 2 e no gráfico 2). Percebemos que os alunos tem preferências por metodologias que envolvem o aluno na construção do conhecimento.

A aprendizagem deveria ser vivenciada de forma natural, prazerosa na escola. Esse desejo não está sendo atendido porque vemos rotineiramente o professor seguir todas as linhas do livro didático, impossibilitando que o aluno desperte a vontade de aprender com atividades lúdicas e diferenciadas.

No quadro a seguir vamos verificar quais as metodologias os alunos elencaram e com isso dar prosseguimento a nosso estudo.

Escola: Sebastião Pedrosa	Séries			Total
	1º Ano	2º Ano	3º Ano	
Metodologias				
Aula Prática de Laboratório	28	30	32	90
Aula Lúdica	3	5	8	16
Aula Expositiva	25	20	18	63
Expositiva e Prática de Lab.	15	19	16	50
Prática de Lab. e Lúdica	22	37	9	68
Lúdica e Expositiva	4	6	4	14
Três opções	4	3	3	10
Quantidade	101	120	90	311

Tabela 2 - Opções de metodologias apresentadas pelos entrevistados.

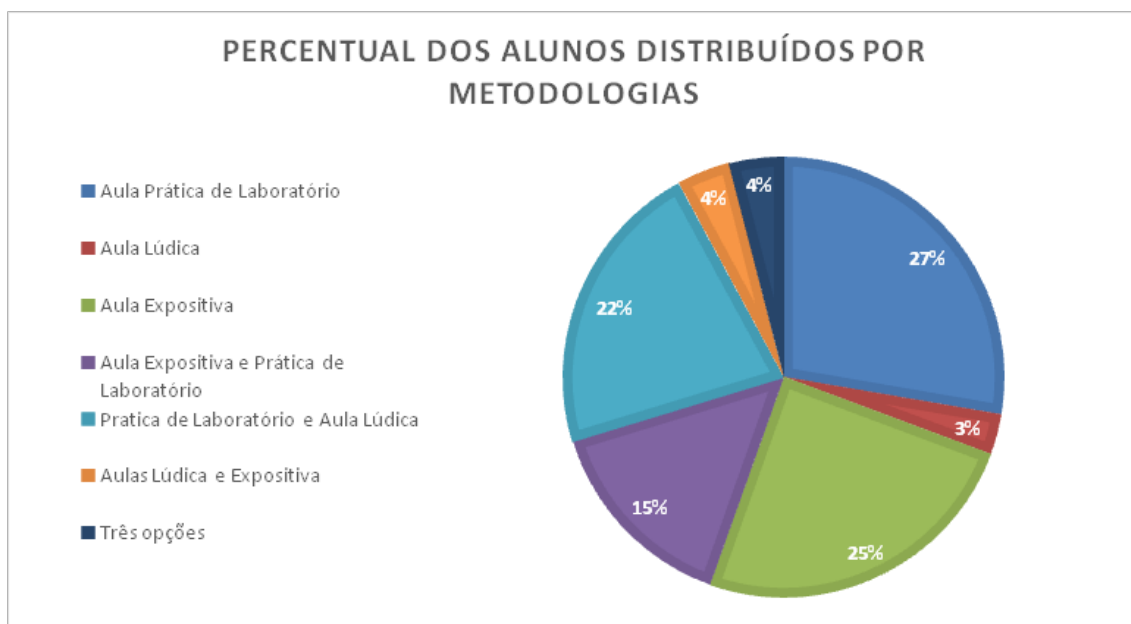


Gráfico 2- Metodologias elencadas pelos alunos

Durante a análise do questionário, percebemos que a escola apresenta um papel importante na vida dos alunos e todos as reconhecem como instituição de prestígio na sociedade. O que tem desmotivado os alunos para o processo da construção de novos conhecimentos, são as metodologias adotadas para as aulas.

Na maioria das vezes, observamos a rotina do livro didático com leitura e realização de questionários que apenas reproduzem o conhecimento abordado no texto. Essa reprodução, repetição não chama atenção dos alunos, porque nada está sendo construindo, não possuem espaço para envolver-se na elaboração desse conhecimento. Essa rotina está presente em nossas escolas não por culpa do professor, mas de todo um sistema que transforma o trabalho do professor na reprodução de uma rotina burocrática e de domesticação do conhecimento e dos seus alunos.

A explicação para essa problemática se encontra na sociedade capitalista a qual estamos vivendo. Essa sociedade ao mesmo tempo que oportuniza o acesso ao conhecimento, tortura na medida em que inviabiliza a construção de novos conhecimentos. Essa realidade pode ser percebida quando temos escolas precárias, falta de professores, falta de formação adequada para trabalhar com essa sociedade, salas de aulas lotadas, professores desvalorizados enquanto salário e também quanto ao prestígio profissional.

A interdisciplinaridade não é uma construção fácil, porém não a enxergamos como impossível de ser praticada. Nosso estudo nos apontou o desejo dos alunos, porém através da observação percebemos que esse desejo é complicado de atender. O professor as vezes procura diversificar, compartilhar o seu planejamento com outro, mas a burocracia que este enfrenta dentro da própria escola para promover esse trabalho diferenciado acarreta na desmotivação e no abandono de buscar novas metodologias para desenvolver seu trabalho.

Considerações finais

A mudança que queremos para a educação parte do anseio do professor que

queira desmistificar o processo de ensino-aprendizagem, que encontra-se disposto a aceitar-se como um ser inacabado enquanto humano e quanto a conhecimento e que tem esperança de modificar sua prática pedagógica para melhorar necessária a conscientização para o surgimento da curiosidade, pois a curiosidade é já conhecimento assim como a linguagem também é conhecimento.

Durante a nossa observação e também a análise do questionário, percebemos que cabe ao professor propor situações que estimulem a curiosidade de seu aluno, motivando-o a ser livre para aventurar-se no mundo do saber e construir os conhecimentos, respeitando sua autonomia, sua dignidade, e sabendo tolerar as dificuldades, e motivar a superação das mesmas.

Notas

¹ Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas/Bolsista do PIBID/BIOLOGIA/IFAC/AC. E-mail: jessicamarquesrb@gmail.com

² Mestre em Educação-UNISC. Supervisora de área do PIBID/BIOLOGIA/IFAC. Professora de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Rio Branco/AC. E-mail: marlova.garcia@ifac.edu.br

³ Metodologias tradicionais: queremos dizer que são aquelas metodologias onde o professor é quem determina, aquelas que se preocupam em reproduzir os conhecimentos.

⁴ Metodologias diferenciadas: Quando mencionamos as aulas diferenciadas queremos dar destaque as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Referências bibliográficas

Ação, Goiânia, n. 17, p. 111-125, jan./dez. 1993.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

FAZENDA, Ivani. **A Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.

GALIAZZI, Mariado; AUTH, Milton; MORAES, Roque & MANCUSO, Ronaldo. **Aprender em rede na Educação em Ciências**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008. GUIMARÃES, Valter S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004. HAMZE, Amélia. O que é aprendizagem? Disponível em: <http://www.educador.brasilecola.com/trabalho-docente/o-que-e-aprendizagem.htm>.

JAPIASSU, Hilton. **A crise das ciências humanas**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Cortez, 1994. p. 21-25.

LIBÂNEO, José Carlos. **O ato pedagógico em questão: o que é preciso saber?** *Inter-PAVIANI, Jayme. Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 2. ed. Caxias do Sul, RS: EducS, 2008. BRASIL. Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, 2006.



SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e Interdisciplinaridade - O Currículo Integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Medicas Sul LTDA, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Contribuições da filosofia para a educação**. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 45, p. 3-9, jan./mar. 1990.

THIESEN, Juarez da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol.13, n.39, pp. 545-554. ISSN 1809-449X.



AS FORMIGAS E A SOCIEDADE: UMA REPRESENTAÇÃO DO MUNDO PELA VISÃO DE ANDRÉ CARNEIRO

Joama Silva Diniz

Introdução

Ao pensar como o fantástico de apresenta na obra do autor André Carneiro me debruço sobre o conceito de fantástico como sendo algo que nos permite diferenciar a escrita do autor, causando um estranhamento há quem se esmera na procura por sua compreensão. Carneiro foi um autor que aduziu a Ficção Científica Brasileira textos que contem questionamentos de grande relevância para pensarmos a sociedade e sua organização, temas como o conservadorismo social, à cultura das drogas, a não permanência do real e as dificuldades de comunicação na modernidade. A Ficção Científica pode ser definida em sentido estrito como um gênero onde se englobam as obras que tem o elemento científico em sua composição, de forma generalizada como histórias de fantasias.

O fantástico repercute em suas histórias conquistas reais ou imaginarias da ciência, impulsionadas pelo avanço nas áreas da física, da astronomia, da conquista do espaço, dos mistérios do universo e da vida humana e da relação homem com o mundo e com os outros seres, possibilitando aos pesquisadores aguçar o interesse em investigar esses elementos presentes na escrita de ficção científica.

O fantástico implica, portanto não apenas a existência de um acontecimento estranho, que provoca hesitação no leitor e no herói; mas também numa maneira de ler, que se pode por ora definir negativamente; não deve ser nem “poética”, nem “alegórica (TODOROV, 2012, p.38).



Ao nos debruçarmos sobre a escrita de André Carneiro desejamos aprofundar os estudos sobre essa relação entre fantástico e o real presente na obra, esses momentos do estranhamento causados pelo que é diferente do nosso domínio é um aspecto contínuo em sua obra. Para compreendermos essas relações é necessário esmiuçar a estrutura formadora, de forma que possamos tecer considerações sobre o conflito entre o real e o impossível como característica do fantástico, nesse sentido, os contos do André Carneiro, necessitam ser analisados. A evolução da literatura segue um ritmo diferente e próprio, no qual a Ficção Científica absorve rótulos de histórias menores por um determinado período até que os estudos sobre esse gênero começaram a surgir, essa questão torna-se complexa e requer um estudo profundo, especialmente quando a crítica literária estabelece uma ignorância a respeito das obras publicadas, muitas vezes por meio de fanzines ou outras formas alternativas. De acordo com Causo (2003).

A viagem fantástica pode ser definida como uma sucessão de eventos fantásticos ou maravilhosos, ocorridos dentro de uma progressão no tempo e no espaço, e testemunhada por personagens que tendem a se manter, de um evento a outro. A noção de ‘eventos fantásticos’ ou ‘maravilhosos’ (incluindo a presença de um destinador supranatural e de uma transcendência do herói) é o que a separa de outras narrativas de viagens ou de aventuras. A natureza do evento ou fato fantástico ou maravilhoso pode ser divina, demoníaca ou misteriosa.

Na construção de sua narrativa Carneiro deixa transparecer por meio de seus personagens que aparecem dentro do universo ficcional cercados de características intrigantes, cheios de conflitos, solidão e entre outros aspectos do comportamento humano em suas relações sociais. Estabelecer um paralelo entre a forma como essa teia de relações é construída nos permite enxergar de forma clara como determinados conflitos se estabelecem e a partir de então possibilitar a resolução desses episódios: “-Você sabe eu me divorciei há poucos meses parece até que sinto falta de uma rotina que eu abominava...” (CARNEIRO, 2007, p. 398).

O caráter intrigante da fala do personagem Fábio do conto *Habitando uma Formiga* acaba por referendar essa visão de refletir através do conto as dificuldades enfrentadas no cotidiano: Prefiro conversar com você coisas pessoais... Sabe, eu escondo muito, mas quero me abrir, tenho passado dias angustiados, sozinho, sem saber o que fazer... (CARNEIRO, 2007, p.397) Buscar uma forma mais profunda estabelecer os parâmetros formadores de uma obra acaba por propiciar um conhecimento sobre as mesmas que talvez permanecessem fora do circuito tradicional. O personagem do conto aparenta um ser humano sintonizado com a realidade contemporânea transparecendo ao leitor uma intimidade, convidando o mesmo a participar de seus conflitos.

A discussão em torno de como se constituem o temas e como o enredo se desenvolve no conto é estritamente importante para a construção de uma análise. Durante muito tempo, desde os séculos XVI e XVII muitos autores tem adotado o conto



como tipo de narrativa, mas esta tradicionalidade foi alterada ao longo do tempo, fazendo com que algumas de suas características sofressem modificações, como por exemplo, adquirindo o psicológico e o fantástico na elaboração de seus enredos. Ao partirmos desta leitura dos textos ficcionais da obra de André Carneiro para a análise e uma interpretação do conto selecionado, busco compreender e analisar a presença do fantástico na obra do autor pretendendo desvendar como se dá essa construção. Ao tentar assimilar os aspectos do real e do fantástico, utilizo como aporte teórico a obra de Tzvetan Todorov, quando fala em *Literatura Fantástica*. Como o próprio autor esclarece o caráter sistemático das relações entre os elementos decorre da própria essência da linguagem. Essas relações constituem o objeto da investigação literária propriamente dita (TODOROV, 2012). Utilizando especificamente esses conceitos, como o próprio autor explica questionamentos constantes que fazem parte do seu trabalho, entre esses questionamentos está a literatura e o real. Podemos observar no conto *Habitar uma Formiga* aspectos de solidariedade e organização consolidando essa relação, logo na abertura do conto, vejamos:

Fabio entrou em seu apartamento entusiasmado. Trabalhava em São Paulo, em uma das melhores agências de publicidade do Brasil, e fora encarregado de supervisionar uma campanha. Tratava-se de um novo produto farmacêutico, fabricado por uma multinacional (CARNEIRO, 2007, p.396).

Como assevera Todorov, “O conceito de fantástico se define pois com relação aos de real e de imaginário: e estes últimos merecem mais do que uma simples menção” (TODOROV, 2012, p. 31). Este aporte teórico serve para o embasamento da análise narrativa e toda narrativa se estrutura sobre elementos fundamentais, pelos quais as histórias fundamentam-se, especificamente no conto o narrador é um elemento organizador da narrativa, ponte entre a história e o leitor. Descobrir as estruturas implícitas, tramas e visões classificando as estruturas narrativas constituem um objeto extremamente fascinante e presente na teoria escolhida.

A narrativa se constitui como gênero de acordo com sua estrutura, seu estilo e como o público a recebe. No caso do conto analisado compreendemos a narrativa como sendo em na prosa de ficção. Cabe também salientar que muitas vezes a ficção está ligada apenas a denominação de ficção científica, muito embora saibamos e vamos considerar neste trabalho a definição de ficção enquanto narrativa literária em prosa.

No livro *Introdução à literatura fantástica* Todorov discorre sobre as possibilidades presentes no próprio cotidiano e no fazer literário, o fantástico, o estranhamento e o maravilhoso. Sobre isso, ele diz:

Num mundo que é exatamente o nosso, aquele que conhecemos, sem diabos, sílfides nem vampiros, produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mundo familiar. Aquele que o percebe deve optar por uma das duas soluções possíveis; ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto da imaginação e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são; ou então o acontecimento realmente ocorreu,



é parte integrante da realidade, mas nesse caso esta realidade é regida por leis desconhecidas para nós. Ou o diabo é uma ilusão, um ser imaginário; ou então existe realmente, exatamente como os outros seres vivos: com a ressalva de que raramente o encontramos (TODOROV, 1992, p. 30).

O cotidiano apresentado pelo autor nos remete há acontecimentos tão escandalosos e inimagináveis que vivenciamos e, no entanto acabam por passar desacauteado e quando nos deparamos com certos acontecimentos incomuns em obras ficcionais então definimos como algo imaginário, nossa formação racional tende a buscar a explicação mais lógica e aceitável para determinados fatos, não podemos passar incólume sobre determinados acontecimentos nos apresentados, por exemplo, os critérios de noticiabilidade dos jornais não são nada mais do que o incomum, o excêntrico ao padrão conceitual.

Cabe ao receptor da mensagem, que pode ser o leitor de ficção científica, a escolha de uma das vertentes que o mesmo considere mais aceitável para explicar determinado fato. Segundo o pensamento exposto pelo autor tem de se escolher um determinado pensamento para responder ao fantástico que nos foi apresentado.

Quando pensamos o fantástico como caminho no conto apresentado exemplificamos por meio da fala da personagem, como ela se coloca para o leitor e de que forma esse inesperado é posto. “Fabio franziu a testa, engasgou, ia continuar, mas algo estranho estava acontecendo. Ele levantou-se de repente, foi até o banheiro. Olhou para o seu rosto e não o reconheceu no espelho, embora soubesse que era ele mesmo”. (CARNEIRO, 2007, p.398).

Ao descrever um fato que causa estranhamento para a personagem o autor nos coloca diante de uma passagem para o mundo do desconhecido. Para corroborar vejamos o que afirma Todorov

À primeira vista, o fantástico não existe aqui: nem para o personagem que considera suas visões não como devidas à loucura mas como uma imagem mais lúcida do mundo (acha-se pois no maravilhoso); nem para o narrador, que sabe que elas se devem à loucura ou a sonho, não a realidade (de seu ponto de vista, a narrativa se liga simplesmente ao estranho) (TODOROV, 2012, p. 43).

O Enfoque do fantástico como transgressão dos parâmetros que regem a ideia de realidade do leitor está presente ao longo do conto e é isso que torna a escrita de André Carneiro diferenciada. Em outra passagem do conto esse fantástico implícito na narrativa se apresenta:

Fabio deu uma volta pela sala, abriu a janela, olhou São Paulo cm interesse, foi até a cozinha, o banheiro outra vez, enquanto Vivian ficou a bebericar seu vinho. Ele voltou, sentou-se ao lado de Vivian, pegou a mão dela e comentou: -Tenho muito interesse pelo amor assim dividido em dois lados, o que recebe e o que dá Sei de vírus, micróbios, batráquios, invertebrados,



insetos... As reproduções são sempre muito curiosas (CARNEIRO, 2007, p. 398).

Ao explicitar esse momento de estranhamento o personagem introduz uma denúncia ao conservadorismo social presente no conto. Neste momento a certo mistério e desconforto por parte da personagem Vivian com a mudança repentina no comportamento do personagem Fábio. Sobre isso Todorov (2012) explica: “Primeiro, a personagem não está completamente certa quanto à interpretação que deve dar aos fatos: acredita por vezes, também ela em sua loucura as não chega nunca à certeza”.

Em outro momento da narrativa a personagem apresenta essa dúvida, uma inquietação com relação a uma explicação sobre os fatos estranhos que aconteciam com Fábio:

Vivian era racional, pretensão mais própria dos homens. Não toara Calmox nem por curiosidade, e duvidava de explicações mágicas, sorria irônica das colocações astrológicas, procurava se apoiar em uma ciência experimental e sólida para não cair na superstição (CARNEIRO, 2007, p. 404).

Os aspectos citados de dificuldades de comunicação e de lidar com as inconformidades do cotidiano e das relações interpessoais são além de uma crítica a sociedade, uma forma de demonstrar como a literatura pode lançar luz sobre aspectos normamente relegados a imperceptível necessidade humana de fortalecer as relações. A produção de uma literatura de ficção científica no Brasil reflete este estado de espanto com relação aos acontecimentos do mundo moderno, assumindo um papel de mediadora nessa relação. Vejamos:

As transformações políticas por quais estavam passando o Brasil absorviam jornais e revistas. Líderes de partidos opostos se reuniram, propondo um programa unido. Um deputado do governo propôs a duplicação do salário mínimo; junto com o apoio da massa operária e os protestos dos empresários, o projeto foi aprovado. O senador Paulo Saluf, no dia seguinte, subiu à tribuna e afirmou emocionado que, na verdade, era contra o projeto de lei que dobrava o salário mínimo. Tinha votado a favor porque uma entidade se apossara da sua cabeça. Tendo voltado ao seu estado normal, apelava aos deputados e senadores para revogarem a lei. Logo que deixou a tribuna, Saluf, inesperadamente confirmou seu voto, afirmando que a lei era justa e perfeita, tendo sido certamente hipnotizado por alguém da oposição para dizer aquelas tolices ao microfone (CARNEIRO, 2007, p. 406-407).

Ao pensarmos a crítica social feita por meio da escrita de ficção científica como no presente conto percebemos que Carneiro além de estrategista das palavras tem uma sensibilidade natural para demonstrar as mazelas da organização social humana, nossa sociedade tão importante e cheia de descobertas parece não conseguir se organizar de forma a tornar um objetivo comum em benefício coletivo. Penso que a es-



colha do título *Habitar uma Formiga*, deva ser também uma referência à organização em sociedade daquela espécie, onde a observância ao trabalho coletivo que resulta em benefício a toda comunidade. Quem dera nos espelhamos em outros ambientes investigar o extraordinário e reverter em prol da coletividade.

O fantástico, como vimos, dura apenas o tempo de uma hesitação: hesitação comum ao leitor e à personagem, que devem decidir se o que percebem depende ou não da “realidade”, tal qual existe na opinião comum. No fim da história, o leitor, quando não a personagem, toma contudo uma decisão, opta por uma ou outra solução, saindo desse modo do fantástico.

A percepção sobre como a literatura produzida por André Carneiro reflete esses conflitos nos permite voltar o olhar para a figura do leitor e de que forma esse leitor é atingido por essa literatura. Neste sentido podemos afirmar que o objeto literário se recente de uma notabilidade, deixando de ser apenas um objeto mercadológico incluído em um rompante de estagnação e colaborando para um espaço vago de transformação, é quase sempre um sentimento de perda em que não se podem perceber os aspectos formadores do repertório de leituras de quem escreve.

Conclusão

Poderíamos citar não apenas de forma simplista a riqueza de detalhes e elementos que encontramos na narrativa dos contos de Carneiro, elementos próprios do gênero, conferindo-lhe peculiaridades que são basilares nos contos de ficção, como também o próprio estilo do autor que confere uma composição própria fazendo o mesmo se desvencilha da homogeneidade, singularizando sua escrita de modo característico. Não se pode deixar passar um movimento relevante de forma desacautelada, sendo o número de apreciadores cada vez maior e sobre tudo com potencial crítico relevante e capaz de elaborar um movimento que seja referencia.

Notas

* Especialista em Comunicação Empresarial e Assessoria de Imprensa, Acadêmica do Mestrado em Estudos Literário pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR, tendo como Orientador o Prof. Dr. Osvaldo Copertino Duarte.

Referências bibliográficas

CAUSO, Roberto de Sousa. *Ficção científica, fantasia e horror no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

CARNEIRO, Andre. *Confissões do Inexplicável*. 1 Ed. São Paulo: Devir Livraria, 2007

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 2012.



O VÉRTICE DE UMA POÉTICA AMAZÔNIDA: DO VERDE IMAGINÁRIO AO POLICROMATISMO LITERÁRIO

João Carlos de Souza Ribeiro

“Vivenciar a experiência do retraimento da discursividade ou imaginário é experienciar a impossibilidade de o texto ou a forma discursarem o imaginário”.

Introdução

As considerações acerca de uma literatura, que reflete a letra da/sobre/na Amazônia, parecem orbitar pontos diversos das postulações de ascendência poética, *a priori*, que intentam fixar e/ou conduzir um fio para que a percepção sobre a letra literária amazônica alcance os matizes possíveis de suas cores múltiplas e desconhecidas, no horizonte de uma produção artística e de um saber literário, pautado na escrita verde e em suas variações policromáticas, objeto a ser investigado na presente reflexão.

Destarte, cumpre ressaltar que a triangulação da letra poética da, sobre e na Amazônia, desse modo, indica, *a posteriori*, o exercício, longo e dispendioso, além do caminho a ser trilhado, com seus desdobramentos e implicações não - previsíveis, que modulam as visões distintas, nas quais as literaturas, que transitam, no universo dito e reconhecidamente verde, engendrem, outrossim, motivações singulares.

Neste sentido, é imperativo afirmar que a letra essencial, que emerge da Amazônia, em sua pluralidade temática, confunde a possível pena crítica ou o poetismo incidente, que se lança ao desvendamento substancial dos traços distintivos de



uma linguagem, e que, ao lado de outros saberes, conferem o t nus significativo de uma realidade, ainda não muito aceita ou recebida, com a garantia e a valor a o merecidas numa trajetória can nica, que, em última análise, tenha como projeto basilar a configura o real de uma cultura brasileira a abarcar o universalismo presente na literatura nacional. A letra identitária, que verte sobre uma/a Amazônia, para muitos, ainda um território virgem, aponta para horizontes sobre o qual o risco de qualquer classifica o sobre as suas gentes e, por conseguinte, seu *lócus* e produ o podem resvalar para desvios comprometedores e reducionistas. É, portanto, o olhar da Alteridade, que, distante, pode vislumbrar realidades concorrentes ou descambar, inevitavelmente, para deslizes epistemológicos e ideológicos, de toda ordem.

A visão sobre a Amazônia como terceira dimensão pode revelar paraísos, mas, também, pode abrir as portas de um inferno consumidor o bastante para quem busca deslindar os recortes predicativos de uma amazonidade, quase uma entidade indecifrável. A letra que está viabilizando a leitura de uma Amazônia, que fabulosamente abre seus leques multissignificativos, parece navegar no limbo das considera es, que, paradoxalmente, se fortalecem, por pairarem em uma realidade multicolor; e que está além do verde a encapsular uma poética sempre enigmática, mas simultaneamente reveladora dos enigmas, que trazem à baila a verdade constituinte do amazônida, da linguagem dita verde e da confusão de cores, que, pode ser tudo e ser nada, ou, qui a, outra realidade em processo de desvelamento.

A visão paradis ica de um espaço, que trafegou entre o mito e a realidade, plasmou nas mentes, tanto daqueles que contemplaram a Amazônia, vista de forma endógena, quanto daqueles que a vislumbraram, de forma exógena, uma verdade, que não se coaduna com a dimensão policromática, que a perfaz, e   amazonidade, que a predica, distintivamente, prestando, por conseq ncia, um desserviço aos estudos literários, sobretudo à historiografia da literatura e, também,   crítica literária, por não fundarem bases lógicas sobre um espaço inexistente; na linha da adimensionalidade e do imaginário concorrentes. Assim, a figura da Amazônia confunde-se irrevogavelmente com a imagem de um eldorado jamais alcançado, oniricamente desejado; e os mitos das Amazonas perdiam-se na floresta tropical, densa, fechada e atraente, onde sertanejos, mapinguaris e caboclos, num pacto com a natureza, distavam da rubrica histórica e também das entabula es geográficas. Seguindo o pensamento de Mircea Eliade:

“... O mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma institui o”.

A Amazônia sempre reverberou no projeto de na o mais como uma representa o imaginária do que como um espaço real, onde as personagens de carne e osso e sua linguagem portavam, com evidências claras, outras realidades. A imagem projetada, de forma coletiva e inconsciente, na realidade circundante, eleva a Amazônia para um patamar, quase divinal, traindo a sua verdade fundante e configurando uma sentença dada ao falseamento de suas condicionantes históricas. A despeito disso, por-



tanto, cabe afirmar que a Amazônia, para além de seus limites físicos, desvela outras amazônias, que são perceptíveis e passíveis de serem compreendidas apenas pela letra artística; e que, se, por um lado, transfigura todas as realidades, marcadas pelo tempo, por outro, preserva a essencialidade de uma verdade, cuja linguagem constitui-se, com efeito, na ponte que conduzirá as múltiplas subjetividades aos vários espaços. A saber, o real e o ficcional, ambivalente e concomitantemente. Destarte, em consonância com Eduardo Portella:

“A literatura é uma forma de manifestação totalizadora do real...”

O imaginário verde, em minha percepção crítica, constitui-se na verdade que não é. E não sendo, denega a condição de fundação da própria linguagem para ser e do Ser. A questão de ordem filosófica, neste sentido, não prepondera sobre as entidades e identidades, que compõem o universo amazônida, mas, antes, fundidas naquelas, emergem dos textos, que estão no nascedouro de uma oralidade conhecida ou criptografada, ainda, ou fincada na tessitura poética, que perpassa as categorias do próprio saber literário. Assim, as condicionantes que viabilizam a literatura de expressão amazônica são e devem ser tão singulares quanto à radicalização de suas verdades, que fluem de uma estrutura mítica sobre a qual não há conceitos, paradigmas e/ou teses consistentes, que comprovem seus limites e suas fronteiras. Encontramos ecos na reflexão de Ernst Cassirer:

“Isto vale para as representações míticas da humanidade, talvez numa proporção ainda maior do que para a linguagem. Tais representações não são extraídas de um mundo já acabado do ser; não são meros produtos da fantasia, que se desprendem da firme realidade empírico-positiva, das coisas, para elevar-se sobre elas, como ténue neblina, mas sim, representam para a consciência primitiva, a totalidade do Ser”.

O poeticismo incidente é uma das balizas de reflexão sobre as letras, que versam sobre o espaço verde, desvelando, gradativamente, realidades coexistentes e de cores multidiversas a ultrapassarem a monocromia de substâncias literárias ou não em um espaço sem qualquer dimensão. A Amazônia, desse modo, é e não é; sua tessitura também oscila entre o ser e o não - ser. Logo, sua verdade vertical surge a partir de uma dicotomia ontológica, que acirra uma realidade eminentemente dual; mais precisamente barroquizada, tornando a amazonidade um estádio encharcado de ambigüidades, ainda que o policromatismo emergja como elemento configurador da verdade da/sobre/na Amazônia.

O que se apresenta como módulo espacial, onde a imagem de um inferno, mais do que verde, camuflando, para além dos símbolos, outras nuances de uma cadeia de valores não capturáveis pela lente duma câmara, à primeira vista, em realidade, desvela-se como dimensão ampliada de um tópos incabível em teorias e classificações sumárias. O verde confere a tonalidade a um painel a denunciar outras cores, outras verdades. A poética que trata dos interiores de uma floresta, densa e localizada, inicialmente na subjetividade de cada ente amazônida, revelando os ecossistemas invisí-



veis, a olho nu, é o canal que possibilita a passagem para um mundo, que se exterioriza na plenitude doutras sentenças e extrapola os limites de uma linguagem de cunho estritamente metafísico. A par disto, Emmanuel Carneiro Leão pontua:

“O Ser nunca é diretamente acessível. Como diferença ontológica, inclui sempre uma irreducibilidade ao ente. Nunca poderá ser objetivado. Nunca poderá ser encontrado nem como ente, nem com o ente, nem dentro do ente. Nunca poderá ser constatado a modo de um dado, fato ou valor objetivo. O Ser só se dá obliquamente, enquanto, retraindo-se e escondendo-se em si mesmo, ilumina o ente segundo determinada figura de sua Verdade.”

Destarte, compreender o universo numa poética verde é perceber que o tom monocromático é apenas uma sugestão; talvez um símbolo para desvelar novos matizes, a despeito do dualismo neobarroco, que marca o ser e o não-ser, de forma aguda e contínua, em um tempo, quando as indefinições e sinuosidades determinam o *modus operandi* da realidade objetiva. A Amazônia para ser tende a não ser, inicialmente. Tal assertiva, que beira ao absurdo aparente e ao completo paradoxo, em verdade, é a chave de acesso para um mundo, que não pode e tampouco deve ser equacionado por teses modelares. Para além das cores, que estão impingidas nas letras artísticas, há várias Amazônias no interior da grande Amazônia. A representação, neste sentido, constitui-se a passagem, através da qual o imaginário verde permite a entrada para outros níveis de absorção das várias realidades coexistentes.

Pensar a Amazônia, portanto, é redimensionar a noção de pluralidade, seja ao nível da imensidão de seus espaços delimitados, seja ao nível de sua expansão, para além de seus próprios limites, geográficos e imaginários. Neste sentido, o texto literário na/sobre/da Amazônia é uma das garantias fundamentais para intentar uma visão em terceira dimensão a fim de perceber o que a Poética do Verde representa, ao investigar as bases fundantes de uma amazonidade. Qualquer olhar, que incida sobre o verde, a poética em tons verdes, o tom em monocromia e, a despeito da proposta do estudo em questão, o policromatismo literário, o caminho que aparecerá aos olhos do observador será sempre o itinerário da singularidade, pois a pluralidade emergirá, aos poucos, à medida que se avança no turno sombrio, espesso, denso, atraente e, sobretudo, devorador, que é a Amazônia, em toda sua força de expressão. A Amazônia é um bicho. Um bicho selvagem e imaginário. A onipresença, não dantesca, imaginariamente doce de um (certo) Mapinguari, entranhado nas veias e mentes pulsantes do amazônida, é uma das representações de algo que não se viu, mas existe, qualquer que seja o espaço, o lugar. O que não é, com efeito, consolida-se no que é, em que o ser fabula todas as leis indeterministas de uma linguagem, que determina o próprio indeterminismo dos acasos. Informa-nos, portanto, George Steiner:

“Afirmar a existência, dizer que uma coisa é, é falar o ser da coisa como somente a linguagem pode e deve falar (o que restaria para a linguagem se ela não pudesse articular a existência?)” “O exótico, por exemplo, não está nas Amazônias ou nos olhos de quem a observa, com o fim único e bizarro, que é a



de confiná-las semanticamente a um território geográfico, onde as gentes são quase personagens fantasmagóricas ou lendas vivas, e que o verde nada mais é do que uma reação bioquímica, que confere a tonalidade maciça e inconfundível à floresta, de forma homogênea. Antes, todos os conceitos ou estereótipos estão plasmados na retina invisível das pessoas, que, por desconhecerem uma realidade, preferem elaborar falsas verdades ou mistificar entes e coisas, e que, em última análise, são as colunas verticais de uma cultura, de um povo e de uma identidade multicolorida, que dá nome e sentido à brasilidade, tão discutida, tão debatida, em quase meio milênio de existência da terra *brasilis*.

Ora, se considerarmos o olhar do colonizador, que, ao avistar do Oceano Atlântico a exuberância e a imensidão de uma terra completamente dominada por uma floresta, que se divorciava do mar, apenas por uma extensa faixa litorânea, alvejada por uma areia brilhante à luz solar, por que não pensarmos na Amazônia como a própria extensão de um país, que sequer tinha nome, à época de sua descoberta? A nossa proposição não está em um processo retroflexo para buscar a tese de um verde, que já se derramou em um espaço contínuo de mais de oito milhões de quilômetros quadrados, há mais de quinhentos anos atrás. Entretanto, a hipótese, oportunamente levantada, tem uma função provocadora. Qual seja: assim como o olhar do colonizador, enviesado e arrogante, ignorou sobejamente o que percebera, ao atracar suas caravelas aviltantes e posseiras nestas plagas, deliciando-se convenientemente com a paisagem natural, o clima marítimo e acolhedor; além, é claro, de toda sorte de riquezas, para, posteriormente, recortar e descaracterizar o eldorado ao seu bel prazer, no início do século XVI; a visão contemporânea em nada se distanciou e se diferencia, para o arrepio de todos os estudiosos das letras, da literatura e da cultura brasileira, daquela que fora registrada numa carta, que, historicamente, tornar-se-ia o primeiro documento oficial a ser redigido sobre o país; a verdadeira certidão de nascimento do Brasil. Aliás, cumpre salientar que, mais alegórica e hiperbólica do que a Amazônia, aos olhares estrangeiros, é a figura única e inconfundível de um certo Pero Vaz de Caminha, que a história consagrou como autor e príncipe das letras iniciais do/no Brasil, a quem coube a laboriosa(?) tarefa de narrar o surgimento da terra do pau - brasil para os interesses d'além mar.

Somos, com efeito, até os dias atuais, os colonizadores da/na própria Amazônia, que, ao revisitá-la, descobrimos, para a fortuna de todos, os vários níveis que a constituem, ou as outras Amazônias coexistindo harmonicamente. A pluralidade que a eleva a níveis cimeiros, sem, portanto, transportá-la para o *status* mitológico, o que poria em risco iminente a nossa tarefa como poeticista, pois o criticismo visa estabelecer, no plano da linguagem poética, o desvelamento de suas verdades mais viscerais, é o véu crescente do policromatismo, que se presentifica em todas as personagens reais e anônimas; gentes que são da floresta e também são da cidade; que estão na floresta e também estão na cidade; são os migrantes e os transmigrantes (**grifo nosso**); são os poetas e os intelectuais; são os animais e as coisas; são as imagens de uma coletividade e a realidade de um lugar quase inóspito. Tudo e todos formando uma paisagem, que



não tem apenas tons e ares tropicais, mas que possuem linhas sinuosas e fractais, cujas medidas são marcadas por toda sorte de assimetrias.

Neste sentido, a nosso ver, parece existir algo, que remete o pensamento da/na/sobre a Amazônia para uma contemporaneidade, que, se não afundou ainda, soçobra diante de dúvidas, rubricas epocais e demasiadamente inconsistentes para tipificar e/ou classificar os protagonistas e antagonistas de uma esfera globalizada, onde os extremos determinam o sopro do diapasão: a pós-modernidade. A par disso, portanto, indago: poderia a Amazônia ser pós-moderna sem ter sido moderna? Qual é, efetivamente, o *time* da/na Amazônia? A Amazônia, para os ufanistas e românticos, (que não desapareceram ainda!) está numa bolha envidraçada e impenetrável ou suas fronteiras ruíram ante o olhar invasivo, incestuoso e destrutivo da Alteridade? Com evidência, tais questionamentos são apenas índices reflexivos sobre uma entidade, que transita em o real e não - real, entre e o ser e o não - ser, entre o ficcional e o imaginário; entre a prosa e a poesia. É, na linha delgada, que divisa uma realidade, que, *per si*, é dispare da outra, também distinta, que o poeticismo, que ora propomos, trilhará sobre o solo sagrado de uma terra a fim de perseguir a verdade sobre um universo em expansão, que já derrubou suas próprias fronteiras para fincar sua linguagem nos ditames carcomidos de uma cultura, que se predica equivocadamente com o vocábulo brasileira.

O golpe que os intelectuais nordestinos sofreram, ao tempo do Modernismo, quando foram assaltados por uma elite soberanamente abastada, a paulista, ao proclamar aquela que seria a grande revolução nas letras nacionais, no início do século passado, evidencia, nos bastidores do evento histórico, o vanguardismo dos primeiros, desfavorecidos economicamente, e a esperteza dos segundos, que puxaram o tapete daqueles artistas e escritores sem grande poder aquisitivo face à riqueza e ao poder emergente do sudeste. Os paulistas roubaram a ideia original dos nordestinos, que era a ruptura com a tradição clássica, e transformaram-na na emblemática Semana de Arte Moderna de 1922. Ao resgatar o capítulo lamentável sobre a história do modernismo brasileiro, analogamente, nos dias atuais, a prática não está longe das tentativas de empilhamento dos corpos e do sufocamento das vozes, que viriam do último rincão da pátria brasileira: a Amazônia, levadas a termo pelos sulistas, que, cruelmente, dominaram a cena nacional, histórica, ideológica e economicamente. Desse modo, a cultura elitizada do sul preponderou sobre o silêncio do norte mais distante e recortou ilusionariamente um painel, que jamais representou o universo verde e para além de sua cor hologramática a denunciar outros matizes, outras tinturas.

No rastro de pólvora, que explodem os barris das verdades históricas, palavras são queimadas e sujeitos são incinerados, no jogo mais do que lúdico e fabuloso, que perfaz o caminho corrompido daqueles que construíram parte do pensamento vigente sobre os fatos que determinaram os rumos do gigante doce e amargamente adormecido: o Brasil. Assim, do *boom* gomífero, quando os barões manauaras - verdadeiros emires da região norte, torciam o nariz para um sul europeu, distante, imperial, ora aporuguesado, ora afrancesado, pois os primeiros, em verdade, confundiam-se com a própria riqueza-à decadência do ciclo em questão, ao tempo da Segunda Guerra Mundial, quando os malaios levaram para seu país a borracha brasileira, e o país perdeu o domínio mundial do látex, (a maior parcela do PIB nacional, no início do século XX,



provinha da região norte e fazia frente a todas as rendas produzidas no país), a Amazônia, economicamente, viveu dias de triunfo e glória, mas também amargou as agruras do declínio e da miséria, em que os extremos já eram uma realidade irrefutável; presentes nas narrativas ficcionais e orais, desde que a saga do Eldorado fora conhecida por povos de todas as partes do mundo, despertando a inveja e a cobiça pelas riquezas do país.

Coincidência ou não, é importante assinalar os opostos flagrantes, que parecem integrar a trajetória ontológica da Amazônia a encapsular outras Amazônias, para além da letra canônica, historiográfica e literária, e que ressoam nos espasmos de um criticismo, que se arrasta em um tempo não-marcado; indefinido, ambíguo e multiforme, segundo o poeticismo, que flui da Poética do Verde com todo seu temário, preliminar e postular, acerca de uma dimensão, que está na literatura, e universalmente, acima de todas as classificações. Assim, conjecturar no presente estudo o pré-canonismo (**grifo nosso**), embrionário quanto à ordenação da literatura nacional, ao arregimentar as forças, que definiram as escolas e, portanto, os períodos literários no Brasil, o vértice de uma poética amazônida incide virtuosamente(?) sobre os cenários, que sempre se confrontaram ou foram faceados um contra o outro, historicamente. Se a Amazônia, para ser, tende a não - ser, em um plano primário, o oposto determina o risco ontológico de sua própria constituição e existência, contingenciando personagens, discursos, *a priori*; e revelando verdades e sua própria ordem de grandeza, *a posteriori*, bem delineada pela literatura de tonalidade brasileira.

A linha cronológica à qual nos referimos, peremptoriamente, está pontilhada no tempo do pré-modernismo, nas letras nacionais, e que os ventos vanguardistas europeus, enfraquecidos, não influenciaram o pensamento vigente na literatura nacional. Antes, o que foi patenteado, no vácuo de uma neurose da questionável elite cultural, nos campos das letras, consolidou-se com a presença divagante de uma obra vultosa e flutuante naquele tempo: *Os Sertões*, de Euclides da Cunha. Sabidamente, para além da crítica literária e da historiografia concorrente, um tratado sobre uma Amazônia, cuja face não é a da verdadeira Amazônia com suas devidas implicações, filosófica, histórica, ideológica e cultural. Na condição de um olhar curioso a perscrutar o que havia nas plagas manchadas por um verde natural, percebeu-se, o tempo todo, a cordialidade de um escritor, que gozava de boa formação e com certo conhecimento topográfico sobre o mapa da maior floresta no mundo, que fincou suas bandeiras, sem entradas, é claro, com um título pomposo - *Os Sertões* - e que, em última análise, ontologicamente, não representa nem a primeira Amazônia e tampouco as demais; i.e., a miopia que acometera o escritor impediria (como acontecera!) de perceber, ver e enxergar, para além da cor da verde, o caleidoscópio das possíveis poéticas, ainda indecifráveis, robustas; além de seu policromatismo, cujo espectro revelaria outros tingimentos, que, na teia intrincada da linguagem a perfazer o universo do amazônida, desvelaria, por fim, a face de seus habitantes, com sua existência, sua representação e seus valores. O grande escritor, que representou a voz solitária de um pré-modernismo nacional, em resposta a uma vanguarda, que efetivamente não existiu na literatura, à época, protagonizou um monólogo e pregou como um profeta no deserto, à luz de uma historiografia e de um criticismo legítimo. Alfredo Bosi, assim, destaca:



“É moderna em Euclides a ânsia de ir além dos esquemas e desvendar o mistério da terra e do homem brasileiro com as armas todas da ciência e da sensibilidade. Há uma paixão do real em *Os Sertões* que transborda dos quadros do seu pensamento classificador; e uma paixão da palavra que dá concretíssimos relevos nos momentos mais áridos da sua engenharia social”.

No *continuum* da linha epocal, o oposto é flagrante e visível, ao detectar, no tempo das indefinições, um misto de ignorância e erro. Antes, frise-se bem: o universo amazônida não existia como coluna de edificação de qualquer conceito ou tese acerca de uma literatura nacional, de fato e de direito, e que descrevesse, genuinamente, os traços de uma cultura marcada pela multirracialidade. Parte geográfica, imensa e quase sem fronteiras visíveis; um bicho selvagem, distante, e lugar de gentes na pele de visagens, em que a mata fechada era sinônimo de barreiras e emparedamentos, indagava-se, veladamente: porventura, poderia emergir algo valorativo de um lugar tão rústico, inóspito, quente, longínquo, porém belo, assustador e agressivo, que era a Amazônia? O silêncio, a nosso ver, ou a silenciosidade, durou mais do que um século, ao que parece, na literatura, que, tradicionalmente, insiste em ser adjetivada pelo vocábulo nacional. Uma questão se impõe, a despeito da reflexão em curso: como aventar a verdade sobre uma literatura nacional, se a Amazônia, com sua Poética (mais do que) Verde e seu policromatismo literário, jamais compusera o painel plural de uma literatura, cujo traço distintivo mais singular é, justamente, a polifonia e o variado leque de cores que a constitui, efetivamente?

O fato é que Afrânio Coutinho, ao arrolar o saber, que redirecionou, instituiu e escolarizou a literatura brasileira, através da periodização literária, na segunda metade do século XX, influenciado pelo *New Criticism*, organizou, de forma acertada, à época, as escolas, os movimentos e os períodos literários, como são estudados até os dias atuais. A inclusão do Barroco, cujas discussões, ao tempo da própria periodização, suscitavam comportamentos de toda ordem, pois muitos estudiosos não consideravam a referida escola como algo pertencente às letras e às manifestações da arte nacionais, respectivamente, e que, em profusão, invadiram o mundo, no período epocal de sua vigência, foi tema de acalorados confrontos acadêmicos até a sua consolidação como marco inicial das origens da literatura brasileira. Não é por acaso que Alfredo Bosi afirma que tivemos somente ecos da corrente barroca e não efetivamente a escola, aos moldes europeus. Há que ressaltar, neste sentido, que o Barroco perdia suas cores na Europa, ao tempo em que o Brasil era apossado definitivamente pelos portugueses, no início do século XVI. O que restou para o Novo Mundo fora tão somente os últimos suspiros de uma corrente que fenecera no Velho Continente. Recorrendo à rubrica crítica de Eduardo Portella:

“A ‘nova crítica’ foi definida e codificada nacionalmente por Afrânio Coutinho, nos primeiros anos da década de cinquenta. Talvez não se possa supor que esta informação, aqui reconstituída com tanta tranqüilidade lembre um tempo de luta, de pactos institucionalizados pelo poder literário, de exaltadas polêmicas.



O volume *Da Crítica e da Nova Crítica* de Afrânio Coutinho, que amplia o seu predecessor *Correntes Cruzadas*, nos fala desse período dogmático em que as correntes se cruzavam irremediavelmente. Hoje que a guerra acabou, esse é um mundo distante. É fácil falar-se dele em ritmo de paz. Mas não foi fácil para Afrânio Coutinho detonar todo um processo de renovação crítica, que consistiu em denunciar e demitir os impulsos subjetivos que decidiam a sorte do saber literário”.

A imposição de modelos europeus e as diversas tentativas de se moldar um painel, no qual as verdadeiras letras, que reproduzissem ou se aproximassem da realidade, ao máximo, daquilo que representava a terra *brasilis*, se arrastaram por quase 400 anos até a promulgação do Modernismo, em 1922. Assim, do aguerrido Gregório de Matos, que vociferou contra a Coroa Portuguesa e seus desmandos autoritários e insanos, passando pelas vozes libertárias do Arcadismo, cujo ápice histórico se deu numa tragédia, que fora a perseguição, a morte e o esquartejamento de um cidadão, que decidiu, de peito aberto, declarar o desejo pela independência política do Brasil - a Inconfidência Mineira -, continuando, ainda, com o projeto de uma cultura brasileira, que teve acolhida na postura e na produção (quase) ilibada e de fôlego, de José de Alencar, até alcançar a genialidade do insuperável Machado de Assis, que, com o seu texto magistral, *Instinto de Nacionalidade*, inaugura um divisor de águas, no pensamento que costura as letras nacionais, o Modernismo, efetivamente, não deu o salto de qualidade, tão esperado no imaginário coletivo nacional. De um lado, o nordeste, cujas impressões, para a surpresa dos próprios modernistas, roubaram a cena, de forma legítima, ao se tornarem, de fato de direito, os representantes da primeira geração daquele movimento, devolvendo o golpe dos bastidores, ao tempo do pré-modernismo, contrariando as ideologias e o próprio movimento histórico, que apontavam para o domínio da literatura do eixo sudeste - sul. Do outro lado, a região norte, de onde vinha apenas o sussurro; um som distante, quase um silêncio verde e uma canção desconhecida. A toada não era compreendida e o Brasil estava de costas para a Amazônia, que, erguida em seu espírito quase andino, transformar-se-ia em um santuário vivo, com tudo que nele havia: fosse gente, fosse animal. Seria a Amazônia a terceira via?

O *apartheid* velado na cultura nacional, se, por um lado, impôs amarras históricas, cruéis e desnecessárias à Amazônia, relegando-a a planos terciários, nos quais todas as leituras e escrituras compunham uma sinfonia para surdos, por outro lado, permitiu e tem permitido, passados quase cem anos da eclosão do movimento modernista, uma revisão aguda sobre a condução de todos os atores à frente do projeto de brasilidade, que se desgastou e perdeu seu sentido, após a morte da esperança, nos braços dos românticos, e ressuscitada pelos desvairados modernistas. Paradoxalmente, os arautos das boas novas, nas letras nacionais, que capitanearam a ruptura e tocaram suas trombetas, nos idos dos anos de 1922, tornaram-se personagens rarefeitas, que foram engolidas pelas ondas estonteantes e nauseantes da própria literatura, cuja força implacável determinou seus próprios rumos; além de, lamentável e canonicamente, terem sido santificados pela historiografia literária, ficando reféns de suas obras e de seus princípios, muitos deles presos nas grades do tempo. E o projeto que visava à



construção de uma identidade nacional mais uma vez naufragava. Anos mais tarde, porém, a visão crítica de Afrânio Coutinho revigorou, em perspectivas, os desejos, ainda vacilantes, daquele ideário:

“(...) A era da ciência e da tecnologia instaurou uma única e absorvente verdade; mais que universal, planetária. Continuar trabalhando com a idéia convencional de nação é correr o risco de ser demitido historicamente. Por isso a história literária dos nossos dias terá de ser escrita em função do entendimento agudo de toda essa difícil problemática. De que modo compreender a literatura brasileira sem discutir hoje o ser literário e o ser brasileiro? É no interior desse quadro tenso e apenas previsível que estão as forças capazes de abrir o espaço da prospecção”.

Outro Brasil sobrevivia. Ou melhor: vivia. É neste fiasco da elite cultural brasileira, em profundo descompasso com a canção, veia imanente das poéticas e em processo de *decadentia*, na virada de século (XX-XXI), que os olhares renovados volveram-se para o santuário que, na verdade, sempre foi profanado, justamente pela incompreensão a que fora submetida a própria Amazônia, quiçá a paisagem mais genuína de que se tem notícia e que retrata, com fidelidade, o Brasil na sua verticalidade, com suas cores, suas gentes e seus valores.

A exclusão da Amazônia, em cinco séculos de existência de um país, que, por causa disso, claudicou, comprovou, historicamente, a tese de que havia, afirmativamente, o falseamento de uma realidade, que, em vez de buscar no vértice das poéticas a essência, o fundamento de uma cultura contemplada na totalidade de suas representações, preferiu investir em uma horizontalidade, que se apresentava para o mundo de forma bicolor; em duas cores - o verde e o amarelo, mas que, hipocritamente, vertia fluidos europeizados, ainda, para o lamento do caipira, do sertanejo, do nativo, do ribeirinho, do caboclo, do índio e de todos aqueles, que, anonimamente, conferem legitimidade à literatura e aos saberes dela promanados.

Se, de um lado, a fantasiosa ou a sombra de uma ilusão, que constitui a tal brasilidade, deixa de ser um objeto para ser buscado, custe o preço que custar, para ser o nosso algoz, em trevas espessas e estilizadas, invertendo a lógica histórica e tornando-se, desse modo, a culpa personificada a nos atormentar como um pesadelo sem fim; do outro lado, está a amazonidade, que, paulatinamente, parece despontar não como uma resposta ao mal fadado projeto de todos os brasileiros, que envidaram equivocadamente seus esforços para edificarem a sólida coluna da identidade nacional, mas, com efeito, como substância preservada de uma brasilidade, que fora esquecida, ao léu, por discriminação e ignorância completa das letras seculares e elitistas de uma cultura, que, diante do exposto, deve apartar-se definitivamente do predicativo brasileira. Hodiernamente, a cultura, para ser legitimamente reconhecida como conjunto de valores e tradições, nos quais estão inclusos a língua, a literatura e, sobretudo, a linguagem, no nosso caso, deverá ser revista e classificada como afro-brasileira ou ameríndia, identificações que parecem estar mais próximas do amazônida e de sua amazonidade.



O florestano não exclui o urbano, e o urbano não pode e nem deve desprezar aquele. Antes, devem as mentes cidadinas compreender o universo amazônico não para descobrirem um eldorado perdido ou uma lenda condenada a um tempo e a um espaço imaginários, mas para revelarem a verdadeira brasilidade em uma cultura multicolor. A Amazônia é o lugar para o redescobrimto dos próprios sujeitos, que, ao observarem-na em retrospectiva, se surpreenderão com as perspectivas, em abertura profícua e contínua.

Na Poética do Verde, a amazonidade representa a verdadeira brasilidade, que advém de todos os discursos confluentes e que concorrem para configuração de uma linguagem, que se inicia no verde para verticalizar-se precipitadamente em cores múltiplas. O policromatismo literário está além das literaturas ditas canônicas e traz, segundo a nossa proposição, o elo que faltava para a construção de uma identidade, que incluía, inexoravelmente, a literatura da/sobre/na Amazônia, nos compêndios que sempre debateram e discutiram incansavelmente o tema, não tendo qualquer consenso, até a atualidade, por não terem assimilado o que antes fora trancafiada em uma redoma de vidro. Aliás, cumpre ressaltar que redomas sugerem adoração, idolatria; idealismos; objetos distantes e intocáveis. E os idealismos sugerem perfeição, afastamento, romantização, ilusão e desconhecimento.

Bicho selvagem, ao qual nos referimos, no início da presente reflexão, a Amazônia é, também, uma espécie desconhecida para aqueles que fixam suas retinas no verde aparente e no verde essencial; na cor que aparece e nas cores que camuflam a amazonidade, onde residem todas as Amazônias. Os olhares de fora serão sempre os faróis romantizados, e todos estarão, para sempre, fadados a viverem em um passado de ilusões, pois a amazonidade é o cartão de acesso para um mundo, que não está congelado nas plagas românticas e tampouco energizado pelos ventos modernistas e pós-modernistas. A Amazônia é real por ser a Alteridade. E por ser o Outro, oferece o bicho mais do que selvagem; a linguagem da reunificação; do verdadeiro descobrimento dos sujeitos; daqueles que foram esquecidos pela história para serem redescobertos pelas poéticas em ascensão.

Os tempos mudaram e a letra canônica está oca. Vazia, os discursos não são mais imperantes, pois a verdade historiográfica perdera seu valor, seu matiz e sua substantividade. Quanto à Amazônia, cabe assinalar que a sua linguagem verde traduz, estranhamente, através do policromatismo literário, a ontologia de uma brasilidade, que se pauta em uma amazonidade, preservada pelo tempo convencional, mas não imóvel em sua dinâmica. As subjetividades longínquas das letras semimortas da canonicidade sobreviveram por suas leis, e suas forças tendem a renovar o painel da crítica e da literatura, no limiar de um tempo em que as linguagens, uma vez globalizadas, buscam a consolidação de suas identidades.

Em primeira dimensão, a Amazônia repousa distante e bela como corpo intocável para qualquer mortal. Em segunda dimensão, a Amazônia é o corpo que atravessa os portais de um tempo singular, cuja poesia eclode no silêncio de uma floresta enigmática. Em terceira dimensão, a Amazônia é o corpo que, na forma de um holograma, condensa o verde fundador e a policromia, definindo-a, em última instância, como entidade (mais do que) visceral, nos limites de uma brasilidade utópica e para além



uma amazonidade real.

Referências bibliográficas

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CASSIRER, Ernst. **Linguagem e mito**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

CASTRO, Manuel Antônio de. **O acontecer poético - a história literária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1982.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. Vol. VI. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1986.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. **Aprendendo a pensar**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

PORTELLA, Eduardo. **Teoria da comunicação literária**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1973.

_____. **Teoria literária**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979.

STEINER, George. **As ideias de Heidegger**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1978.



UM ESTUDO DAS METAS DESTINADAS AOS POVOS INDÍGENAS PRESENTES NO PLANO PLURIANUAL DE 2012/2015

*João Felipe Silva¹
Tayson Ribeiro Teles²*

Introdução

Inicialmente, na empreitada de analisar as metas direcionadas aos povos indígenas pátrios impregnadas no Plano Plurianual 2012/2015, cumpre que construamos uma definição do que seja um Plano Plurianual (PPA). A fixação de tal conceito se faz necessária na medida em que tal plano, em sua seção de metas direcionadas aos indígenas, se constitui como nosso objeto de pesquisa.

Depreende-se do asseverado por Oliveira (2014) que o PPA é um documento formal e solene, portanto escrito e elaborado pelo (a) Presidente da República e que deve ser apreciado e aprovado pelas duas casas do Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado da República). Os parlamentares poderão propor emendas à proposta presidencial, e, após, enviá-la novamente à (ao) Presidente do país que o publicará na forma de Lei Federal Ordinária. Desse modo, o (a) Presidente da República, ao assumir o mandato, já no primeiro ano elabora uma espécie de “planejamento de gastos” para os 4 (quatro) anos subsequentes. Assim, ao assumir ainda deve cumprir o último ano de planejamento de seu antecessor.

Assim, percebemos que o PPA é um documento importante na medida em que possibilita maior eficácia na alocação de recursos públicos e eleva a quantidade e a qualidade dos bens e serviços disponibilizados à sociedade. Além de constituir, ainda, importante insumo para a reflexão sobre os principais desafios a serem enfrentados



pelo país em sua perene busca pela justiça social e pelo desenvolvimento econômico baseado na sustentabilidade.

O Plano Plurianual de 2012/2015

Após o exposto, sabendo que o PPA nasce por meio de uma Lei Federal Ordinária, cumpre agora começar a análise do PPA referente ao lapso de 2012 a 2015. Este foi aprovado pelo Congresso Nacional e publicado pela Presidente da República à época, Dilma Vana Rousseff, que ainda está na presidência do país após ter sido reeleita, como sendo a Lei Federal n.º 12.593, de 18 de janeiro de 2012.

Conforme a referida Lei, em seu Art. 2º, “o planejamento governamental é a atividade que, a partir de diagnósticos e estudos prospectivos, orienta as escolhas de políticas públicas”. Além do que, diz a Lei, também, em seu Art. 3º que:

O PPA 2012-2015 é um instrumento de planejamento governamental que define diretrizes, objetivos e metas com o propósito de viabilizar a implementação e a gestão das políticas públicas, orientar a definição de prioridades e auxiliar na promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2012).

Pois bem, como a vigência do PPA 2012-2015 vai até o fim de 2015, o atual ano em curso, nossa presente pesquisa será desenvolvida com elevada segurança, porquanto se o Plano, repleto de metas, tem sua duração determinada até o fim de 2015 não existe ano melhor para verificarmos o cumprimento ou não de suas metas senão o próprio ano de 2015.

O Plano Plurianual (PPA) 2012/2015 e suas metas direcionadas aos povos indígenas

Ao entrarmos nos aspectos das principais metas destinadas aos povos indígenas brasileiros do PPA 2012-2015, cabe-nos compreender que no PPA todas as metas destinadas aos diversos setores da sociedade estão associadas a objetivos gerais, os quais são numerados em sequência crescente. Dessa forma, as metas relacionadas aos povos indígenas são narradas a partir do objetivo de n.º 0943. Assim, a partir de agora passaremos a elencar as principais metas, sempre associadas a objetivos, atinentes à proteção e promoção dos direitos dos povos indígenas presentes no PPA 2012-2015. O objetivo 0943 resume-se em:

Garantir aos povos indígenas a plena ocupação e gestão de suas terras, a partir da consolidação dos espaços e definição dos limites territoriais, por meio de ações de regularização fundiária, fiscalização e monitoramento das terras indígenas e proteção dos índios isolados, contribuindo para a redução de conflitos e para ampliar a presença do Estado democrático e pluriétnico de direito, especialmente em áreas vulneráveis (BRASIL, 2012).

O objetivo 0945 consiste em “Implantar e desenvolver política nacional de gestão ambiental e territorial de terras indígenas, por meio de estratégias com vistas ao desenvolvimento sustentável e à autonomia dos indígenas (BRASIL, 2012)”.



O objetivo 0948 prospecta como metas: apoio a eventos indígenas; erradicação dos baixos índices de registros civis de indígenas; execução de obras de infraestrutura em terras indígenas; substituição de alimentos industrializados pelos alimentos produzidos pelos próprios indígenas nas cestas básicas distribuídas.

O objetivo 0949 tem como metas: incentivo a eventos que promovam a cultura indígena; elaboração de marco legal que promova a preservação de conhecimentos tradicionais indígenas; e pesquisar, documentar e difundir línguas e outros acervos indígenas.

O objetivo 0950 projeta “Articular as políticas públicas implementadas pelos órgãos do governo federal junto aos povos indígenas [...] (BRASIL, 2012)”. As metas de tal objetivo são: elaboração de planos regionais indigenistas; implantação do Conselho Regional de Política Indigenista; e integração de sistemas de informação indígena.

O objetivo 0951 tem como resumo “Promover os direitos dos povos indígenas de recente contato por meio do implemento de iniciativas que considerem sua situação de extrema vulnerabilidade física e cultural (BRASIL, 2012)”. A meta precípua deste objetivo é a realização de estudos de diagnósticos, a fim de verificar a situação de povos indígenas recém descobertos.

O objetivo 0952 possui como metas: apoiar financeiramente estudantes indígenas fora de suas aldeias; e apoiar cursos de formação de professores indígenas; formação de técnicos e representantes indígenas para atuarem no acompanhamento do implemento de políticas educacionais destinadas aos povos indígenas.

O objetivo 0953 enfatiza “Promover a consolidação da reestruturação organização da Funai [...] (Brasil, 2012)”. São metas deste objetivo: implantação de TICs nas sedes regionais da Funai; desenvolvimento de programas de aperfeiçoamento do corpo de RH da Funai; e desenvolvimento de um sistema gerencial sobre as realidades indígenas.

Por fim, o objetivo 0962 tem como escopo “Implementar o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena, articulado com o SUS [...] (BRASIL, 2012)”. Objetivo este que tem como metas principais: ampliação da cobertura vacinal dos povos indígenas para 80% até o final de 2015; estabelecimento, até 2015, de contratos de parcerias com Estados e municípios para elaboração de políticas públicas destinadas aos povos indígenas; e implantação de sistemas de abastecimento de água e estratégias sanitárias nas aldeias brasileiras.

Resultados e discussão: as metas direcionadas aos povos indígenas do (PPA) 2012/2015 cumpridas e não cumpridas

Em relação ao primeiro objetivo, o de n.º 0943, achamos por bem pensar que este objetivo e suas metas, de 2012 até o momento, foram parcialmente cumpridos. Dizemos isto, porquanto algumas ações foram feitas e outras não. Em 2012 houve a instituição da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PINGAT), o que ocorreu por meio do Decreto Presidencial n.º 7.747, e no ano de 2013 a criação do Comitê Gestor desta Política.



Quanto ao objetivo 0945 compreendemos que este objetivo e suas metas também foram cumpridos parcialmente. Senão vejamos: não houve qualquer atitude significativa de incentivo ao desenvolvimento sustentável e à autonomia dos povos indígenas. Apenas, conforme a Funai³, em 2013, efetivou-se a inclusão de representação indígena na Conferência de Desenvolvimento Rural Sustentável.

Percebemos que o objetivo 0948 e suas metas também foram cumpridos parcialmente. Isto, porquanto, segundo a Funai⁴, apenas: em 2012 surgiu o estabelecimento de garantia do registro de nomes e etnias; em 2013 a assinatura de Acordo de Cooperação Técnica entre a Funai e a Secretaria de Renda e Cidadania do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e, neste mesmo ano, distribuição de cestas básicas, por parte da Funai e Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), a aldeias em situação de vulnerabilidade extrema e insegurança alimentar.

Pensamos que o objetivo 0949 também não teve seu cumprimento integral alcançado. Asseveramos isso, pois não foi estabelecida qualquer ação de elevado impacto no fortalecimento de ações que promovam a cultura e a língua indígenas. Os únicos avanços na valorização da participação indígena em ações que tenham o fito de desenvolver sua cultura, cidadania e mobilização social, são relativos à instituição de um Grupo de Trabalho Interministerial, em 2013, para discussão e apresentação de proposta para regulamentação da “consulta livre prévia e informada aos povos indígenas” da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Achamos por bem crer que o objetivo 0950 também não foi atingido satisfatoriamente, pois não se verifica ter havido ações de grande impacto que visassem fortalecer questões regionais indígenas. Apenas foram mantidas ações iniciadas antes de 2012, como Comissão Nacional de Política Indígena, de 2006, e Comitês Regionais Indígenas, de 2009, e foi criado, em 2013, o Conselho Nacional de Política Indigenista.

Entendemos que o objetivo 0951 também não auferiu proveito integral e dizemos isto na medida em que no lapso de 2012 a 2015 aconteceram, consoante a Funai⁵, apenas articulações interinstitucionais entre órgãos do MEC, MDA, MDS, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Ministério da Saúde (MS)/Sesai e Ministério da Justiça (MJ)/Funai e o estabelecimento de um Grupo de Trabalho Interministerial entre o MS/Sesai e o MJ/Funai para o desenvolvimento de políticas específicas de saúde para povos isolados e recém-contatados.

Enxergamos que em relação ao objetivo 0952 também não foi factível obter sucesso integral. Aduzimos isto, porquanto, malgrado de 2002 a 2009 tenha havido, segundo a Funai⁶, várias ações, como estabelecimento de cursos específicos em Universidades para a formação de professores, aumento no orçamento para a educação indígena (de 400 mil reais em 2002 para 3,6 milhões em 2004), construção de escolas em aldeias, criação do Programa Nacional de

Quanto ao objetivo 0953, entendemos como nos outros, que tal objetivo também não alcançou o cumprimento integral das metas ambicionadas. Dizemos isto, porquanto como documentado pela própria Funai⁷:

A estrutura não vem oferecendo as condições necessárias para



a execução plenamente satisfatória das políticas públicas que atendam às demandas dos povos indígenas. As unidades intermediárias deveriam ter equipes multidisciplinares para, além de executar ações finalísticas junto às terras indígenas, elaborar, organizar e executar contratos necessários para a implementação das políticas públicas. Isso aumentaria a demanda por servidores. Além disso, a fixação de unidades em locais remotos, próximos às terras indígenas, a baixa remuneração dos servidores e a ausência de um plano de carreira específico, que contemple as especificidades do órgão, são fatores que aumentam a dificuldade de fixação de servidores e de acesso a serviços e órgãos com os quais é necessário interagir para dar integral cumprimento às atividades da Fundação (BRASIL, 2015, p. 21).

Por fim, do objetivo 0962 percebemos que suas metas foram também parcialmente cumpridas. Aduzimos isto, porquanto apenas foram mantidas as ações da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas cunhada em 2002, não havendo mudanças drásticas nas ações de saúde destinadas a estes povos. Os relatórios governamentais relativos a este tema perpetuam-se os mesmos. Apenas, conforme a Funai⁸, em 2013 realizou-se uma Conferência Nacional de Saúde, a qual foi antecedida por eventos estaduais. Neste mesmo ano aconteceu, também, o envio de alguns médicos do Programa “Mais Médicos” a algumas aldeias do país. Entendemos que tais ações representam um começo, porém, nada que tenha exacerbadamente melhorado a vida e as condições dos povos indígenas.

Considerações finais

Portanto, dado que a maioria das metas do PPA 2012/2015 direcionadas ao indígenas não obtiveram êxito, precisamos pensar na necessidade de que as políticas públicas eliciadas pelos governos sejam sempre políticas focais que valorizem os saberes, tradições e culturas das populações indígenas e suas relações com seus territórios. É mister que os governantes verifiquem não ser prescindível ouvir os povos indígenas nos processos de elaboração de políticas públicas a estes destinadas. Porquanto, certamente, não há outras pessoas mais apropriadas a ajudarem a melhorar os planos de gestão de políticas e terras indígenas senão os próprios indígenas.

A questão das políticas públicas de promoção e proteção aos povos indígenas no Brasil e no Estado do Acre sempre foi e ainda é tratada erroneamente como elemento de jogo político. Os órgãos do governo federal (na verdade do Estado/União, mas que têm gestores e superintendentes indicados por partidos políticos) afirmam constantemente estarem fazendo seu trabalho em aceleração igual às necessidades dos indígenas. Em sentido contrário, os indígenas, grosseiramente cognominados de “índios” por grande parcela da mídia controlada pelas elites, afirmam cotidianamente que grande parcela de suas reivindicações não é atendida pelas entidades governamentais federais brasileiras.

Finalizando, após verificarmos que a maioria das ações a serem erigidas em



prol dos indígenas avançadas pelo Estado no PPA 2012/2015 não foi cumprida a contento dos povos indígenas, cumpre-nos perguntar: o que foi feito com todo o dinheiro público destinado a tais ações? Dizemos isto, pois conforme o próprio PPA 2012/2015, para o lapso de 2012 a 2015 foram destinados 54.341.054 reais para o custeio das ações propostas. Onde está este dinheiro? Foi gasto nas singelas ações efetuadas? Este é, indubitavelmente, o grande debate da questão indígena nesta pátria de incomparável corrupção: recursos há, falta compromisso estatal.

Notas

¹ Acadêmico do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre (UFAC). Técnico Administrativo Federal em Educação efetivo ativo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC). E-mail: jfelipebz@gmail.com.

² Discente do Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre (UFAC). Pós-graduado *Lato Sensu* em Gestão da Educação Profissional, Científica e Tecnológica pelo IFAC (2015), em Tecnologias da Informação e Comunicação pela UFAC (2015), e em Gestão Administrativa na Educação pela ESAB, de Vila Velha -ES (2014). Graduado, na Área de Administração, em Tecnologia em Gestão Financeira pelo Centro Universitário Oswaldo Cruz, de Ribeirão Preto - SP (2013). Acadêmico do 7.º Período do Curso de Bacharelado em Direito da UFAC e Técnico Administrativo Federal em Educação efetivo ativo na mesma instituição. E-mail: taysonteles@ufac.br.

³ Brasil, op. cit., *Seção Avanços no Etnodesenvolvimento*, p. 10.

⁴ Brasil, op. cit., *Seção Avanços na Documentação Básica, Previdência e Assistência Social*, p. 11.

⁵ Brasil, op. cit., *Seção Avanços na Política de Proteção de Povos Indígenas Isolados e Recém-contatados*, p. 19.

⁶ Brasil, op. cit., *Seção Avanços na Educação*, p. 14.

⁷ Brasil, op. cit., *Seção Avanços na Estrutura da Funai*, p. 20.

⁸ Brasil, op. cit., *Seção Avanços na Saúde Indígena*, p. 13.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Relatório de Política Indigenista*. Brasília: Ministério da Justiça/Funai, 2015. Disponível em: < www.mj.gov.br/transparência >. Acesso em 11 jul. 2015.

_____. *Plano Mais Brasil 2012-2015*. Brasília: MPOG - Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos, 2012.

OLIVEIRA, Regis Fernandes de. *Manual de Direito Financeiro*, 6.ª Ed. São Paulo: Editora RT (Revista dos Tribunais), 2014.

_____. *Lei Federal n.º 12.593, de 18 de janeiro de 2012 (PPA 2012-2015)*. Brasília: Presidência da República, 2012.



A RELAÇÃO ENTRE TRADIÇÕES INDÍGENAS E AS INFLUÊNCIAS DO NÃO-ÍNDIO NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE INDIVÍDUOS DA TERRA INDÍGENA RAPOSA SERRA DO SOL

Jociane Gomes de Oliveira¹
Devair Antônio Fiorotti²

Introdução

Este trabalho resulta de pesquisas realizadas a partir do projeto Pantan Pia': Narrativa Oral Indígena, coordenado pelo professor Devair Antônio Fiorotti e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O projeto já existe há sete anos, e dentre seus objetivos destaca-se a coleta e sistematização de dados acerca de indígenas das Terras Indígenas (TI) Raposa Serra do Sol e São Marcos, localizadas na região norte de Roraima. Até então, o projeto tem como produções finais quatro livros contendo as entrevistas realizadas ao longo do período de vigência da pesquisa (no prelo). Cada entrevista realizada aborda uma série de informações muito relevantes sobre os povos indígenas roraimenses: história, língua, ritos, narrativas mítico-lendárias, etc.

A partir desse projeto, estão sendo realizados vários estudos acerca dos indígenas roraimenses das TIs mencionadas. É o caso do presente trabalho, fruto de outro projeto vinculado ao Pantan Pia', intitulado *Etnopoesia: a poesia em cantos tradicionais macuxi e wapichana*. Este, a princípio, se dedica ao estudo de cantos tradicionais indígenas e tem sido desenvolvido desde julho de 2014, com previsão de vigência até julho de 2016. Mesmo que no caso o foco seja o estudo literário dos cantos tradicionais, neste período temos desenvolvido estudos relacionados às questões identitárias indígenas em Roraima, particularmente nos casos dos indivíduos das TIs São Marcos e



Raposa Serra do Sol.

Quanto ao estudo ora realizado, o ponto de partida foi a constatação de que é comum em Roraima ouvir que, por uma ou outra razão, “o índio perdeu sua identidade”. Esta concepção, apresentada por Freire (2009) como um de cinco recorrentes equívocos sobre os índios, foi o foco de um estudo que realizamos anteriormente, intitulado *Ser ou não ser: identidade indígena em questão a partir do projeto Pantan Pia'*, e que reforçou a importância de estudos que contribuam para que o índio seja compreendido a partir de perspectivas que considerem as mudanças socioculturais às quais está sujeito, tendo em vista o contexto em que este vive atualmente.

Quanto ao estado de Roraima, é relevante mencionar que se trata de um território em que podem ser verificadas manifestações linguístico-culturais de diversos grupos, entre os quais podem ser destacados os que provêm de várias outras regiões do Brasil, além de estrangeiros naturais da Venezuela, Guiana, Suriname e outros países, e indígenas de várias etnias, como: macuxi, wapichana, taurepang, yanomami, ingari-có, patamona. É nesse ambiente de multiplicidade linguística e cultural que se verifica um considerável estado de transculturação entre os povos que aí convivem, a exemplo da relação entre os índios e os “brancos”. Quando falamos em transculturação, fazemos referência ao processo mencionado por Fernando Ortiz (1983), para indicar o que o próprio autor chama de *transmutações de culturas*.

Considerando este contexto, esta pesquisa se propõe a estudar o modo como se relacionam as tradições indígenas e as influências do não-índio enquanto elementos que fazem parte de um complexo processo de construção da identidade do roraimense. O objetivo, neste caso, é propor mais reflexões que respostas quanto a esse sujeito que se estabelece socialmente tendo como pano de fundo um contexto transcultural, em que está suscetível a influências de diversos outros grupos, tanto indígenas de outras etnias quanto provenientes de grupos não-indígenas.

O *corpus* da pesquisa é constituído por entrevistas realizadas com indivíduos da TI Raposa Serra do Sol ao longo do período de vigência do projeto Pantan Pia': Narrativa Oral Indígena. Tais entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo e posteriormente transcritas e conferidas, além de passarem por um processo de copidesque. O método de pesquisa empregado é proveniente da História Oral (ALBERTI, 2004). Quanto à análise dos dados, esta será realizada a partir de aportes teóricos como Stuart Hall (2011), que apresenta a ideia de identidade fragmentada e Fernando Ortiz (1983), que cunhou o termo transculturação.

Antes de partir para o estudo propriamente dito, é necessário ressaltar que, embora em muitos momentos nos referimos aos indígenas como um grupo, temos consciência de que entre as várias etnias indígenas roraimenses há muitas diferenças, e que estas diferenças devem ser consideradas. Entretanto, neste estudo, estamos tratando de aspectos gerais da relação entre índios e não-índios. Ademais, neste trabalho, a etnia a qual pertencem a maior parte dos entrevistados é a macuxi, ainda que, conforme será exposto ao longo da apresentação dos entrevistados, haja casos em que um indivíduo é filho de pessoas de etnias diferentes.



De maneira geral, a relação entre “brancos” e índios se mostra conflituosa na história brasileira, a começar porque os estilos de vida e as crenças sempre diferiram entre ambos os grupos. Essas diferenças são perceptíveis em documentos como a carta de Pero Vaz de Caminha, enviada ao rei de Portugal, D. Manuel, para relatar a “descoberta” de novas terras. Nesse texto, os índios são apresentados como povo sem crença. Nas palavras do autor, “parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências” (2015). Assim, a *nova terra* se mostrava um campo propício não apenas à expansão territorial portuguesa, mas como um meio para agregar fiéis à Igreja, atendendo então aos grandes interesses ibéricos na época: o mercantilismo e a religiosidade (BOSI, 1994).

Por outro lado, os índios, de acordo com Darcy Ribeiro (1995, p. 42), acreditaram que os visitantes teriam vindo da parte de Maíra, o deus sol, e que “provavelmente seriam pessoas generosas [...]. Mesmo porque, no seu mundo mais belo era dar quereceber. Ali, ninguém jamais espoliara ninguém[...]”. Entretanto, com o passar dos anos, os índios percebem o que de fato está ocorrendo, principalmente à medida que os portugueses iniciam um processo de exploração de mão-de-obra indígena e a catequização. E nesse processo destaca-se o que Ribeiro (1995, p. 43) denomina “destruição das bases da vida social indígena”.

Essa comparação entre a forma como colonizador e colonizado perceberam um ao outro nos primeiros contatos reflete a diferença de perspectivas de um em relação ao outro. Os portugueses, à época, entenderam os índios como povos que seriam facilmente manipuláveis. Eram como meios para que os colonizadores alcançassem seu objetivo maior: expansão territorial e religiosa. Os índios, ao seu turno, encararam a chegada do *branco*, do outro, como a manifestação do divino, sendo que o interesse português era exatamente o oposto, culminando na imposição da religião do *branco* ao índio.

Tais fatos, ocorridos nos primeiros séculos de colonização do território atualmente correspondente ao Brasil, podem ser relacionados ao que ocorreu em Roraima, território de desenvolvimento e ocupação relativamente recentes (SANTILLI, 1994), se comparado a estados situados em regiões como Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste, por exemplo. Aqui também os índios foram catequizados, tiveram de abrir mão de suas crenças e, em muitos casos, da própria língua, como relata S. Terêncio em entrevista a Devair Fiorotti:

Macuxi, e também as rezas, tradições, pajé, tudo era [proibido], já tinha até um livrinho assim, que é de igreja, que é onde proibia, que era tudo proibido, que não fazia parte de Deus, coisa assim. Que o pessoal já dizia rebaixada, rebaixada a língua. Mas depois, depois foram pensando ou alguém chegou, já pra valorizar, e aonde começaram. Eles mesmos depois botaram, começaram a pedir a desculpa. Então acabaram com aquela escrita. Tiraram aquela parte que falava contra.

Esse relato se refere fatos ocorridos por volta de 1960, de acordo com o pró-



prio entrevistado. Não há como negar que aos poucos essa realidade tem mudado, mas ainda é uma mudança lenta. S. Terêncio mesmo afirma, a seguir:

Aí a coisa mudou, mas depois já começaram conscientizar pra já estudar, fazer, levar em frente as tradições, parixara, o areruia³. Aí os últimos, já quando eu tava por aí em 62, já tinha uns missionários em 70, 80, ano de 80, depois que eu já tava fora, não tava estudando não. Aí o pessoal já chegou, missionário já dava valor. E aí já levava a gente, a gente ensaiava, a gente já usava até na igreja. Como o canto de entrada em macuxi, parixara, um areruia. Aí a coisa foi melhorando mais.

Mesmo que aos poucos a maneira de enxergar e tratar o indígena atual passe por alterações, o fato é que ainda é muito comum perceber uma postura discriminatória em relação aos índios, em parte por causa do desconhecimento em relação a estes povos. Acredita-se, por exemplo, que em Roraima, “o índio é um empecilho ao desenvolvimento do estado”, já que são notáveis os conflitos entre índios e não-índios por causa da demarcação de terras. A própria Raposa Serra do Sol foi o centro de um intenso conflito em Roraima, e teve como resultado a expulsão de inúmeros arroseiros que aí residiam.

Esse acontecimento alimentou uma espécie de tensão na relação entre índios e *karaiwa* (brancos), refletida em declarações de cunho discriminatório que podem ser encontradas, por exemplo, em redes sociais. É o caso do que ocorreu quando uma criança indígena foi atropelada em um trecho da BR 174 em abril deste ano, e em resposta algumas comunidades indígenas quebraram trechos de asfalto como forma de protesto e reivindicação para que o Departamento Nacional de Infraestrutura e Trânsito (DNIT) colocasse quebra-molas na estrada. Na ocasião, um influente político roraimense, Paulo César Quartieiro, classificou, através de uma publicação na internet, o ato dos indígenas como crime contra o patrimônio público.

A repercussão da declaração foi praticamente instantânea, já que em poucas horas centenas de pessoas comentaram-na, em geral depreciando os índios como um todo. Foram mais de 500 curtidas, 400 compartilhamentos e quase 100 páginas de comentários, depois de ter sido feita a cópia do material, a grande maioria depreciativos. Sem querer nos prender em quem estaria certo ou errado, ao mencionar o ocorrido a intenção é frisar o modo como os índios são vistos por considerável parcela da população roraimense, a julgar pelos comentários feitos na referida publicação. Exemplo disso é a frase a seguir, retirada dessa mesma publicação: “estes são um bando de vagabundos, índios vivem dentro da floresta e não estes que tem carro importado, e se veste melhor do que eu, tem que baixar a porrada e dar uns tirros de sal na bunda deles”.

Para muitos dos que tecem estas críticas, o fato de o índio roraimense atualmente usufruir de certos elementos ou objetos de uso atribuído ao “branco” constituiria um fator determinante para a suposta “perda de identidade” do indígena. Entretanto, estudos demonstram que as questões identitárias são, por si próprias, muito complexas, e no caso dos indígenas, não podem ser definidas com base exclusivamente



no uso ou não de determinado objeto (OLIVEIRA e FIOROTTI, 2014; FIOROTTI, 2013; MAHER, 2006). Além disso, esse tipo de comentário reflete uma tendência mencionada por autores como Laraia (2001, p. 72), por exemplo: “O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como conseqüência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural”.

É nesse contexto que Teresa Machado Maher (2006, p. 116), por exemplo, defende que “a construção da identidade indígena, o ‘ser índio’, remete, isto sim, a uma construção permanentemente (re)feita a depender da natureza das relações sociais que se estabelecem, ao longo do tempo, entre o índio e os outros sujeitos sociais e étnicos[...]”. Ser índio, nesse caso e no contexto roraimense, é algo que depende da experiência de alteridade, nesse caso, o branco. Relacionando-se com esse *outro*, que representa o diferente, é que o índio estabelece-se como sujeito pertencente a uma comunidade específica e diferenciada.

O que é importante destacar é que, nesse percurso de construção identitária, o sujeito está suscetível a várias influências, não apenas do grupo no qual se insere, mas também do *outro*. É como foi dito quanto à convivência entre *karaiwa* e índios. Daí o porquê da importância de pensar na identidade como um processo, constantemente sendo modificado, e não como algo estático. Com base nisso, seria no mínimo imprudente falar em “perda de identidade”, como constatamos que ocorre em relação aos grupos indígenas.

Até porque, como é comum em qualquer comunidade, os índios estão sujeitos a fatores que condicionam a construção de uma identidade que não se prende necessariamente ao uso ou não de um ou outro objeto. Alteram-se as necessidades, os objetivos, as relações sociais e, em muitos casos, transforma-se a própria organização social desses grupos, e isso parte dos indivíduos e reflete neles, cuja identidade depende de diversos fatores, num processo dialético e contínuo. Jobim (2013), por exemplo, afirma que há nesse processo “condicionantes históricos” que interferem na construção identitária, mesmo que o sujeito não tenha consciência de que isso ocorre.

Em Roraima, quando se fala de identidade indígena, não há como não pensar na relação entre índios e *karaiwa*. Até porque, conforme já afirmamos em trechos anteriores, ambos se influenciam muito, tanto que, dado o contexto roraimense, não há como estabelecer limites claros entre os dois grupos. Assim, se de um lado muitas comunidades indígenas são influenciadas através da língua e outros elementos culturais não-indígenas, os *karaiwa* também se influenciam, a partir de elementos como a língua, comidas típicas, etc.

E é justamente quanto a essas influências que este trabalho agora se dedica, especialmente as que partem do não-índio para o indígena. O primeiro exemplo a ser considerado é a referente à língua indígena. Como já adiantamos anteriormente com a fala de S. Terêncio, durante muito tempo a língua indígena, especialmente a macuxi, foi depreciada, chegando a ser proibida e chamada de *gíria* (FIOROTTI, 2012). Refletindo isso, atualmente, é cada vez mais difícil encontrar falantes dessa língua. Além disso, todas as entrevistas do projeto *Panton Pia’* foram feitas em língua portuguesa, somente cantos, rezas e algumas passagens são em língua materna indígena.



Outra importante influência do *karaiwa* em relação ao índio é religiosa, já que, de 10 entrevistados no último volume produzido pelo *Panton Pia'*, seis se declararam pertencentes à Igreja Católica, dois afirmaram fazer parte de alguma igreja evangélica, e quanto aos outros dois não há registro de qual seria a religião. Isso mostra que a influência do *branco* na “religião” dos índios da localidade é intensa (FIOROTTI, 2012), e em alguns casos interfere na abordagem que os indígenas têm de elementos de sua própria cultura.

Um destes elementos é a tradição de tomar pajuaru, caxiri forte, bebidas fermentadas, em geral, de mandioca. De acordo com Dionísio Silva,

DS: Depois que o evangelho chegou então foi mudado tudo. Tivemos que deixar as bebidas. Vamos dizer como pajuaru, porque ela é uma bebida alcoólica. E até porque na bíblia tá escrito: “Não vos embriagueis com vinho, mas enchei-vos do espírito”. Então a gente chegou à conclusão de que não é pra nós. Nós tomamos ainda caxiri, que ela não é bebida alcóolica.

E a interferência religiosa não para por aí. S. Dionísio, em determinado momento, afirmou já ter sido rezador na comunidade. Então, quando o entrevistador Devair Fiorotti sugeriu gravar algumas destas rezas, ele se recusou e declarou já tê-las abandonado, conforme se verifica no trecho a seguir:

DF: Não vai rezar nenhuma pra gente hoje não?

DS: Não, não, não.

DF: Só pra gravar?

DS: Não.

DF: Pode ser em língua nativa.

DS: Não, de jeito nenhum, porque isso não é mais pra mim.

DF: Só pra registrar?

DS: Não.

DF: Tem que lembrar que essas rezas não eram suas.

DS: Eu sei que não eram.

DF: Pois é, por isso mesmo! [Risos]

DS: Isso não me pertence mais.

DF: Então, mas não pode só falar pra gente registrar como que era? Isso é importante pro projeto. Se não puder também, não tem problema.



DS: [Risos] Mas dizer não pode. Aliás, as palavras que a gente dizia aí já não, nem me lembro mais. Mas eu sei que eu rezava, era pra dor de cabeça era muito bom nisso, pra susto de criança, né, então eu fazia isso aí.

Esses e outros fatores colaboram para que aos poucos o indígena roraimense, especialmente de etnias como a Macuxi, faça parte de um processo de *transmutações culturais*, como Ortiz (1983) denomina. E isso se verifica nas mencionadas situações em que, pela convivência com outros grupos étnicos, influencia e é influenciado em diversos aspectos. Com isso, o índio se afasta cada vez mais da figura que ainda está no imaginário de boa parte da sociedade: um sujeito parado no tempo, imune às influências dos demais grupos que o circundam.

Isso abre margens para o tipo de situação que mencionamos anteriormente, em que a identidade do índio é questionada pelo uso de certos objetos, como eletroeletrônicos, eletrodomésticos, automóveis etc., ou por sua colocação geográfica. Um exemplo é outro comentário extraído de uma rede social, na referida ocasião da reivindicação dos índios por quebra-molas nas estradas: “Então... Eles deveriam está [sic] no habitat deles, no meio da mata, da floresta. Saiam das cidades, e deixem de querer viver como não índios. O problema é que querem os direitos e garantias de índios, mas não querem as obrigações e responsabilidades [...]”.

Naturalmente, essa é uma visão distorcida da realidade, tendo em vista que em geral os índios hoje têm tanto acesso à informação e a elementos de uso atribuído ao *karaiwa* quanto o branco. Essa forma distorcida de pensar coaduna com o que defende *Lilian Brandt*, no divulgado “As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas”, no site da AXA (Articulação Xingu Araguaia, 2014). São mentiras ou mesmo mitos, no sentido ruim da palavra, que contribuem para ver o indígena não a partir de sua realidade mas de formas estereotipadas, oriundas da realidade dos *karaiwa*.

Ademais, percebe-se, nesse tipo de situação, a ideia de que para ser índio, seria necessário atender a características atribuídas aos índios na época de mínimo contato destes com os brancos. E dada a relação de conflitos entre ambos os grupos, até hoje este tipo de concepção tem espaço, principalmente entre os que acreditam na suposta superioridade do branco. É claro que esse conflito não é algo que parte de todos os brancos para todos os índios, mas de maneira geral é o que pode ser notado.

Embora o tipo de comentário apresentado possa causar certa estranheza, principalmente em dias como os atuais, em que as informações estão cada vez mais disponíveis a um número cada vez maior de pessoas, é possível considerar que isto faz parte dos reflexos da relação histórica de tensão entre índios e não-índios. Essa tensão busca pontos de separação entre os grupos, como se para ser *branco*, eu precisasse não ser índio. Até porque, de acordo com Cuhe (1999, p. 177), “a identidade social é ao mesmo tempo inclusão e exclusão: ela identifica o grupo (são membros do grupo os que são idênticos sob um certo ponto de vista) e o distingue dos outros grupos (cujos membros são diferentes dos primeiros sob o mesmo ponto de vista)”.

Aos poucos, a maneira de compreender o índio considerando diversas situa-



ções de interinfluências culturais, sobretudo com o não índio, tem sido entendida como parte de um processo de construção identitária em que o indivíduo é suscetível a muitos elementos que podem interferir nesta construção. Além disso, é importante considerar que o momento atual é de *fragmentação* de identidades, segundo a perspectiva de autores como Hall (2011), para quem a identidade é definida historicamente, tendo em vista que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (p. 13).

Ao mesmo tempo, é válido recordar o que Jobim (2013) afirma acerca da identidade: que se trata de algo suscetível a condicionantes históricos. No caso dos indígenas roraimenses, esses condicionantes não nos permitem pensar, por exemplo, na existência do *verdadeiro indígena*, como se existisse um grupo que fosse efetivamente superior ou mais índio que outros. Na verdade, em se tratando de sociedade, mudanças são naturais, e é natural também que estas colaborem para a construção da identidade dos indivíduos.

Quanto aos conflitos entre índios e brancos, é possível pensar neste como algo que faz parte da construção identitária não apenas dos indígenas, mas também dos não-índios. Então, do mesmo modo como não é possível falar em *verdadeiro indígena*, não há como conceber a imagem do índio como um sujeito ingênuo, manipulável e cujas tradições sofrem interferências do nãoíndio sem, em contrapartida, influenciar também o branco.

Notas

¹ Graduanda em Letras pela Universidade Estadual de Roraima (UERR) e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica do CNPq. E-mail: jocianegomesdeoliveira@gmail.com

² Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB) e coordenador do projeto Pantan Pia’: Narrativa Oral Indígena, a partir do qual este trabalho foi realizado. E-mail: devair.a.fiorotti@gmail.com

³ Essa é a escrita correta da fala mesmo. A palavra entrou pra os indígenas via missionários da Guiana Inglesa, principalmente, e mesmo com o contato com os guianenses da fronteira.

Referências bibliográficas

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 33 ed. São Paulo: Cultrix, 1994

BRANDT, Lilian. “As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas.” AXA, 2014. Disponível em <http://www.axa.org.br/reportagem/as-10-mentiras-mais-contadas-sobre-os-indigenas/>. Acesso 02/09/2015.

CAMINHA, Pero Vaz. “Carta a El Rei D. Manuel”. Disponível em <http://www.cultura-brasil.org/zip/carta.pdf>. Acesso 03/09/2015.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999

FIOROTTI, Devair. *Pantan Pia’: narrativa oral indígena*. [Projeto de pesquisa] Boa Vista: UERR, 2008-. Financiado pelo CNPq.



_____. "Diversidade cultural e identidade indígena na Terra Indígena São Marcos: contribuições para pensar a realidade indígena atual." In: SOUSA, Carla M. (et al). Estudos de linguagem e cultura regional. Boa Vista: EDUFRR, 2013.

_____. "Narrativa oral em questão: cultura em contato e imaterialidade a partir da TI São Marcos - RR". In LEÃO, Allison. **Amazônia: Literatura e cultura**. Manaus: UEA, 2012.

FREIRE, José Ribamar Bessa. "Cinco ideias equivocadas sobre os índios." Disponível em: http://www.taquiprati.com.br/arquivos/pdf/Cinco_ideias_equivocadas_sobre_indios_palestraCENESCH.pdf. Acesso: 12 de dezembro de 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011

JOBIM, José Luiz. **Literatura e cultura: do nacional ao transnacional**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

MAHER, Teresa Machado. **Sendo índio em português...** In: *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Inês Signorini (org.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

OLIVEIRA, Jociane Gomes de; FIOROTTI, Devair Antônio. "Ser ou não ser: identidade indígena em questão a partir de indicações do projeto Pantan Pia'". In: *Revista Philologus*, Ano 20, N° 60 Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CiFEPiL, set./dez.2014. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/60supl/187.pdf>. Data de acesso: 24 de abril de 2015.

ORTIZ, Fernando. **El contrapunteo cubano del azúcar y del tabaco**. Cuba: Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1983.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTILLI, Paulo. **História e política entre os Macuxi no vale do rio Branco**. São Paulo: NHII-USP; FAPESP, 1994.



A MESTIÇAGEM NA REGIÃO AMAZONICA VERSUS ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL

Jorge Fernandes da Silva¹
Mauro Sérgio Ferreira da Cruz²

Introdução

O presente trabalho visa discutir as especificidades da mestiçagem na região amazônica a partir da inserção europeia no início da ocupação colonial. Através da pesquisa bibliográfica, analisamos as singularidades das mesclas entre a população indígena com a população de cor branca e a posterior inserção da presença africana na região. Investigamos também, o incentivo das uniões entre pessoas brancas e indígenas, formando a população mestiça cabocla, com parca influência negra em algumas províncias do Amazonas. Como resultado, constatamos a formação de redutos de pessoas caboclas em consequência dessa política.

Utilizamos as teorias de Loureiro (1995), ao mencionar a predominância original do índio sobre o negro e o branco. Identifica-se também, a formação de vários redutos de negros na Amazônia. Por outro lado, fica evidente a predominância da população cabocla em determinadas regiões. Confirmamos igualmente, a ideologia europeia de mestiçagem entre indígenas e brancos para dominação destes últimos sobre os primeiros (LOUREIRO, 1995). A formação da mestiçagem racial triangular indígena - branca e negra nesse contexto, é constatada a partir de 1682, com a criação da Companhia de Comércio do Grão Pará e Maranhão (GUSMÁN, 2006).

As referências bibliográficas indicam o estímulo de casamentos inter-raciais entre brancos e indígenas, comprovadas por documentos como o Diretório dos índios (1757). A presente discussão busca, portanto, analisar os efeitos históricos dessa polí-



tica, sobre os atuais caboclos ou mestiços com poucas ou nenhuma influência africana. O posicionamento assumido por alguns desses grupos, especialmente no Estado do Amazonas, põe em questionamento, a Lei 12.288/2010, que originou o Estatuto da Igualdade Racial e o conceito de população negra. Essa lei determina que todos que se autodeclaram de cor preta ou parda, doravante são considerados pertencentes ao conjunto da população negra brasileira. Esse determinante exclui qualquer possibilidade de as pessoas pardas/caboclas ou mestiças, oriundas das mesclas entre brancos e indígenas, se auto identificarem legalmente.

Nesse sentido, consideramos que essa população fica invisibilizada do computo geral da densidade demográfica, ao passo que as instituições censitárias, utilizam os padrões do IBGE para auto-definição, porém, com opções que não contemplam essa camada da população. Historicamente, o indígena fora excluído das pesquisas censitárias entre os anos de 1891 a 1991. Nesse período centenário, essa população ficou diluída na classificação de pardo, termo que genericamente, também se refere à mestiçagem entre pessoas de cor preta e branca.

Concluimos o artigo, identificando na contemporaneidade os movimentos de resistências e de recuperação da identidade cabocla e mestiça, analisando os efeitos dessas investidas na luta pelo reconhecimento de suas identidades étnico raciais. Analisamos igualmente o confronto desses movimentos frente ao Estatuto da Igualdade Racial aprovado pela Lei 12.288 de 2012.

Contextualizando a política de casamentos inter-raciais na região amazônica

O Brasil tem na sua origem étnica o gene indígena dos vários troncos linguísticos que aqui habitavam antes da chegada dos europeus. Porém, em face da exploração econômica do período colonial e da deterioração étnica e cultural indígena imposta pelos portugueses, além da consequente entrada compulsória de variados povos africanos na condição de escravizados, o país passou a assumir novas configurações na sua formação étnico racial. Esses fatores contribuiriam na ampliação dos conflitos e dilemas no que tange à construção da identidade nacional brasileira.

As uniões entre o colono branco e mulheres indígenas, precedeu as relações, forçadas ou não, entre portugueses e africanas. A presença negra nos primórdios da ocupação portuguesa, passou a incrementar um processo de mestiçagem que já estava em andamento anterior à essa presença em terras brasileiras. Entretanto, no que tange às uniões entre brancos e indígenas, foram assinadas leis que regulamentavam essas relações, no sentido de atenuar o processo de dominação e exploração amigável. Ademais, mesmo essa mestiçagem, fora antecedida também por outras relações no interior das próprias nações indígenas.

Comentando o processo de casamento inter-étnicos, no período anterior à chegada do colonizador português, (Guzmán, 2006, p. 66), constata que “no Rio Negro, as comunidades nativas formam historicamente a maior parte da população local e mantêm contatos interétnicos séculos antes da chegada dos europeus”. O contato inter-étnico mencionado, envolvia as “misturas” entre nativos de língua Tukano



e Arawak. O referido autor destaca que existiam políticas de casamentos entre os nativos vizinhos de línguas distintas. Assim, em primeiro plano, são esses casamentos exógamos e exolinguísticos um dos primeiros elementos estruturais “da história da mestiçagem das comunidades nativas habitantes da bacia hidrográfica” rio-negrense. (GUSMÁN, 2006, p. 67; 68).

Para o Gusmán (2006) essa discussão do “contato interétnico” traz para o debate sobre a *visibilidade ou invisibilidade* das sociedades caboclas na área do Rio Negro uma importante contribuição”. O que o autor quer destacar, refere-se à forte influência de uma comunidade nativa sobre outra. Um exemplo foi a “*tukanização dos Aruak*” dentro da região do Noroeste da Amazônia. Posterior a essas mesclas originais, surge adicionalmente o colono português que viria introduzir as mudanças ou aculturação desses nativos originários dessas mesclas primárias (GUSMÁN, 2006, p. 68).

Inquestionavelmente, a população indígena passou pelo processo de aculturação no período anterior à chegada de africanos escravizados no litoral brasileiro. Ao adentrar pelo interior do país, os portugueses na condição de colonizador, imprimiram variados formatos ao processo de dominação. Nos séculos XVI e XVII a Coroa Portuguesa incentivou a ocupação da região do Maranhão através do incentivo e financiamento do transporte de casais oriundos da Ilha dos Açores. Durante as reformas pombalinas, no século XVIII, esse processo foi expandido às outras províncias, a exemplo de São José de Macapá que durante o ano de 1751 e 1752, recebeu 988 pessoas da Ilha da Madeira (Portugal). Esse contexto de ocupação portuguesa foi expandido para o Grão-Pará, na antiga Vila de Caeté que viria a ser denominada Vila de Bragança, outras Vilas foram criadas no rio Tapajós e no Rio Xingu. (GUSMÁN, 2006 p. 69).

Evidentemente, as uniões conjugais forçadas ou não, entre o colonizador branco e os autóctones indígenas, passaram a fazer parte do cotidiano dessas comunidades. Os autores acima citados mencionam que muitos administradores em missões de demarcações de limites, também terminavam por estabelecer residências nessas vilas e passavam ampliar o contingente de pessoas brancas na região. Adicionalmente, grande parte dos militares que acompanhavam as missões, também fixaram-se como colonos ou moradores na região do Rio Negro e seus afluentes. Gusmán constata que, de acordo com o “mappa de todos os moradores brancos, índios, e pretos escravos existentes na villa capital de Barcelos, [em] 31 de outubro de 1786,” a população de pessoas brancas e seus descendentes nessa vila, era de 116 homens e 115 mulheres. No total, nesse mesmo ano, toda a capitania do Rio negro computava 635 pessoas brancas livres (GUSMÁN, 2006 p. 70).

Nesse contexto de convergências de misturas entre nativos oriundos das mestiçagens entre outros nativos, com o europeu branco, surgiu o mameluco, ou sujeito resultante das mesclas entre indígenas e brancos. Esses “mamelucos” representam o resultado das uniões entre os enviados nas missões, os militares, com a população indígena além daqueles que foram incentivados a ocupar a região, vindo principalmente dos Açores. Historicamente, esses sujeitos foram denominados vulgarmente de *caboclos*, termo utilizado até a contemporaneidade para designar pejorativamente o indígena mestiçado.



Entretanto, a proibição do termo “caboclo” ficou evidenciada na “lei de casamentos de 4 de abril de 1755,” que incentivava as uniões matrimoniais estáveis entre europeus brancos e indígenas, contribuindo para ampliação do contingente de mamelucos ou mestiços sem influência negra africana (GUSMÁN, 2006 p. 70). Temos portanto nesse período, as mesclas entre indígenas de línguas distintas, entre brancos e indígenas resultantes dessas mesclas e entre brancos e indígenas nativos não mesclados.

Entretanto, Loureiro (2005, p. 24) destaca a “predominância do índio sobre o negro e o branco”, na constituição cultural da Amazônia. Evidentemente, deve-se levar em conta as especificidades de cada região da imensa floresta amazônica. As ocupações dos colonos, africanos e posteriormente de outros “estrangeiros” não tiveram trajetória linear em todas as comunidades. Por esse motivo, evidentemente, em cada comunidade podemos encontrar processos de mestiçagens diferenciados.

Em 1753, Pombal extinguiu a escravidão dos índios no Maranhão, onde ela era mais comum que no resto da colônia. Em 1755, proclamou a libertação dos indígenas em todo o Brasil, indo ao mesmo tempo contra os proprietários de escravos índios e os jesuítas, que dirigiam a vida das comunidades indígenas nas missões (aldeamentos indígenas organizados pelos jesuítas). Após ter expulsado os jesuítas de Portugal, obrigou-os também a sair do Brasil em 1759/1760. Pombal proibiu a discriminação aos índios e elaborou uma lei favorecendo o casamento entre eles e portugueses. Finalmente, criou o Diretório dos Índios para substituir os jesuítas na administração das missões (SECO; AMARAL, 2006, p. 5).

Comentando esse episódio, Neto (2012), menciona que os efeitos da lei de 6 de julho de 1755, que determinava a irrestrita liberdade da população indígena da região amazônica, cuja aplicação havia sido regulada pelo ato de 3 de maio de 1757, acelerou o processo de ocupação africana na região amazônica. O mesmo autor menciona que “entre 1743 e 1750, já havia uma severa escassez de mão de obra causada por uma epidemia de varíola que açoitou a parte mais baixa do Amazonas, com a morte de cerca de 40 mil pessoas, particularmente a população indígena” (NETO, 2012, p. 51).

Temos, portanto, concomitantemente, a irrestrita libertação indígena e a compulsória presença negra africana na região Amazônica. Com legislação específica sobre casamentos e a liberdade indígena, abria-se portanto, os caminhos para um processo de miscigenação mais acelerado tanto com o colonizador branco, quanto com o recém chegado negro africano.

A inserção do negro no aldeamento das mestiçagens branca e indígena na região amazônica

Nos primórdios da ocupação portuguesa no Brasil, as relações sexuais e afetivas aconteceram mais pela agressão e pelas necessidades fisiológicas naturais masculinas, do que pela harmonia das uniões conjugais estáveis. De acordo com Munanga (2004) após a chegada dos primeiros africanos escravizados, o Brasil escravocrata herdou de Portugal a sua estrutura patriarcal de família, cujo preço foi pago pela mulher negra. O desequilíbrio demográfico entre os sexos durante a escravidão, na proporção



de uma mulher para cinco homens, conjugado com a relação assimétrica entre escravos e senhores, levou os últimos a um monopólio sexual das poucas mulheres existentes. Nesse contexto, as escravas negras, vítimas fáceis, vulneráveis a qualquer agressão sexual do senhor branco, foram, em sua maioria, transformadas em prostitutas como meios de renda e impedidas de estabelecer qualquer estrutura familiar estável (MUNANGA, 2004, p. 98).

Compreendemos pelo contexto acima descrito, que a mestiçagem nesse processo inicial aconteceu fora das ideologias de branqueamento que viriam a se tornar a principal preocupação das elites intelectuais do século XIX. Entretanto, os dilemas da mestiçagem já se faziam presentes pela necessidade de responsabilização dos pais brancos em relação aos filhos gerados com as escravizadas, principalmente quando essas relações aconteciam na forma de concubinatos, nos interiores das casas grandes e senzalas.

Já consideramos que a inserção do europeu branco na região amazônica, expandiu o processo de mestiçagens que já estava em progresso entre os próprios autóctones. Entretanto, as mestiçagens brancas e indígenas resultaram no processo regulatório dessas uniões. Embora o trabalho escravo no Brasil e na região amazônica tenha se originado do português branco com os povos indígenas, sua cultura e as variadas uniões com o colonizador, resultaram em legislações específicas de abolição oficial desse tipo trabalho entre os nativos.

Todos esses fatores no seu conjunto, adicionado à necessidade de ocupação da região, contribuíram para o incentivo da inserção negra na Amazônia. Por outro lado, Neto (2012) menciona a dificuldade em determinar exatamente, quantos dos negros introduzidos como escravizados eram africanos e quantos eram descendentes destes, nascidos no Brasil. Sua constatação fica evidenciada pelo trânsito interno de negros entre os portos brasileiros. Para termos apenas um exemplo de suas constatações, entre as muitas tabelas em sua obra, utilizaremos o quantitativo de africanos introduzidos no Grão-Pará entre os anos de 1680 a 1841, perfazendo um total de 58.895 (NETO, 2005, p. 202). Comentando esses índices, outro autor, Loureiro complementa que “por volta de 1822, a população urbana de Belém contava com maioria negra-escrava. Constituía, somada a africanos livres e crioulos libertos, dois terços da população” (LOUREIRO, 2005, p. 25).

Para Loureiro (2005, p. 24), “o trabalho escravo [negro] foi bastante residual e não se intensificou significativamente mesmo depois da expulsão dos jesuítas e da desarticulação dos trabalhos executados pela mão-de-obra indígena”. Por outro lado, o mesmo autor constata que “houve em vários pontos do território da Amazônia reduzidos negros de origens diversas: negros que fugiam do cativo e se embrenhavam nas matas, [...] negros que vieram para executar trabalho específico”. Entre esses trabalhos mencionados pelo autor, estava a construção de fortes. O que fica posto é que esses negros passaram a integrar a população amazônica, formando inclusive *mocambos*, no Amapá e no Pará (LOUREIRO, 2005, p. 24).

No período imperial, mesmo envolto a esse caldeamento de misturas raciais, o foco das discussões passa a ser a abolição da escravatura negra. Essas discussões



iniciam-se na primeira década oitocentista, quando em 25 de março de 1807 o tráfico foi considerado ilegal para os súditos ingleses e, a partir de 1º de março de 1808, crime contra a humanidade. De acordo com Shecaira (2011), O principal alvo dessas medidas era Portugal (e suas colônias) onde existia o trabalho escravo. Em 1810 os ingleses forçaram os portugueses a assinar um “Tratado de Cooperação e Amizade”, assinados pelo Conde de Linhares e por Lord Strangford, em que esse ponto era tocado.

Resumidamente, desse primeiro acordo assinado para o fim do regime escravista até a assinatura da Lei Áurea em 1888, o Brasil precisou assinar mais seis documentos legais com esse propósito. São eles: A Carta de Lei de 8 de junho de 1815, assinada entre o Príncipe Regente de Portugal e o Rei da Grã-Bretanha, para abolição do tráfico em todos os lugares da Costa d’África ao Norte do Equador. A Lei Feijó em 07 de novembro de 1831 que considerava a comercialização e o tráfico de escravos para o Brasil como atividade ilegal. A Lei 581 de 4 de setembro de 1850, assinada por Dom Pedro, que estabelecia medidas para a repressão do tráfico de africanos no Império brasileiro. A Lei Nº 2040 de 28.09.1871, conhecida com a Lei do Ventre Livre, que libertava o filho da escrava ao nascer e a Lei n.º 3270 de 28 de setembro de 1885, conhecida como a Lei dos Sexagenários, que libertava o escravo idoso ao completar 60 anos de idade. Foi nesse contexto de inúmeras leis abolicionistas, que foi assinada a última lei do regime escravocrata. A Lei 3.353 de 13 de maio de 1988, que declarou extinta a escravidão no Brasil.

A invenção da República diante dos direitos legais de indígenas e da população negra

No ano seguinte à anunciada libertação negra, o Brasil sai da condição imperial para o Regime Republicano de poder. Teoricamente, indígenas, brancos, negros e mestiços teriam doravante, direitos constitucionais igualitários. Entretanto, na primeira Constituição Republicana, promulgada em 1891, os indígenas passam a ser classificados na categoria de *pardos*, nos registros censitários oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. As consequências dessa “diluição” racial identificando pessoas originárias das mesclas negras e brancas, na mesma categoria indígena, seriam extremamente negativas, no processo de construção da identidade racial tanto indígenas quanto dos pardos, mestiçados, caboclos e descendentes de outras mesclas.

Passariam exatamente um século para os povos indígenas voltarem a serem classificados e contabilizados em sua categoria original. Durante esse período, ambas as populações indígenas, negras, pardas e mestiças, passaram por longo processo de exclusão social. O diferencial tem sido a maior aproximação do negro com a população branca e de outros mesclas, enquanto que muitos povos indígenas preservam seus costumes e tradições nas aldeias ou comunidades distantes dos grandes centros urbanos. Nesse contexto, a população negra passou a forjar mecanismos de resistências e de conquistas políticas que culminariam em legislações focais em seu favor (FERNANDES, 2012, p. 59).

Entretanto, em meio ao conjunto de circunstâncias adversas, grupos de pessoas negras passaram a formar o que ficaria conhecido como Movimento Negro Brasi-



leiro. Além de jornais e folhetos que constituíram a Imprensa Negra, a Frente Negra Brasileira, criada em 1931, foi uma das mais importantes instituições em favor da população negra no Brasil, sendo extinta em 1937 com a implantação da ditadura do Estado Novo na era getulista. No Rio de Janeiro foi criado o Teatro Experimental Negro em 1944 por Abdias do Nascimento, assumindo relevante postura política em associação com outras instituições em favor das pessoas negras (PEREIRA, 2008, p. 92).

Consoante a esses movimentos, Florestan Fernandes lança o livro: “A integração do negro na sociedade de classes” em 1964. Essa obra iria dissipar as teorias evolucionistas, que incidiram negativamente sobre a população negra e, desmistificar o “Mito da Democracia Racial”, que surgira a partir das teorias de Gilberto Freire com o livro “Casa grande e Senzala” publicado em 1933. Nesse contexto, o Movimento Negro Brasileiro iria assumir maior relevância, tendo entretanto, forte revés após a ditadura militar (entre 1964 e 1984) reassumindo suas posições políticas a partir dos movimentos democráticos conquistados na atual Constituição de 1988.

Assim, o MN surge em contraponto ao histórico das políticas eugenistas e o movimento de exclusão social e educacional da população negra. Na contemporaneidade, esse grupo étnico racial tem continuado na busca de reverter essa realidade, travando verdadeira pugna na construção de políticas de ações afirmativas que contribuem para afirmação de uma identidade étnica, através do reconhecimento plural da formação da identidade nacional, buscando não obstante, a valorização das representações sociais negras no contexto de luta e resistência empregado pelos seus ancestrais africanos e seus descendentes, que compulsoriamente foram postos na condição de escravizados.

Concluimos, portanto, que enquanto a população indígena ficou na condição de invisibilidade, por ter sido classificada nos censos oficiais na categoria racial parda, grupos negros ligados à luta por direitos igualitários, reafirmaram suas posições políticas no cenário nacional. Assim, essa assertiva, justifica a aparente maior visibilidade dada às políticas públicas focais em favor da população negra na atualidade.

Após a promulgação da última Constituição brasileira em 1988, tivemos nessa esteira de direitos constitucionais, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Posteriormente, foi igualmente aprovada a Lei 10.639 no ano de 2003, alterando a LDB no seu artigo 26-A incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*. Adicionalmente, foi alterado o Artigo 79-B, indicando que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Todo o texto e o contexto da Lei 10.639, direcionava apenas em prol dos interesses da população negra brasileira.

Posteriormente, passados cinco anos após a aprovação dessa lei, foi aprovada a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Novamente o artigo 26-A da LDB/1996 foi alterado com a seguinte redação: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e *indígena*” (grifo nosso). Percebendo-se a exclusão dos povos indígenas do contexto da Lei 10.639, o equívoco foi ajustado pela aprovação da Lei 11.645 de 2008. Entretanto, na prática, a primeira lei assumiu maior visibilidade. Uma justificativa possível passa pelo campo das conquistas políticas do Movimento Negro no Brasil.



Como resultado dessas conquistas, foi aprovada adicionalmente, a Lei 12.288/2010 instruindo no seu primeiro artigo que a população negra no Brasil será identificada pelo “conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas (...) ou que adotam definição análoga”. Nota-se que novamente os descendentes da população indígena ficaram excluídos do conceito racial pertencente à sua identidade. A referida lei indica que *quem adota definição racial análoga à pessoa de cor preta ou parda*, pertence doravante, à categoria de pessoas negras.

Nesse sentido surgem alguns questionamentos: o que dizer das mesclas entre brancos e indígenas quando seus descendentes apresentam cor análoga à parda? Poderia essa pessoa *não branca* ser classificada ou se classificar como negra, por se identificar na classificação de parda? Qual seria o verdadeiro sentido da Lei 12.288 ao resumir toda população *não branca* na condição de população negra? Seriam apenas os negros descendentes de africanos que foram escravizados no Brasil? Ou incluiriam toda e qualquer pessoa *não branca* que reside no Brasil, mesmo não tendo origens africanas? Esses são questionamentos indicativos da necessidade de revisão da Lei 12.288/2010.

Compreendemos a legitimidade da Lei 12.288 que estabeleceu o Estatuto da Igualdade Racial no Brasil. Todo o contexto de luta do Movimento Negro brasileiro justifica essa legitimidade. Entretanto, os questionamentos que ora se apresentam, são igualmente legitimados pelo direito de populações como as indígenas e seus respectivos descendentes com outras mesclas de cores não negras, se auto identificarem dentro de suas especificidades *raciais*.

Movimentos de resistências das populações mestiças e caboclas na luta pelo reconhecimento de suas identidades étnico raciais

Diante da generalização da identidade negra, expressa pelo Estatuto da Igualdade Racial que a resume à cor preta e parda, outras mesclas possíveis ficaram excluídas do âmbito dessa legislação. Considerando-se que a mestiçagem entre indígenas e brancos pode igualmente produzir a cor parda, surgiu na região amazônica alguns movimentos contrários a essa determinação legal. A criação de entidades caboclas e mestiças no Amazonas teve início antes da aprovação do Estatuto da Igualdade Racial em 2012.

Conforme já consideramos, os indígenas ficaram excluídos do censo oficial do IBGE de 1891 ao ano de 1991. Entretanto, os dois primeiros censos realizados por esse instituto nos anos de 1872 e 1890 respectivamente, apresentavam a categoria cabocla como parte da composição racial brasileira. Porém, igualmente à categoria indígena, essa identificação ficou excluída dos registros censitários a partir do ano de 1891 (BARBOSA, 2015). Apesar da classificação indígena ter retornado às contagens oficiais a partir de 1991, o termo caboclo continuou excluído das pesquisas realizadas. De acordo com Loureiro, (2005, p. 57), “o homem da Amazônia, o caboclo, vivendo fora do contexto das grandes cidades - Belém e Manaus especialmente - não se encontra completamente integrado à moderna sociedade de consumo”. Esse talvez seja um dos fatores responsáveis por essa invisibilidade.

Buscando resgatar a visibilidade cabocla, no ano de 1967 o então deputado



Athiê Coury, do partido MDB de São Paulo esboçou a iniciativa de criação da data nacional do Caboclo. Porém, o contexto político da época não permitia a evolução dessa discussão nos âmbitos dos poderes federais, estaduais e municipais. Após a aprovação da atual Constituição em 1888, vários grupos étnicos excluídos das políticas nacionais conquistaram espaços relevantes na luta pelas identidades regionais e nacionais. Já consideramos a exclusão do caboclo e do indígena que passaram a reivindicar seus direitos legais de identificação pelos registros oficiais.

Adicionalmente, nesse contexto foi aprovada em Manaus, a Lei 934 de 06 de janeiro de 2006, que institui no âmbito municipal, o dia do mestiço, reconhecido como grupo racial-étnico-cultural. Nesse mesmo ano, foi aprovada a Lei Ordinária 3044 de 21 de março de 2006 que institui no âmbito do Estado do Amazonas, o “Dia do Mestiço”, reconhecendo-o como grupo étnico-racial. No Art. 1º a lei homenageia o “vulto histórico amazonense Álvaro Botelho Maia, defensor do tipo humano característico do meio rural da Amazônia” e elenca no Art. 4º “os antropólogos Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro, defensores do mestiço como identidade étnica nacional brasileira”. Ambas as legislações garantem no âmbito municipal e estadual a inclusão do dia 27 de junho no calendário oficial, das comemorações do dia do mestiço (AMAZÔNAS, 2007).

Ademais, no ano seguinte também na capital do Estado do Amazonas, em Manaus, foi aprovada a Lei 1151 de 15 de outubro de 2007 que institui no âmbito do Município de Manaus, o dia 24 de junho como o dia do caboclo. (MANAUS, 2007). Nesse contexto, foram adicionalmente criados os Movimentos Pardo-Mestiço Brasileiro (MPMB) e a Associação dos Caboclos e Ribeirinhos da Amazônia. Essa Associação tem sua sede na Rua sete, nº 24. Bairro Alvorada, na cidade de Manaus (ACRA, 2007).

Todas essas associações e movimentos raciais se contrapõem ao Estatuto da Igualdade Racial aprovado pela Lei Federal 12.288 de 2012 que identifica toda população negra brasileira na classificação de cor preta e parda. As especificidades das populações amazônicas diferem da maioria da população brasileira de outras regiões do país, especialmente àquelas concentradas em áreas urbanas e grandes metrópoles. Conforme já consideramos, alguns municípios amazonenses tiveram parca presença negra africana, outros em grau maior ou menor, sempre tiveram como elemento originário, o indígena e seus descendentes com o colonizador branco.

A presença negra e a formação de Quilombos na região amazônica evidencia a presença negra como elemento agregador nas mestiçagens originais entre brancos e indígenas. Todos esses fatores deixam transparecer a imensa diversidade étnico racial presente na Amazônia. Nessa grande diversidade, os descendentes dos povos indígenas, o caboclo ou mestiço, seja com o colono branco ou com o negro africano, ficou relegado à condição de invisibilidade nacional. As reivindicações atuais se justificam pelo fato de o caboclo ter sido o terceiro grupo étnico racial a surgir no Brasil, posterior ao indígena e ao branco europeu. Adicionalmente, esse grupo permanece presente nas variadas paragens amazônicas e em outras regiões brasileiras.

Sinteticamente, o que o movimento mestiço e caboclo amazônico reivindica, é o reconhecimento étnico racial nas pesquisas oficiais realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, pela adição da categoria caboclo em sua lista de



opções pela auto identificação étnico racial. Conseqüentemente, haverá igualmente necessidade de ajustes no Estatuto da Igualdade Racial, aprovado pela Lei 12.288 de 20 de julho de 2010, que atualmente classifica toda pessoa de cor preta e parda no Brasil, como sendo pertencente à raça ou etnia negra.

Considerações finais

O registro historiográfico dos povos indígenas revelam uma relação truncada com o colonizador branco. As tentativas de dominação pela imposição escravista forçada fracassaram, levando à busca de alternativas pela inserção do negro africano nessa condição. Por outro lado, os aparentes relacionamentos conjugais supostamente amistosos, tendo amparo legal pela coroa portuguesa, resultaram na eliminação silenciosa e aculturada dos povos indígenas. Essa assertiva pode ser constatada, principalmente a partir das primeiras ações republicanas em 1891, ao excluir a identificação dos povos indígenas dos censos oficiais do IBGE, diluindo sua identidade na classificação genérica: pardo.

Ficou evidente que essa ação centenária, que viria a ser revertida apenas no ano de 1991, conseguiu enfraquecer qualquer tentativa reacionária de recuperação da identidade indígena. Por outro lado, mesmo sob severas adversidades, a população negra escravizada continuou sendo registrada nos censos oficiais, sob a identificação da cor preta. Porém, similarmente ao que acontecera aos indígenas, as mesclas dos descendentes dos africanos com o branco europeu, ficaram diluídas na classificação genérica: pardo. Temos, portanto, dois elementos centrais da construção da identidade étnico-racial brasileira, na condição de invisibilidade ideológica: o indígena e o descendente de africano com europeu, ambos identificados na classificação genérica: pardo.

Assim, nessa trama excludente das identidades, o grupo negro assume maior visibilidade em relação ao grupo genericamente identificado como pardo e também sobre as etnias indígenas. Suas ações passam pelas organizações de resgate da cultura e da identidade negra, além de empreenderem investidas no campo político, criando e ocupando espaços que permitiram forjar ações afirmativas que viriam legitimar conquistas fundamentais para o reconhecimento de suas identidades. Nesse contexto de políticas de ações afirmativas, foi criado o Estatuto da Igualdade Racial, como instrumento de defesa e resgate da cultura, identidade e dignidade da população negra.

Por outro lado, o Estatuto não contempla os anseios dos povos descendentes dos indígenas com o colonizador branco ao restringir a identificação da população negra brasileira, pelo conjunto populacional que se auto-identificam como pretos e pardos. Ora, se os povos indígenas foram centenariamente identificados como pardos, juntamente com os descendentes de africanos e europeus, poderiam os mesmos se despirem dessa classificação genérica “da noite para o dia” sem antes terem recuperado sua identidade original? No processo de miscigenação, os descendentes de indígenas com brancos, pardos e negros, (caboclos e mestiços) se avolumaram, porém, permaneceram na condição genérica sendo identificados como pardos.

Portanto, nesse trabalho defendemos que apesar do Estatuto da Igualdade



Racial ser legitimado pela luta do Movimento Negro por um lado, por outro ele desconsidera a população brasileira formada pelas mesclas entre brancos, indígenas e outros não negros. O motivo é simples: por não serem nem pretos nem indígenas, tampouco serem brancos; a esse grupo não se lhes permite outra identificação, se não a classificação genérica de pardo. Os censos oficiais e o Estatuto da Igualdade Racial precisam ser repensados para se ajustarem às reais necessidades de identificação da população negra mestiça especialmente na região amazônica.

Ademais, outras categorias, classificadas como “não brancas” e “não negras”, também são excluídas por esse critério. Referimo-nos às mesclas entre árabes (de origem asiática) e outros povos não brancos que ocuparam a região amazônica e deixaram descendentes oriundos da união com nortistas amazônicos de cor branca. Compreendemos que o asiático e os orientais são identificados na categoria de cor amarela nos censos oficiais. Entretanto suas descendências com indígenas, caboclos ou mestiços, ficam igualmente excluídas do computo geral oficial e por falta de opção mais adequada ficam diluídos na categoria genérica de pardo.

Assim, tanto o Estatuto da Igualdade Racial quanto as reivindicações dos atuais movimentos caboclos e mestiços são legitimados pelo contexto histórico de luta contra a exclusão étnico racial. Entretanto, as iniciativas de recuperação das identidades mestiças e caboclas se posicionam equivocadamente contra as políticas de ações afirmativas conquistadas pelo Movimento Negro e Indígena. Ao assumir esse posicionamento radicalizado, o grupo de caboclos e mestiços se afastam do grupo negro e indígena, dificultando maiores conquistas em âmbito nacional.

Notas

¹ Especialista em Políticas Públicas, com ênfase em gênero e raça pela UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto. Mestrando em Educação pela UFAC - Universidade Federal do Acre e professor pela UFAC - Universidade Federal do Acre. E-mail: negrosacre@gmail.com

² Especialista em Mariologia pela Marianum-Roma. Mestrando em Educação pela UFAC - Universidade Federal do Acre. E-mail: Mauro11cruz@gmail.com.

Referências bibliográficas

AMAZÔNAS, Lei ordinária nº 3044, de 21 de março de 2006. Que institui no âmbito do Amazonas, o “dia do Mestiço”, reconhecendo como grupo étnico racial. Manaus: Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas, 2007.

BARBOSA, Ana Carolina. Caboclos buscam afirmação. Jornal Amazonas Em Tempo. Manaus: 7 de outubro de 2007. Disponível em: www.nacaomestica.org/hemero_071007_amazonas_em_tempo_caboclos_afirmação.htm.

BRASIL. Lei 10.639 de 10 de janeiro de 2003. Brasília: Diário Oficial, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Brasília: Diário Oficial, 2008.

BRASIL. Lei 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, de 21 de julho de 2010.



- FERNANDES, Jorge. **Negros na Amazônia acreana**. Rio Branco, Edufac, 2012.
- GUSMÁN, Décio de Alencar. Índios misturados, caboclos e curibocas: análise histórica de um processo de mestiçagem, Rio Negro (Brasil), séculos XVIII e XIX. In: ADAMS, C.; MURRIETA, R.; NEVES, W. (Org.). **Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade**. São Paulo: Annablume, 2006.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: Cejup, 1995.
- MANAUS. Lei 934 de 06 de janeiro de 2006. **Que institui no âmbito do Município de Manaus, o dia 27 de junho como o dia do mestiço**. Manaus: Câmara Municipal de Manaus, 2006.
- MANAUS. Lei 1.151 de 15 de outubro de 2007. **Que institui no âmbito do Município de Manaus, o dia 24 de junho como o dia do caboclo**. Manaus: Câmara Municipal de Manaus, 2007.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NETO. José Maia Bezerra. **Escravidão Negra no Grão-Pará**. 2. edição, revisada e ampliada. Belém: Paka-Tatu, 2012.
- PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetórias e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.
- SECO, Ana Paula. AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **MARQUÊS DE POMBAL E A REFORMA EDUCACIONAL BRASILEIRA**. São Paulo: Unicamp, 2006.
- SHECAIRA, Sérgio Salomão. Racismo. AIDP - **Grupo Brasileiro da Associação Internacional de Direito Penal**, 2011. Acessado em 04 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.aidpbrasil.org.br/artigos/racismo>.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO VALE DO JURUÁ

*Jorge Lucas Araújo da Silva¹
Maria Aldecy Rodrigues de Lima²*

Introdução

A realidade educacional na atualidade vive uma constante busca formativa. Assim sendo, abrimos mão das certezas para dialogarmos com o cotidiano vivido, com a realidade presente, com os desafios da contemporaneidade. A realidade do inteiro do Acre urge por conhecimentos que os proporcione acompanhar e enfrentar as transformações dessa sociedade, pelo acompanhamento do desenvolvimento da técnica e da tecnologia e pelo encurtamento das distâncias e o rompimento das fronteiras.

Diante das necessidades formativas locais, vamos percebendo que desde a década de 1970, a UFAC se faz presente no Vale do Juruá - inteiro do Acre, levando aos professores, antes leigos, a possibilidade do diálogo, a formação inicial em nível superior, o cumprimento das obrigações legais com a formação de professores que se dá a partir da LDB de 1.996. Essa trajetória histórica, mostraremos ao longo deste trabalho quando apresentamos os cursos que foram e que estão sendo ofertados pela UFAC na região, sejam eles ofertados, inicialmente, através do programa de interiorização, seja dos cursos regulares ou dos programas especiais e/ou emergenciais de formação de professores.

A UFAC e a Formação de Professores

A formação de professores é uma necessidade remota, mas que se materializa no interior do Acre tardiamente. Talvez, por isso, a UFAC representa a possibilidade de adentrar ao curso superior e, como consequência, a melhoria da educação e da



qualidade de vida dessa gente. Segundo o REGIMENTO GERAL da UFAC em seu “Art. 197 - Os Cursos de Graduação terão por objetivo proporcionar formação de nível superior, de natureza acadêmica ou profissional, que habilite a obtenção de grau universitário” (REGIMENTO GERAL da UFAC, p. 81, 2012).

Queremos com este envolvimento da/na pesquisa configurar na prática o tripé da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, pensamos o projeto aqui proposto articulado ao PPC do Curso de Pedagogia, ao PDI e ao Regimento Geral da UFAC. Nesse sentido, fazemos referência aqui ao PDI na versão, 2011-2014 que tem como lema: “A UFAC - construindo o futuro no cenário da Amazônia ocidental”.

Desde 1992 temos o Curso de Pedagogia da UFAC em Cruzeiro do Sul. Contudo o curso de Pedagogia não é o único de formação de professores. A UFAC oferece outras licenciaturas nas áreas específicas, os quais queremos conhecer e mapear. Compreendemos a UFAC forte e necessária à formação de jovens que num futuro próximo tomarão conta dos destinos educacionais dessa gente. Ser professor é o destino do licenciado cuja profissão necessita e urge por valorização.

A pesquisa documental foi nossa fonte principal nesse mapeamento dos cursos. Segundo Luddk e André (1986) estabelecem como documentos,

Quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorando, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiro de programa de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares (LUDDK E ANDRÉ, 1986, p. 38).

Foram analisados e estudados documentos institucionais da UFAC, livros publicados, materiais impressos e eletrônicos que nos deram informações sobre os cursos ofertados pela UFAC no período que se estende desde a década de 1970 até o ano de 2014. A UFAC está presente em Cruzeiro do Sul, desde a década de 1970, conforme os gráficos que apresentaremos na sequência.

Programa de interiorização da graduação da UFAC - Década de 1970 - 1980

Pedagogia
Letras
Ciências (Matemática e Ciências para o 1º grau) e
Estudos Sociais (Licenciatura Curta)

FONTE: Serviço de Certificados do NURCA - UFAC

Segundo a Profa. Dra. Olinda Assmar o primeiro Curso superior oferecido pela UFAC em Cruzeiro do Sul foi no ano de 1973³ pelo programa de interiorização na UFAC.

As primeiras ações voltadas para formar professores na educação superior no Estado do Acre remontam a criação e implantação do Centro Universitário do Acre (Lei Estadual 318, de 3 de março de 1970 e Resolução nº 04/70 do Conselho Estadual de



Educação do Acre) do qual resulta a criação dos primeiros cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, Ciências (Matemática e Ciências para o 1º grau) e Estudos Sociais (licenciatura curta) e, nas décadas subsequentes, a ampliação do programa de interiorização da graduação. Um momento importante do percurso da formação de professores na educação superior no Acre está vinculado ao processo de federalização da então Fundação Centro Universitário do Acre (Lei nº 6.025, de 05 de abril de 1974), institucionalizada como Fundação Universidade Federal do Acre pelo Decreto-Lei 74.706, de 28 de outubro daquele mesmo ano. (CARVALHO; PIRES; VERÇOSA. s/d).

O Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês - 1989⁴

O Curso Licenciatura em Letras Língua Portuguesa é ofertado no Acre desde 1989, através do Ato de Autorização da Resolução CONSU nº 06, de 7 de abril de 1989. Sua s áreas de conhecimento abrange a Linguística, Letras e Artes. Funciona no horário noturno. O mesmo obtém seu reconhecimento através Ato de reconhecimento. Reconhecido pela Portaria SERES/MEC nº 286, de 21-12-2012, publicada no DOU, de 27-12-2012. Esse reconhecimento se dá através da prova do ENADE. O Curso de Português oferece 50 vagas anualmente sendo estas vagas preenchidas através do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

GRADUAÇÃO EM LETRAS - Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa - Licenciatura Plena - 2012

O Curso de Graduação em Língua Inglesa foi reconhecido pelo Decreto nº 76800/75, de 16 de dezembro de 1975. Pelo Parecer nº 719/91, de 05 de dezembro de 1991, do Conselho Federal de Educação, que estende aos cursos ministrados fora da sede da UFAC, os dispositivos legais de reconhecimento do curso da sede. Também atende a Portaria nº 1466, de 12 de julho de 2001 que ratifica os procedimentos de autorização de cursos fora da sede por universidades. O Curso de Inglês disponibiliza 50 vagas anuais para novos acadêmicos através da prova do ENEM e inscrição pelo SISU.

A duração do curso é de 4 anos (oito semestres letivos), com um prazo mínimo de sete semestres (3,5 anos) e um prazo máximo de 14 semestres (7 anos) para integralização das 3030 h/a, de acordo com a Resolução CNE/CP Nº 02/2002 que institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação dos professores da Educação Básica em nível superior.

Vale ressaltar que no final de 2012 houve o desmembramento dos cursos de Língua Portuguesa, Língua espanhola e Língua Inglesa. Sendo em 2013 houve a eleição de seus respectivos coordenadores.

O Curso Licenciatura em Pedagogia - 1992

O Curso de Pedagogia foi fundado no estado do Acre através do Centro Universitário do Acre, por meio da Lei Estadual nº. 318 de 03 de março de 1970 e foi au-



torizado pelo Conselho Estadual de Educação através do Decreto nº. 68567, de 29 de abril de 1971. Em 1975, pelo Parecer CFE nº. 4009/75 e Decreto Federal nº. 76851/75 o curso de Pedagogia obtém seu reconhecimento em âmbito Federal. Com a transformação do Centro Universitário na Universidade Federal do Acre, através da Lei Federal nº. 6023/74. A Faculdade de Educação se transformou em Departamento de Educação pela Resolução nº. 71 de 22 de dezembro de 1977, para o qual foi transferido o curso de Pedagogia.

O Curso de Pedagogia - Licenciatura Plena foi criado e instalado no ano de 1992, no Campus de Cruzeiro do Sul, da Universidade Federal do Acre, através da Resolução nº 05, de 18 de agosto de 1992, do Conselho Universitário. Seu reconhecimento se deu pelo Decreto nº 76.851/75 e em conformidade com o Parecer 719, de 05 de dezembro de 1991, do Conselho Federal de Educação. Recentemente o curso teve um novo reconhecimento através da Portaria SERES/MEC nº 402, de 29 de setembro de 2011 que renova o reconhecimento dos cursos superiores de graduação (CF. CATÁLOGO ACADÊMICO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, RBR/AC, 1996).

Desde 1992, temos o Curso de Pedagogia da UFAC em Cruzeiro do Sul. Por certo, inicialmente o processo seletivo se dava por meio do vestibular, que na época, era de grande significância para o povo da cidade. A partir de 2009 a entrada na UFAC dá pelo ENEM.

O Curso de Pedagogia pretende, através do dito tripé, - ensino, pesquisa, extensão, incentivar os alunos a realizar pesquisas de iniciação científica que abranja temáticas educacionais: locais, regionais e nacionais, sendo realizadas pelo seu corpo docente que sempre está em processo de qualificação⁵.

O Curso de Pedagogia funciona no turno vespertino, oferece 50 vagas por turmas, cuja estrutura curricular está dividida em créditos teóricos, práticos e de estágio. A duração do curso é de no mínimo de quatro anos (oito semestres letivos), com prazo máximo de catorze semestres (oito anos) para integralização desses créditos.

O Curso de Pedagogia totaliza 3.310 horas aulas, contemplando três núcleos, de saber: Núcleo Básico, Núcleo de Práticas Investigativas e Estágio Supervisionado e Núcleo de Atividades teórico-práticas por meio da iniciação científica, extensão e monitoria” (PPP do Curso de Pedagogia, 2012, p. 21).

Programas Especiais de Formação de Professores - UFAC no início dos anos 2000

A Universidade Federal do Acre em parceria com a Secretaria de Estado de Educação e Prefeituras realizaram no início dos anos 2000 pelos menos três Programas Especiais de Formação de Professores. Os quais passamos descrever cada um deles.

Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica

Nesse Programa, foram ofertados cursos na cidade de Cruzeiro do Sul.



Ciências Biológicas - 89 (alunos formados)	Matemática - 80 (alunos formados)	História- 90 (alunos formados)	Geografia - 46 (alunos formados)	Educação Física -40 (alunos formados).
--	-----------------------------------	--------------------------------	----------------------------------	--

Fonte: Serviço de Certificados do NURCA - UFAC.

Programa Especial de Formação para a Educação Básica: Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Curso de Pedagogia

Nesse programa foi desenvolvido apenas o curso de Pedagogia. Tendo a cidade de Cruzeiro do Sul como polo de formação atendendo aos demais municípios da região como Rodrigues Alves e Mâncio Lima. Foram formados 478 Pedagogos. (Fonte: serviço de certificados do NURCA - UFAC).

Programa Especial de Formação de Professores para Zona Urbana/ Municípios de Difícil acesso

Municípios que foram atendidos no Vale do Juruá

Município/ Cursos	Assis Brasil	Porto Walter	Marechal Thaumaturgo	Manoel Urbano	Santa Rosa	Jordão
Letras	34	34	36	41	30	39
Matemática	28	38	33	32	23	28
Biologia	32	37	34	38	24	29
Total	94	109	103	111	77	96

Fonte: Serviço de Certificados do NURCA - UFAC

Programa Especial de Formação de Professores para Zona Rural

Cursos							
Municípios	Matemática	Letras	História	Geografia	Educação Física	Biologia	Pedagogia
C. do Sul	84	128	47	43	---	83	136
Marechal Thaumaturgo	----	43	---	---	---	---	110
Porto Walter	----	38	---	---	---	---	44
Total	84	209	47	43		83	290

Fonte: Serviço de Certificados do NURCA - UFAC

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - 2008

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu Art. 62 - "A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal".

A Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas - Magistério com



habilitação para anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Curso de Biologia obteve sua Autorização pela Portaria MEC Nº 320 de 02 de agosto de 2011. O mesmo oferece 50 (cinquenta) vagas anuais, e ministrado no turno noturno e usa como forma de ingresso para o Curso, o processo seletivo das provas do ENEM e ingresso através do SISU.

O curso oferece 50 vagas por turmas, em aulas teóricas e práticas, destinando 10% de vagas a alunos de outros cursos que desejam ou necessitam cursar a disciplina. Durante o primeiro semestre de cada ano serão oferecidos o 1º, 3º, 5º, 7º e 9º períodos, sendo automaticamente oferecidos, no segundo semestre, o 2º, 4º, 6º e 8º períodos. (PPP de Licenciatura em Ciências Biológicas, p. 33).

A duração do curso é de quatro anos e meio no caso são nove semestres letivos, com prazo máximo de treze semestres ou seja seis anos e meio, para integralização das 3.285 h/a. Dentro dessa perspectiva, o Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas totaliza 3.290 h/a, contemplando três núcleos, a saber: Núcleo Básico, Núcleo de Práticas Investigativas e Estágio Supervisionado e de Atividades Curriculares Complementares.

Nessa direção, os diferentes componentes curriculares de ensino e aprendizagem foram pensados e organizados, tendo como parâmetro a **Resolução CNE/CES nº 07, de 11 de março de 2002**, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Biológicas:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científoculturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.



O Curso de Biologia oferece 50 vagas anuais para novos acadêmicos através da prova do ENEM e inscrição pelo SISU.

Curso de Formação Docente para Indígenas - 2007

O Curso de Formação Docente para Indígenas tem como área de conhecimento à Linguagens e Artes, Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Humanidades, substanciadas pelos Fundamentos teórico-práticos da formação do educador. Oferece 50 vagas anuais distribuídas em 2 turmas, de 25 alunos cada. Há um único processo de seleção com duas entradas em períodos distintos. Segundo o PPC “O Curso acontece em regime semestralmodular. É um curso regular, com as fases: Presencial (45 dias), Intermediária (60 dias, com atividades presenciais e semipresenciais) e Intervalar (30 dias)”. (PPC do Curso de Formação Docente para Indígenas, p. 12 e 13. 2008).

O mesmo dispõe de uma carga horária total de 3.765 horas/aula. Tempo mínimo para integralização de 4 (quatro) anos e máximo de 8 (oito) anos.

O Curso visa a formação de professores para o Ensino Fundamental e Médio, com habilitação em uma das seguintes áreas específicas: Linguagens e Artes (Língua Portuguesa e Artes), Ciências Sociais e Humanidades (História e Geografia) e Ciências da Natureza (Biologia e Matemática). Titulação: Licenciado em Educação Escolar Indígena com Habilitação em (área específica). A fase Presencial do curso funcionará no Campus Floresta/Cruzeiro do Sul, nos turnos da manhã e tarde de segunda a sábado, e a fase Intermediária funcionará nas aldeias e nos pólos distribuídos pelos municípios participantes” (PPC do Curso de Formação Docente para Indígenas, p. 11. 2008).

No processo de consolidação de um Curso de Licenciatura para Professores Indígenas, a UFAC cria em 2006 uma nova comissão formada por professores da própria Instituição - Campus Floresta, em Cruzeiro do Sul, vinculada ao Centro de Educação, Letras e Artes (Portaria nº. 700, de 27/04/2006). Esta Comissão ficou responsável pela elaboração do presente Projeto Político Pedagógico do Curso, a ser ofertado no Campus Floresta.

O Curso de Licenciatura em Letras Espanhol - 2008

Foi no ano de 2008 que a UFAC iniciou a primeira turma de espanhol no Campus Floresta e em 2010 as escolas de Ensino Médio passaram a ofertarem a disciplina de espanhol na estrutura curricular. Segundo o PPC do Curso de Letras Espanhol,

A implantação do Curso nasceu de discussões e reflexões realizadas no Curso de letras, ganhando um redirecionamento devido à inserção obrigatória, num prazo de cinco anos, da disciplina língua espanhola no currículo do Ensino Médio (Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005). Sendo assim, a Comissão de Implantação buscava a inserção da Universidade na realidade sócio - econômica e político - cultural da região conforme a sugestão da Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96).



Vale lembrar que a Lei que regulamento o ensino da Língua Espanhola nas escolas tráz em seus artigos e incisos a seguinte redação:

Art. 1º o ensino de língua espanhola de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§1º o processo de implantação deverá ser concluído no prazo de cinco anos, a parte desta Lei.

§2º é facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de quinta a oitava series.

Art. 2º a oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º os sistemas públicos Centro de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os concelhos estaduais de educação e do distrito federal emitirão as normas necessárias à execução desta lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito política nacional da educação, estimulara e apoiar os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Licenciatura em Matemática (PROEMAT/CZS) - 2013

O Curso de Licenciatura em Matemática (PROEMAT) é um programa de graduação em andamento. Atua nas áreas de conhecimentos de ciências exatas e da terra. Atende seu discentes no turno noturno. Teve sua autorização através da Resolução CONSU nº 31, de 3 de maio de 2013; e seu Reconhecido pela Portaria SERES/MEC nº 286, de 21-12-2012, publicado no DOU, de 27-12-2012.

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

O PARFOR, na modalidade presencial é um Programa Emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior - IES.



O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de:

Licenciatura - para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;

Segunda licenciatura - para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e

Formação pedagógica - para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica⁶.

Os cursos do PARFOR que são ofertados na região do vale do Juruá⁷, estão assim distribuídos: Cruzeiro do Sul - Pedagogia, Letras, Biologia, Geografia, em Porto Walter e Marechal Thaumaturgo, temos o curso de Pedagogia. O coordenador geral do PARFOR no estado do Acre é o Professor Doutor Mark Clark Assen de Carvalho, e a coordenadora do PARFOR do curso de Pedagogia no Vale do Juruá é a Professora Doutora Maria Aldecy Rodrigues de Lima.

O Curso de Licenciatura em Geografia/PAFOR

Reconhecido em 2012 o Curso de Licenciatura em Geografia não é oferecido integralmente na Universidade Federal do Acre - Campus Floresta. O mesmo é um Programa de Graduação, que foi autorizado pela Resolução CONSU nº 30, de 3 de maio de 2013 e teve seu Ato de Reconhecimento pela Portaria SERES/MEC nº 286, de 21-12-2012, publicada no DOU, de 27-12-2012. O mesmo possui 50 vagas para professores das redes municipais e estaduais das zonas rurais e atende também alguns professores da zona urbana de ensino.

Licenciatura em Ciências Biológicas (PARFOR/CZS)

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, funciona no período matutino, foi reconhecido pela Portaria Normativa nº 40, de 12-12-2007, publicada no DOU de 13-12-2007. O Ato da sua Autorização se deu com a Resolução CONSU nº 30, de 3 de maio de 2013.

Licenciatura em Letras Português (PARFOR/CZS)

O curso de Licenciatura em Letras Português, funciona no período Vespertino, o Ato de sua Autorização vem da Resolução do CONSU nº 30, de 3 de maio de 2013. E foi Reconhecido pela Portaria SERES/MEC nº 286, de 21-12-2012, publicada no DOU, de 27-12-2012.



Licenciatura em Pedagogia (PARFOR - Cruzeiro do Sul; Porto Walter; Marechal Thaumaturgo)

O curso de Licenciatura em Pedagogia, funciona no período Vespertino, o Ato de sua Autorização se deu com a Resolução CONSU N° 30, de 3 de maio de 2013, com o Reconhecido pela Portaria SERES/MEC n° 286, de 21-12-2012, publicada no DOU, de 2712-2012.

Conclusões

Percebemos a importância da UFAC para formar os professores que já estão inseridos no mercado de trabalho assim como, também, à comunidade jovem que busca formação inicial em nível superior nos seus seis cursos regulares. Tal repercussão pode ser visível quando comparamos os dados do IDEB na educação pública de Cruzeiro do Sul, desde 2005 à 2013, percebemos que as metas foram atingidas acima da média, por exemplo: em 2007 a meta era 3.6 e o resultado foi 3.9; em 2009 a meta projetada era 4.0 e a média alcançada foi 4.3; em 2011 a meta era 4.4 e o resultado foi 4.6; em 2013 a meta era 4.6 e o resultado foi 4.8⁸.

A UFAC atende as demandas formativas da região através dos Programas Especiais de Formação de Professores em parceria UFAC/SEE/PREFEITURAS, Programas Emergenciais (PARFOR) - parceiros: CAPES/UFAC/SEE/PREITURAS e cursos regulares (cerca de 300 ingressantes a cada ano).

Percebemos mudanças na qualidade de vida dos professores que se formam em nível superior, assim como também, a melhoria dos dados quantitativos quando comparamos as metas atingidas do IDEB na região, nesse período que compreender o estudo. Há marcas históricas e sociais que estão vinculadas a trajetória da história da educação, da vida cotidiana desses professores no realismo amazônico. Percebe-se, ainda, que os cargos administrativos que gerenciam a educação na região em sua grande maioria são egressos desses cursos de formação de professores ofertados pela UFAC ao longo desse período.

Notas

¹ Aluno do Curso de Pedagogia - UFAC/Campus Floresta. Bolsista PIBIC/CNPq, membro do GEPED/UFAC. E-mail: lucasfaucete@gmail.com.

² Doutora em Educação pela UFRN. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade/UFAC. Coordenadora do Curso de Pedagogia - UFAC/Campus Floresta. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação - GEPED/UFAC. E-mail: aldeycyzs@gmail.com.

³ Fala da Profa. Dra. Olinda Assmar por ocasião da palestra “Educação Superior em Cruzeiro do Sul: rumos e desafios” no I Congresso Regional de Pesquisa do Estado do Acre. XXIV Seminário de Iniciação Científica da UFAC. UFAC, Cruzeiro do Sul/AC. 08.07.2015.

⁴ Vale ressaltar que no final de 2012 houve o desmembramento dos cursos de Língua Portuguesa, Língua espanhola e Língua Inglesa. Sendo em 2013 houve a eleição de seus respectivos coordenadores.

⁵ Atualmente no Curso de Pedagogia - Campus Floresta, há o seguinte quadro docente: 4 doutoras; 4 mestres; 6 especialistas. Quanto aos professores em processo de formação tanto em mestrado quanto em doutorado, temos: 6 professores em formação no mestrado e 4 em doutorado.



(Informações da Coordenação do Curso de Pedagogia da UFAC - Campus Floresta).

⁶ Informação disponível em: www.mec.gov.br.

⁷ A região do Vale do Juruá é composta pela municípios de Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Porto Walter e Marechal Thaumaturgo.

⁸ Dados coletados no site: www.idep.inep.gov.br. Acesso em 13 de junho de 2015; LIMA, 2012.

Referências bibliográficas

CARVALHO. Mark Clark Assen de; PIRES. Pierre André Garcia; VERÇOSA. Pelegrino Santos. **Política de formação de professores no Estado do Acre no contexto do regime de colaboração: implicações do plano nacional de formação de professores da educação básica nas ações de qualificação do magistério acreano**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=Programa+de+Forma%C3%A7%C3%A3o+de+Profes.>> acesso em: 06.07.2015.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de. **Formação e vivências: a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do vale do Juruá - Acre**. 2012. 202 f. Tese (Doutorado). Centro de Educação. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal 2012.

LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de; WALKER, Maristela Rosso; MELO, Éverton Melo de; ENES, Sônia Elaina Sampaio (Orgs.). **Desafios da formação docente: 20 anos de Pedagogia em Cruzeiro do Sul**. São Paulo: All Print, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli ElizaDalmazzo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL - PDI - 2011-2014: **a UFAC construindo o futuro no cenário da Amazônia Ocidental/Universidade Federal do Acre**. Comissão Plano de Desenvolvimento Institucional - Rio Branco: EDUFAC, 2011.

Informações sobre o PARFOR. disponível em <http://www.capes.gov.br/educacaobasica/parfor> acessado em 29.06.2015.

Informações sobre o PPC dos cursos de licenciatura. Disponível em: www.ufac.br.



AS AÇÕES POLÍTICAS DE OCUPAÇÃO E OS PROJETOS EDUCACIONAIS PARA O MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA

*José Eurico Ramos de Souza¹
Elciclei Faria dos Santos²*

Introdução

Localizado no extremo noroeste do Estado do Amazonas, no alto Rio Negro, fronteira com a Colômbia e Venezuela, no interior da maior floresta tropical do planeta, São Gabriel da Cachoeira apresenta característica que o diferenciam das outras regiões do Estado. Habitado por 23 povos indígenas que somam mais de 90% dos habitantes que falam idiomas pertencentes a quatro famílias linguísticas distintas que são o Tukano Oriental, Aruák, Makú e Yanomami (CABALZAR E RICARDO, 2006). Essa diversidade étnica e cultural presente no alto Rio Negro a tornam uma região única. O município é conhecido como "Cabeça do Cachorro", por seu território ter o formato semelhante à da cabeça desse animal.

De acordo com o IBGE, sua população foi estimada em 42.342 habitantes, para o ano de 2014, considerado o mais indígena dos municípios brasileiros. É também o terceiro maior do país, com 109.180 km² de extensão, faz fronteira com os municípios de Japurá e Santa Isabel do Rio Negro, no Amazonas. As Terras Indígenas abrangem cerca de 80% do território municipal. Distante 852 km, em linha reta, de Manaus, acessível por transportes aéreos e fluviais, sendo o transporte aéreo de alto custo faz com que o principal meio de transporte do município seja o fluvial. É através dos rios que circulam pessoas, mercadorias e recursos na região. Sua economia baseia-se na agricultura de subsistência e no comércio local.



No processo de luta do movimento indígena pela manutenção e fortalecimento das línguas faladas em São Gabriel da Cachoeira, a Câmara Municipal, além da língua oficial, o português, aprovou a Lei n. 145 de 11 de dezembro de 2002 que estabelece três línguas indígenas co-oficiais: o Nheengatu, o Tukano e o Baniwa, línguas faladas pela maioria dos indígenas da região. Albuquerque (2007) enfatiza que um dos objetivos da lei é assegurar aos cidadãos indígenas o direito de entenderem e se fazerem entender, quando em diálogo com os poderes públicos.

Considerando a experiência dos salesianos com a educação no alto Rio Negro, faz-se importante ter como perspectiva a teoria que toma a escola como espaço de confronto/conflito cultural e político. Essa relação possibilita aos atores sociais envolvidos uma constante negociação pela definição/controlar dos projetos. Essa mesma postura de tentativa de dominação fica clara nas ações do Conselho de Segurança Nacional por intermédio do Programa Calha Norte para região.

A presença das Missões Salesianas no alto Rio Negro

Para a Igreja, era importante consolidar os valores da cultura europeia e cristã entre os povos indígenas na região do alto Rio Negro. Weigel (2000) destaca que, a partir do século XVII, antes dos Salesianos, outras congregações religiosas já haviam desenvolvido atividades de catequese: Companhia de Jesus, Franciscanos da Província de Santo Antônio, Mercês, Carmo, Franciscanos da Beira e Minho e Capuchos da Conceição.

A presença dos salesianos no município de São Gabriel da Cachoeira se efetiva a partir de 1915, com a fundação do primeiro internato. O desejo dos salesianos de instalarem-se na região vem ao encontro dos interesses do governo brasileiro que precisava manter e ampliar suas fronteiras na região. Por esse motivo a aliança com a Igreja era importante para o Estado:

Sabe-se que na política indígena e religiosa da colônia e sobretudo do Império, o envio de missionários para a Amazônia estava relacionado com a questão dos limites internacionais do país e que estas questões foram reabertas nos primeiros anos da República em relação às guianas com a Inglaterra, ao Amapá com a França e ao Acre com a Bolívia (FALCÃO, 2008, p. 79).

Acerca dessa temática, Weigel destaca que,

[...] a ação missionária foi fundamental para assegurar o domínio do território e ampliação das fronteiras nacionais, implantando povoados, convencendo os indígenas a virem habitá-los e desenvolvendo atividades produtivas tal como aconteceu nas atuais cidades de Barcelos, São Gabriel, Tomar, Carvoeiro, Moreira e Santa Izabel, antigas aldeias missionárias ao longo do rio Negro. Ninguém melhor do que os missionários para ocupar a região do Alto Rio Negro e, com suas ações, contrabalançar as ações dos comerciantes, nem sempre muito *patrióticos*, e assegurar a permanência dos indígenas que sempre emigraram do



país, fugindo das perseguições, ou buscando vida melhor (WEIGEL, 2000, p. 109, grifo da autora).

A colaboração entre o Estado e a Igreja, como bem destacam Weigel (2000) e Falcão (2008), foi fundamental para resguardar as fronteiras territoriais brasileiras na primeira metade do século XX. Albuquerque (2007), ao fazer a análise dos discursos sobre a obra salesiana, destaca que os representantes do governo brasileiro a consideraram como beneméritas e patrióticas, sendo vista a Missão Salesiana transformando os indígenas em cidadãos brasileiros.

Podemos ainda destacar como exemplo da cooperação entre o governo brasileiro e a Igreja Católica, no alto Rio Negro, as palavras de Dom Guido Bora, do Capítulo Superior da Congregação:

As fronteiras não seriam melhor defendidas por um exército do que fazem os missionários, integrando nas leis nacionais os índios, cuja pátria já foi, um tempo, a floresta. Por isso o governo do Brasil sempre foi generoso em auxílios para sustentar as missões, e a Congregação lhe é grata por tantos favores (MASSA, 1965, p. 9).

O projeto de educação escolar salesiano no alto Rio Negro, em sua origem, estrutura-se basicamente no esforço da negação das culturas locais e na imposição de uma racionalidade europeia e cristã. Tendo claro que na visão dos missionários eles estavam na região para orientar e proteger os indígenas, e que dentro dos internatos dependendo da oficina existente na missão, os jovens índios poderiam desenvolver atividades ligadas à carpintaria, marcenaria, olaria e alfaiataria, para meninos; bordado, artesanato, corte-costura, para meninas.

A estrutura física construída pelos missionários salesianos, em grande parte, encontra-se até hoje na região: escola, internato, oficina, maternidade ambulatório, hospital, dispensário, igreja e residência para os religiosos. Estrutura construída com força da mão de obra indígena da região e o financiamento do governo brasileiro.

Weigel (2000) diz que é importante frisar que nenhuma escola foi erguida pelas ordens religiosas que antecederam os salesianos no alto Rio Negro, destacando ainda que, enquanto foi do interesse do Estado à mediação da Igreja em sua relação com as comunidades indígenas, as missões puderam contar com o apoio financeiro para seus empreendimentos no alto Rio Negro.

No início da década de 1970, lideranças indígenas do alto Tiquié e Uaupés, incentivadas por missionários católicos, começaram a reivindicar a demarcação de suas terras (CABALZAR e RICARDO, 2006). A participação da Igreja no apoio à luta pela demarcação das terras indígenas desagradou o governo militar.

Essa mudança de postura dos salesianos, enquadrava-se dentro das transformações ideológicas que ocorreram na Igreja Católica, ligadas ao reordenamento econômico mundial e à crise do capitalismo no fim da década de 1970. É importante registrar que,



Tratava-se agora de uma igreja católica cuja pastoral indianista, reciclada por um acordo de hierarquias, já podia aceitar na região a orientação e até a presença de membros do CIMI, organização oficial da CNBB, da chamada linha “progressista”, que num passado recente havia articulado a condenação da obra salesiana no rio Negro como crime de etnocídio, numa sessão do Tribunal Internacional dos Povos, ocorrida em Amsterdã (1980) (RICARDO, 1991, p. 101 e 102).

No fim da década de 1970, o Governo Militar corta as verbas federais destinadas às Missões Salesianas do alto Rio Negro, de maneira que sem o apoio logístico e financeiro, torna-se inviável a manutenção dos internatos.

Em 1979, com o corte das verbas federais, os salesianos decidiram desativar o sistema de internatos. O processo de colapso dos internatos levou alguns anos. O primeiro a ser fechado foi o internato masculino da sede da missão em São Gabriel da Cachoeira, 1984, um relatório da missão salesiana registrava ainda 501 alunos internos. Entre 1985 e 1987 foram fechados os internatos de Iauareté, Taracuá, Pari-Cachoeira e Assunção do Içana, assim como o feminino de São Gabriel (CABALZAR E RICARDO, 2006, p. 99).

Até o fim da década de 1980, os internatos salesianos foram desativados e transformados em escolas comuns. Com o fim dos internatos, embora a maioria dos religiosos continuasse atuando na área de saúde e educação, a Igreja Católica, a partir de 1988, deu novo rumo às atividades criando escolinhas nas várias comunidades católicas, destinadas à alfabetização na língua portuguesa e o ensino das primeiras contas (WEIGEL, 2000).

O Programa Calha Norte

É a partir do Programa Calha Norte (PCN) que passaremos a discorrer a nova estratégia do Estado brasileiro, voltada para a ocupação da região do alto Rio Negro.

Com efeito, a chegada dos militares e a constituição de um movimento indígena no alto rio Negro, baseado na formação quase instantânea de uma federação de organizações indígenas em 1987, são duas faces da mesma moeda. Moeda que passou a circular na região à medida em que um órgão militar do Governo Federal, o Conselho de Segurança Militar (CSM), passou, em meados da década, a comandar um programa governamental de colonização da fronteira norte amazônica, o tão debatido e polêmico Projeto Calha Norte (ANDRELLO, 2008, p. 77).

O PCN, idealizado na Escola Superior de Guerra do Brasil e implantado em 1985, durante o Governo de José Sarney, consistiu numa tentativa de fortalecimento militar da fronteira amazônica. O objetivo do programa era impulsionar a presença do aparato governamental na Região Amazônica, com base na estratégia político militar de ocupação e de defesa da fronteira.



A noroeste do Brasil, a região do Alto Rio Negro faz fronteira com a Venezuela e a Colômbia e, por isso mesmo, tem sido tratada pelos governos brasileiros - desde o império - como estratégica para a segurança nacional, uma vez que a malha hidrográfica facilita a existência de inúmeros caminhos de idas e vindas entre os três países (WEIGEL, 2000, p. 108).

Quanto à trajetória do PCN na região, existem posições divergentes. Enquanto Siqueira em seus estudos sobre “Poder Nacional e Segurança Hemisférica: a Amazônia e a Soberania do Estado Brasileiro”, diz:

Frise-se que o “Calha Norte” não foi um programa exclusivamente militar. Por envolver aspectos de soberania e de integridade territorial, necessariamente abarcou as Forças Armadas, mas se constituiu em um projeto mais amplo, integrando outros Ministérios e diversas Organizações (SIQUEIRA, s/d, p. 12).

Ricardo (1991) conclui seu artigo “Jogo duro na Cabeça do Cachorro”, afirmando que:

Apesar de todo o esforço dos militares do CSN em tentar demonstrar que o PCN não era essencialmente militar, uma análise do que ocorreu no alto rio Negro nesse período (1987-90) revela a tutela do Exército sobre todas as demais instâncias do governo (RICARDO, 1991, p. 103).

As duas posições nos mostram o quão polêmico esse projeto foi para a região. Seus objetivos declarados foram desenvolver ações que colaborassem efetivamente para as duas principais vertentes do programa: Contribuir para a Manutenção da Soberania Nacional e da Integridade Territorial da Região do Projeto Calha Norte e Contribuir para a Promoção do Desenvolvimento Regional.

As “Colônias Indígenas” foram apresentadas em uma reunião do triângulo tukano realizada em Tarauacá em junho de 1988 como o verdadeiro caminho do progresso para os índios do Uaupés. Para obter serviços de saúde, educação e projetos econômicos a serem proporcionados pelo Governo Federal, seria preciso que admitissem os termos vigentes do decreto que havia feito a distinção entre índios aculturados e não-aculturados. [...] Diziam os militares do CSN que os índios do rio Negro não poderiam ser considerados isolados ou arredios, mas sim índios já integrados e interessados em receber benefícios do governo (ANDRELLO, 2008, p. 80, grifos do autor).

A esse respeito Buchillet (1991), escreve que dois anos antes dessa reunião no triângulo tukano, em uma reunião em Brasília (junho/1996) onde lideranças da etnia Tucano apresentaram reivindicações sobre a demarcação de suas terras e receberam como contra proposta a criação de Colônias Agrícolas Indígenas como se vê no trecho do relatório das lideranças:



[...] Os representantes indígenas posicionam-se em favor da terra coletiva, isto é, a demarcação de terra indígena contínua. Foi nesse momento que o general ficou muito furioso e disse que o Presidente Sarney não assinaria os decretos das reservas indígenas [...]; que o governo não pode demarcar terra na faixa de fronteira só para uma etnia indígena [...]; que a faixa de fronteira pertencia a todos os brasileiros, isto é, para todas as raças defender a nação. No momento tenso o Dr. Gerson Alves da Silva encontrou no Estatuto do Índio uma razão para falar sobre a Colônia Agrícola Indígena. E, diante desse argumento, o General viu a saída para solucionar o nosso problema, isto é, que teríamos que aceitar a Colônia Agrícola Indígena ou senão nós perderíamos todos os direitos sobre a terra[...] (Relatório da Assembleia, Pari Cachoeira, 9 de junho de 1986, apud BUCHILLET, 1991, p. 108).

As negociações entre os líderes indígenas e o General Bayma Denys sobre as Colônias Agrícolas Indígenas e suas implicações econômicas transcorreram durante os anos de 1996 e 1997. Frente ao impasse criado pela recusa dos indígenas em dividir as Colônias Agrícolas Indígenas com os brancos, o CSN recua e propõe uma solução intermediária, para a demarcação das terras de Pari Cachoeira, as Colônias Indígenas, figura inventada pela força das circunstâncias e “legalizada” em 1987 (BUCHILLET, 1991).

Dentro do plano maior da demarcação das terras indígenas, essas colônias têm sua origem no modelo das Colônias Agrícolas Nacionais. As Colônias Agrícolas Nacionais segundo Lenharo (1986) eram a menina dos olhos da política de colonização do Estado Novo, foram planejadas de modo a se submeterem a uma administração centralizada e permanecerem subordinadas diretamente ao Ministério da Agricultura, essas colônias,

Foram pensadas como verdadeiras “autarquias”, réplicas em miniatura, do mercado nacional, microcosmos econômicos do país. Ali tanto seria incrementada a produção de largo consumo para outros mercados, como produtos hortigranjeiros, frutas e também a criação de animais (LENHARO, 1986, p. 47-48).

Quando da chegada de uma comissão composta por autoridades militares para discutir a possibilidade de criação das Colônias Indígenas, tratava-se de uma proposta e demarcação das terras indígenas que vinha acompanhada de muitas promessas. Essa proposta de divisão das terras indígenas foi amplamente discutida dentro do movimento que se articulava em prol da luta pela demarcação das terras indígena.

Nesse contexto, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) nasce de uma ampla assembleia de líderes indígenas, ocorrida em São Gabriel da Cachoeira, em abril de 1987, financiada pelo Conselho de Segurança Nacional (CSN) através da administração regional da FUNAI (RICARDO, 1991). A FOIRN foi criada para facilitar o diálogo com o governo brasileiro e promover a valorização das culturas locais.

Cabe lembrar que nesse período os salesianos ainda tinham o monopólio da educação e da saúde em São Gabriel da Cachoeira, e que tinham sofrido o corte das



verbas federais no Governo Militar e que seu regime de internato vivia seus últimos dias. Nesse período, os salesianos, tendo agora muita aproximação com o CIMI, eram fortes aliados dos indígenas na defesa da demarcação de suas terras.

A Igreja que já tinha sido o braço direito do Governo Federal na região, que mantinha uma aliança que se evidenciava nos discursos dos representantes do Estado, que se mostravam agradecidos porque, pela civilização dos índios, tinham garantida a segurança das fronteiras. Agora levantava sua voz em defesa do direito dos índios de terem suas terras demarcadas.

O desencontro que se configurou entre a igreja local e o Projeto Calha Norte veio a favorecer a aproximação de algumas lideranças indígenas da FOIRN ao indigenismo não-governamental católico - essa foi uma mudança e tanto, porque os militares brasileiros aplaudiram por muitos anos a obra catequética de caráter nacionalista no rio Negro. E assim formou-se um quadro de referências divergentes, que de certa forma disponibilizou códigos contraditórios que vieram a alimentar uma polarização das posições assumidas pelos índios do alto rio Negro entre 1988 e 1990 (ANDRELLO, 2008, p. 81).

Percebendo que não mais podiam contar com os salesianos como aliados o CSN, através do PCN fez um trabalho de aniquilação das obras dos salesianos na região. O PCN constrói hospitais em Pari Cachoeira e Iauareté, escolas nas comunidades e de uma Escola Agrotécnica³ na sede do município. Um representante do CSN justifica o total descaso da parte do PCN para o trabalho de assistência e das instalações missionárias na região com os seguintes termos: “temos uma carta assinada pelos representantes da Igreja na qual eles dizem que não estão interessados em colaborar como projeto Calha Norte” (JB, 11/12/88, apud BUCHILLET, 1991, p.115).

O PCN teve ações relacionadas a vários ministérios, as posições sobre este projeto na região do Alto Rio Negro, são muitas vezes conflitantes. Interessa-nos, aqui, pontuar a relação entre o PCN como projeto de ocupação e sua relação com a educação no município, destacando-se a construção das escolas nas comunidades indígenas e da Escola Agrotécnica.

Além do PCN a presença da Escola Agrotécnica na região relaciona-se ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), destinado a expandir a rede federal de ensino técnico de nível médio. Para Frigotto et al (2006) este programa alinha-se ao horizonte produtivista, fragmentário e adaptativo do conhecimento, de modo que, tanto a ciência quanto o conhecimento aparecem como um dado e não como um processo.

O objetivo do programa era implantar 200 novas escolas técnicas e agrotécnicas. A justificativa do programa, além da precariedade dessa modalidade de ensino, era a retomada do desenvolvimento econômico, o que fez aumentar a demanda por cursos técnicos, ajustados às exigências do mercado de trabalho. Sem esquecer a tão propagada interiorização do ensino profissional do governo de José Sarney (RAMOS, 2006).



O projeto da Escola Agrotécnica em São Gabriel se organiza, dentro da ideia de interiorização do ensino profissionalizante, defendida pelo PROTEC, aliado às ações de ocupação do PCN na região.

O protagonismo indígena e a educação como prática de cultura

O Órgão Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira foi instituído na década de 1980, como setor da Prefeitura com poderes e responsabilidades relativos à organização e administração do sistema escolar do município. As escolas das comunidades indígenas oficializaram-se, com o nome de escolas rurais, passando para a jurisdição municipal e permaneceram sob a direção das irmãs salesianas que, até o início dos anos 1990, monopolizavam a educação no município (OLIVEIRA, 2005).

Em 1997, o município realizou a I Conferência Municipal de Educação. Nessa conferência, a SEMEC lançou o programa “Construindo uma Educação Escolar Indígena”. Alguns dos pontos principais de discussão foram: 1) A necessidade da regulamentação das escolas municipais e reelaboração de seus currículos e regimentos; 2) A regularização do sistema municipal de ensino; 3) A criação das escolas municipais em terras indígenas.

O período de 1997-2000, foi de grande avanço para a construção de uma concepção de educação escolar indígena no alto Rio Negro e a presença de um indígena como Secretário Municipal de Educação, foi decisiva para alavancar tal discussão. Destaca-se nesse período, significativo avanço na consolidação da educação escolar indígena no município:

1) O estabelecimento de Diretrizes da Política Educacional do Município: a criação do Sistema Municipal de Educação, Plano de Cargos e Salários e Regimentos Escolares; municipalização e reconhecimento das escolas indígenas e dos professores indígenas, superando a noção de escolas e professores rurais, tirando o apelido pejorativo de escolinhas.

2) A Organização Administrativa do Sistema Escolar: Censo Escolar, Conselhos Municipais (Educação, Merenda Escolar, Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental - FUNDEF);

3) O fim do convênio com o Instituto de Educação Rural do Amazonas (IER/AM), que até aquele momento servia de intermediário entre a SEDUC e as escolas das comunidades, passando a Prefeitura a receber diretamente o dinheiro do FUNDEF e a pagar os professores.

A discussão a partir de 1999 passa a ter como enfoque principal a educação escolar indígena diferenciada, e da parceria entre FOIRN e ISA, nasce o Projeto de Educação Indígena do alto Rio Negro, financiado pela organização dos estudantes secundaristas noruegueses. O projeto,

Inicialmente, vai investir na implementação de três frentes de ação: Escola Indígena Baniwa Coripaco Páanhali, uma iniciativa de lideranças da Oibi; Escola e Educação Tuyuka e Educação e Valorização da Língua e Cultura Tariana. O projeto desenvolve



também oficinas de capacitação técnica, que visa a formação de lideranças em diferentes campos de conhecimento [...] (ISA, 1999 apud Povos Indígenas do Brasil, 1996-2000).

Para Albuquerque (2007), com as eleições municipais de 2000, uma nova configuração político-administrativa se configura, e o programa “Construindo a Educação Escolar Indígena” perde sua força, voltando quase tudo à estaca zero no cotidiano das escolas em terras indígenas. Com exceção, das comunidades que tiveram força de impor os seus projetos, como foi o caso dos Tuyuka, dos Baniwa, dos Coripaco, que sem o apoio financeiro da prefeitura, mas com o apoio da parceria FOIRN/ISA, conseguiram financiamento internacional para desenvolver o Projeto de Educação Escolar Indígena a partir de experiências-piloto.

Em 2005, assume uma nova administração na SEMED de São Gabriel da Cachoeira, que buscou dar novos rumos para a Educação Escolar Indígena no município, orientando os investimentos em educação, conforme os interesses das comunidades indígenas. A sensibilidade da Secretária da SEMED percebeu que:

Há muitos gestos de resistência em matéria de educação escolar no Rio Negro, que merecem ser estudados e apoiados. Gestos de povos e grupos que tomaram essa empreitada em suas mãos coletivas e estão produzindo uma escola viva, alegre, sem culpa, sem perda de tempo, provocando nos alunos novas experiências-de-si, sem lhes capturar as forças internas e fazendo crescer a sua potência de vida: Escola Indígena Uta-pinopona Tuyuka, Escola Pamáali Baniwa e Coripaco (ALBUQUERQUE, 2007, p. 183 e 184).

A partir das experiências das escolas-piloto de educação escolar indígena, foi criada uma grande demanda nas comunidades por uma educação escolar indígena diferenciada, com respeito às particularidades de cada comunidade indígena (OLIVEIRA, 2005). Essas experiências apontam um novo direcionamento para a educação escolar indígena diferenciada no município de São Gabriel da Cachoeira.

Weigel (2004) traz como ponto central da discussão sobre educação escolar indígena diferenciada, o significado assumido pelo conhecimento escolar na vida dos povos indígenas, levando em consideração as relações políticas, econômicas e socio-culturais estabelecidas entre esses povos e os diferentes grupos da sociedade não índia dentro do processo de construção da sociedade amazônica e brasileira. A referida autora destaca:

Desse modo, as relações estabelecidas entre atores, para ter a educação escolar dos indígenas, devem ser entendidas e explicadas no âmbito da história de cada povo e situadas nas estruturas sociais, econômicas e culturais da sociedade capitalista com a qual estabelecem as situações de relação intercultural, bem como no âmbito das estruturas específicas do campo da educação escolar (WEIGEL, 2004, p. 12).



Para compreendermos os processos educacionais da região do alto Rio Negro é necessário conhecer a grande diversidade linguística e cultural do município. Weigel e Ramos (1992) afirmam que a diversidade linguística e cultural sempre foi vista pelos representantes governamentais, como um empecilho para a dominação dos povos da região.

Esta diversidade linguística e cultural, já em 1908, era considerada, como um obstáculo ao processo de dominação desta área. Na década de 90, o Secretário Estadual de Educação do Amazonas, Orígenes Martins, em entrevista com lideranças indígenas, propunha que estas se reunissem e escolhessem uma só língua; dessa maneira facilitar-se-ia a implantação de uma educação indígena no Rio Negro (WEIGEL E RAMOS, 1992, p. 53).

Proposituras como essas estão na contramão das lutas das organizações indígenas e ferem direitos conquistados pelos povos indígenas na Constituição de 1988. O caminho apontado pelas organizações indígenas por uma educação escolar diferenciada se fortalece pelo respeito à diversidade cultural. No alto Rio Negro existe um processo em andamento que busca encontrar o equilíbrio e o diálogo entre diferentes saberes e diferentes formas de produzir/acessar o conhecimento.

É interessante aqui uma observação: a educação escolar, desde o início da colonização, não só no Rio Negro, como em todo o país, foi um dos instrumentos mais fortes do Estado na intenção desagregadora dos povos indígenas. No entanto, quando o Movimento Indígena se organiza formalmente, a Educação Escolar é resignificada e entra na pauta dos seus mais caros objetivos [...] (ALBUQUERQUE, 2007, p. 60).

Discutir educação diferenciada é antes de tudo pensar a educação como prática de cultura, nesse sentido deve-se levar em consideração a dimensão sócio-política-cultural da realidade educacional, pois, a educação pode ser reprodutora, mas também criadora de cultura, visto que a educação não é neutra, e sim impregnada de valores e vivências culturais.

Por isso, para uma reflexão sobre educação, é necessário que esta esteja contextualizada com as concepções de homem e de sociedade vigentes, no tempo e espaço histórico onde está inserida. Nesse contexto, as escolas são sistemas sociais e simbólicos que transmitem as ideologias sociais e culturais, através do projeto cultural que adotam. A escola diferenciada indígena, nesse processo tem representado um instrumento de fundamental importância para a autonomia dos povos, como espaço educativo permitindo o encontro e o reencontro com eles mesmos e com o mundo.

Considerações finais

No que tange a educação no município de São Gabriel da Cachoeira, o processo de escolarização dos povos indígenas do Rio Negro esteve, historicamente, submetido às missões salesianas, que se instalaram permanentemente na região no início do século XX, construindo internatos para a catequese e educação das crianças e jovens



indígenas, implementando assim a política integracionista do Estado brasileiro.

Em consequência da “política de integração” implementada pelos salesianos, às nações indígenas, ao longo de todo processo de colonização, sofreram grandes perdas, especialmente no que se refere à prática das suas crenças e da sua cultura. O sistema de ensino salesiano não tratava as questões indígenas especificamente, não respeitava a cultura indígena, de modo que, cumpriram por muitos anos a missão de resguardar as fronteiras territoriais brasileiras para o Estado. No entanto, destaca-se que a política de escolarização dos salesianos colocou o município, na década de 1980, no segundo lugar em termos de menor índice de analfabetismo no país.

O Programa Calha Norte (PCN) vislumbrava a ocupação e defesa da fronteira amazônica, com a presença de aparato militar. Aparecem relacionadas a este programa ações de envolvendo vários setores, dentre estes o da educação. Com o fim do governo Sarney e das verbas para o PCN, o cenário da região mudou definitivamente, agregando-se agora aos índios e à Igreja Católica, o Exército.

A Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) passou a protagonizar as reivindicações em torno de propostas de educação escolar indígena diferenciada. Nesse processo, as lideranças e professores da região, ao lado de representantes de muitos outros povos indígenas, tiveram voz e apresentaram uma série de reivindicações sobre educação escolar.

A organização dos professores indígena foi fundamental para o avanço da discussão da ideia do que seria uma educação escolar indígena diferenciada, que foi se estruturando, apoiada por entidades leigas, projetos alternativos às políticas oficiais de educação. A partir dessas experiências, vem sendo desenhada uma Política Pública Nacional de educação escolar indígena.

Algumas questões destacam-se nessas experiências: a valorização da cultura e dos conhecimentos tradicionais; a ênfase na formação profissional e a participação da comunidade no planejamento das atividades de ensino. A definição do currículo é objeto de discussão de toda a comunidade, e o projeto político-pedagógico integra os saberes tradicionais, cultural geral e conhecimentos técnicos. Na relação escola e comunidade, são estabelecidas várias questões político-pedagógicas.

Práticas rotineiras como danças, rituais, linguagens, desenhos, expressões corporais, artísticas, ornamentos se tornam atributos para a realização da aula. Não se pode negar, na discussão sobre o papel da escola nas sociedades indígenas que muitos resquícios da sociedade não-índia ainda existem nos espaços educativos das aldeias, mas por outro lado, é perceptível a transformação cada vez mais acentuada de escolas que têm sido marcadas, sobretudo, pelo protagonismo de seus sujeitos.

Notas

¹ Doutorando em Educação na Universidade Federal do Amazonas, Professor do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas - Campus Manaus - Zona Leste. Email: zeeurico1@hotmail.com.

² Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Amazonas, Professora da Universidade Federal do Amazonas - Faculdade de Educação. Email: elcicleisantos@hotmail.com.



³ Atualmente Campus São Gabriel da Cachoeira do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. **Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência**. - Campinas, SP: [s.n.], 2007. Tese de Doutorado. UNICAMP. Instituto de Estudos da Linguagem.

ANDRELLO, Geraldo. **Política indígena no rio Aupés: hierarquias e alianças**. Recebido em 08/2008. Aceito em 11/2008. Disponível em <<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/.../113>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

BUCHILLET, Dominique. **Pari Cachoeira: o laboratório Tukano do Projeto Calha Norte**. In: **Povos Indígenas do Brasil 1987/88/89/90**. São Paulo, CEDI, 1991.

CABALZAR, Aloísio; RICARDO, Carlos Alberto (editores). **Povos Indígenas do Rio Negro: uma introdução à diversidade socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira**. São Paulo: ISA - Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira/AM: FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro. - 3 ed. rev. - São Paulo, 2006.

FALCÃO, João Alberto Ferreira. **A educação salesiana no internato de Barcelos analisada à luz do sistema pedagógico salesiano e da visão de ex-alunos**. Manaus: Dissertação de Mestrado em Educação, UFAM, 2008.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; MAGALHÃES, Ana Lucia. Programa de melhoria e expansão do ensino técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar - PNAD, 2014**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.

LENHARO, Alcir. **Colonização e trabalho no Brasil: Amazônia, Nordeste e Centro-Oeste**. - 2ª ed. - Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.

MASSA, Pedro (Dom). **De tupan a Cristo. Jubileu de ouro. Missões salesianas do Amazonas**. [Manaus]: [Prelazia do Rio Negro], 1965.

OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade de. **Os programas de educação no alto Rio Negro - São Gabriel da Cachoeira/AM (1997-2003)**. Manaus: Dissertação de Mestrado em Educação, UFAM, 2005.

Povos Indígenas do Brasil, 1996-2000 / [Carlos Alberto Ricardo (editor)]. - São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

RAMOS, Marise. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.



RICARDO, Carlos Alberto. **Jogo duro na Cabeça do Cachorro**. In: **Povos Indígenas do Brasil 1987/88/89/90**. São Paulo, CEDI, 1991.

SIQUEIRA, Mauro Barbosa. **Poder Nacional e Segurança Hemisférica: a Amazônia e a Soberania do Estado Brasileiro**. s/d. Disponível em <<http://www.abed-defesa.org/page4/page8/page9/page17/files/maurosiqueira6.pdf>> acessado em 24 de mar de 2010.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros, RAMOS, José Ademir. **Estudos dos processos próprios de aprendizagem e formas de saber dos falantes de Baniwa e Nheengatu**. In: **Rev. U. A. Série: Ciências Humanas**, Manaus, v.1, n.2, p.45-56, jul./dez. 1992.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. **Escola de branco em malokas de índio**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. **Indígenas amazônicos e conhecimento escolar: construindo identidade e cidadania**. In: **Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**. Ano 9 - n. 2- jul./dez. EDUA - 2004.



POLÍTICAS DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA: O CASO DO ESTADO DO ACRE

*José Júlio César do Nascimento Araújo¹
Arminda Rachel Botelho Mourão²*

Introdução

A política educacional brasileira é uma arena de disputas. Na maioria das vezes, esta se faz reproduzindo modelos e/ou conceitos antigos, porque estes atendem a um conjunto de interesse do grupo com poder naquele momento ou as leis do capital, não abrindo espaço para mudanças apontadas pela crítica e pela teoria.

A recente reforma da universidade pública brasileira vem se arrastando desde 1990 e, é fruto da reestruturação do Estado brasileiro proposta pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, na busca de uma proposta consensual entre o projeto reclamado pelos organismos internacionais e as mudanças requeridas pelo ajuste do capitalismo em sua fase neoliberal.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva as reformas do ensino superior se intensificaram pelo processo de privatização pela via interna no ensino superior público e pelo custeio do ensino superior privado através dos programas de acesso e financiamento de extratos sociais menos favorecidos.

Por conseguinte, o objetivo do trabalho é analisar os principais documentos balizadores da reforma da educação profissional, a partir da gestão do governo Lula, com a finalidade de explicitar a tese que as recentes mudanças do ensino técnico e tecnológico instituem uma nova arquitetura para o ensino superior - Instituições Híbridas



das. Além disso, discute-se a importância deste aumento de vagas no ensino superior público na região Norte, com ênfase no Estado do Acre.

Nossa orientação analítica e metodológica é o materialismo histórico dialético, amparado pela pesquisa bibliográfica. Pois, entendemos que a política educacional se constrói nas constantes correlações de forças de grupos, classes e interesses. Sendo necessário compreender o contexto da realidade para apreender o todo, porque o conhecimento mais profundo da política educacional se dá como:

[...] um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente (KOSIK, 2002, p.41-42)

Entendemos, também, que o método materialista histórico não se abre à neutralidade. Ele é teórico e prático na busca da transformação da realidade. As etapas seguidas neste trabalho foram: 1) compilar os textos legais da reforma educacional da educação profissional brasileira a partir de 1996; 2) leitura dos referenciais teóricos que tratam da reforma da educação superior no Brasil; e análise a partir das contribuições da crítica marxista.

Este trabalho está dividido em quatro seções: esta de caráter introdutório, na segunda, analisa-se, brevemente as reformas da educação profissional a lume das influências dos organismos multilaterais. Na terceira, apresenta-se a expansão do ensino superior na Amazônia e, na última, expõem-se algumas reflexões sobre a problemática analisada.

Desenvolvimento

Agências multilaterais e Educação Técnica e Tecnológica no Brasil

A reorganização produtiva do capital em escala global tem provocado reformas em todos os âmbitos das relações sociais capitalistas. Deitos (2010) tem apontado que a política educacional é constituinte da política social. Pois,

as políticas públicas diretamente definidas e dirigidas pelo Estado são compreendidas como o resultado de mediações teórico ideológicas e socioeconômicas e estão diretamente imbricadas no processo de produção social da riqueza e, conseqüentemente, de sua repartição e distribuição. A política educacional, particularmente a empreendida no Brasil a partir a década de 1990, é a articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que sustentam proposições que revelam forte tendência predominante de cunho liberal ou social-liberal e definem significativamente os rumos das políticas públicas e da educação nacional (DEITOS, 2010, p. 209).

Por isso, há também, similaridades ideológicas entre os empresários de en-



sino e os industriais, materializando-se de forma conflituosa nas políticas públicas em educação, fundadas na determinação tanto do capital mercantil educacional como capital industrial de transformar a educação em mercadoria e/ou serviço (RODRIGUES, 2007). Esta é a lógica para a atuação do capital no campo educacional.

No Brasil, há diversos movimentos que caminham para a mercantilização da educação. Em um eixo que caminha do global para o local encontramos as forças sociometabólicas do capital agindo para encontrar espaço de exploração dos negócios educacionais em escala planetária. No eixo que vai do central para o local encontramos estratégias para “adaptar” sistemas educacionais às novas demandas do capital. No eixo que vai do público para o privado nos deparamos com a estratégia clara de aumento de produtividade dos sistemas e eficácia nos gastos com educação (o público não estatal e as estratégias de racionalização do público pela lógica do privado). E na linha que vai do privado para o público encontramos a possibilidade de mistura dos dois eixos através dos mecanismos legais como a Lei de Inovação, a parceria público-privada, programas educacionais de acesso à universidade e financiamento estudantil e isenção fiscal para instituições privadas. Denunciando uma “substituição aos modelos central/público, relevante nos governos populistas e central/privado, característico dos regimes autoritário/ burocrático” (FLEURY, 1994, p. 233).

Isso ocorre porque, segundo Rodrigues (2007, p. 86), “o capital busca, através da transformação da educação em mercadoria, a mediação para a manutenção do seu interesse mais geral - a valorização do valor através da exploração do trabalho vivo”. Os principais articuladores desta lógica sobre os sistemas de educação são as agências multilaterais como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio.

A principal proposição destes organismos para a política educativa nos países em desenvolvimento é a ampliação do acesso à educação sem aumento do gasto público. Neste sentido, dois mecanismos têm sido usados pelos Estados: primeiro, a expansão da atuação dos sistemas privados de educação através do financiamento, da diversificação e flexibilização e, por outro lado, a redistribuição interna do gasto público com educação de setores sociais mais carentes (Haddad, 2008).

Bonal (2009) analisando o papel da globalização econômica e das agências multilaterais sobre as políticas educacionais assevera que um dos aspectos mais significativos da produção do discurso hegemônico das políticas educativas é a evocação dos benefícios universais das reformas educacionais. Embora seja a globalização e o capital que exija tais reformas, estas devem ser entendidas como benéfica para todos. Mas, no limite da análise, revelem efeitos nocivos aos grupos menos favorecidos.

O caminho brasileiro da reforma do ensino superior e da educação profissional e tecnológica tem se dado em duas direções. Pela via do setor privado possibilitando a diferenciação institucional e o financiamento público das instituições privadas, através de programas de acesso para estratos menos favorecidos. Por outro lado, amplia o acesso a vagas em IES públicas por meio do REUNI e pela recente diversificação das finalidades dos Institutos Federais (IFs).

Os organismos internacionais OCDE e Banco Mundial (BM) têm orientado os



estados nacionais, principalmente nos países em desenvolvimento, a reformarem seus sistemas de ensino superior, retornando a Teoria do Capital Humano. Todos os países emergentes e em desenvolvimento tem provocado grandes mudanças estruturais em sistemas de ensino, procurando realizá-la por meio da diversidade sistêmica, estrutural, programática e constitutiva (BIRNBAUM, 1983, p. 47).

Franco e Morosini (2012, p.185-6) identificaram nove categorias de novas arquiteturas acadêmicas ligadas à expansão do ensino superior no Brasil: Expansão pela via numérica, pela via alternativa (nacional), pela via alternativa (internacional), via conhecimento (científico e formativo), via aproximação universidade/sociedade (sócio-empresarial), expansão via aproximação universidade/sociedade (empreendedorismo) e expansão via avaliação (informação/qualidade).

Birnbaum (1983, p.38-9), ao analisar o sistema de ensino superior americano identifica sete formas de diversificação em seu caráter externo:

- Diversidade sistêmica que se refere a diferenças no tipo institucional, tamanho e controles encontrados dentro de um sistema de ensino superior;
- Diversidade estrutural que se refere a diferenças institucionais resultantes de fundamentos históricos e jurídicos, ou diferenças na divisão de autoridade dentro das instituições;
- Diversidade programática que se refere ao nível de licenciatura, área de grau, a integralidade, a missão, e ênfase dos programas e serviços prestados pelas instituições;
- Diversidade processual descreve as diferenças de ensino, pesquisa e / ou serviços práticas;
- Diversidade de reputação comunica as diferenças percebidas em status e prestígio;
- Diversidade constitutiva se refere a diferença de alunos atendidos e outros constituintes nas instituições;
- Diversidade climática - está associado a diferenças no ambiente social e da cultura da instituição.

Partindo desta categorização de Birnbaum (1983) e Franco e Morosini (2012), entendemos que outra categoria se faz presente depois da reformulação das escolas técnicas transformadas em Institutos Federais de Educação - a Hibridização. Uma categoria que se constrói como substrato da *expansão pela via alternativa* e pela *expansão via aproximação Universidade-Sociedade (orientada para o empreendedorismo)*. Além disso, seguindo a compreensão Birnbaum (1983) é uma forma de diversificação sistêmica, estrutural e programática. A hibridização é, desta forma, uma categoria da expansão e da diversificação.

O processo de hibridização institucional ganha dimensão de análise como categoria de diversificação dos sistemas de educação superior na medida em que se comprova o crescimento da oferta e a tênue separação entre o financiamento das modalidades de ensino na IES. Induzindo o debate a cerca do modo como os IF reagem



às exigências políticas, econômicas e sociais para responder as finalidades de sua institucionalidade na Amazônia. Por isso, na próxima seção, discute-se como está nova institucionalidade tem provocado mudanças importantes na oferta de ensino superior nesta região.

A expansão do ensino superior na Amazônia: o papel dos Institutos Federais

O IFET deve constituir-se em **centro de excelência** na oferta de ensino de ciências, voltados à investigação empírica; qualificar-se como **centro de referência** no apoio à oferta do ensino de ciências em escolas públicas; **oferecer programas especiais de formação pedagógica** inicial e continuada, com vistas à **formação de professores para educação básica**, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e **oferecer programas de extensão** dando prioridade à divulgação científica. (BRASIL, 2007, p.31 grifo nosso)

A análise da expansão dos IFs na Amazônia é compreendida, neste artigo, sob dois ângulos: política social e diversificação da oferta de ensino superior. Neste viés entende-se política social como aquela que “objetiva permitir aos indivíduos a satisfação de certas necessidades não levadas em conta pelo mercado capitalista” (VIEIRA, 1992, p. 29).

A acepção de diversificação é a transformação das instituições de ensino pela regulação estatal, forçada por mecanismos e articulações políticas e econômicas para atender ao mercado. Assim o processo de diversificação por hibridização institucional tem dimensão de análise, pois, mostra como os IFs reagem às exigências políticas, econômicas e sociais na Amazônia para responder as finalidades de propostas para estas instituições de ensino.

Na região Norte há uma acelerada expansão do ensino superior público a partir de 2002. Este fato se deve a política setorial do governo Lula, para expandir o número de vagas em universidades federais, bem como criar novas instituições para atender regiões não atendidas pelas universidades existentes.

O Ministério da Educação aponta que a matrícula no ensino superior no período de 2001-2011 cresceu 7,72% na região Norte. O crescimento ainda não supera as outras regiões mais desenvolvidas, mas é um avanço em relação aos anos anteriores. Observa-se, na tabela 1, que a década analisada foi da expansão. Embora que esta ainda não se traduza em processos complexos de democratização, onde os realmente excluídos acessem o ensino superior. Veja a tabela:

Região	2001	2011
Norte	141.892	520.274
Nordeste	460.315	1.326.656
Sudeste	1.566.610	3.110.913
Sul	601.588	1.144.303
Centro - Oeste	260.349	637.543
Brasil	3.030.754	6.739.689

Tabela 1. Matrícula em cursos de Graduação por região geográfica

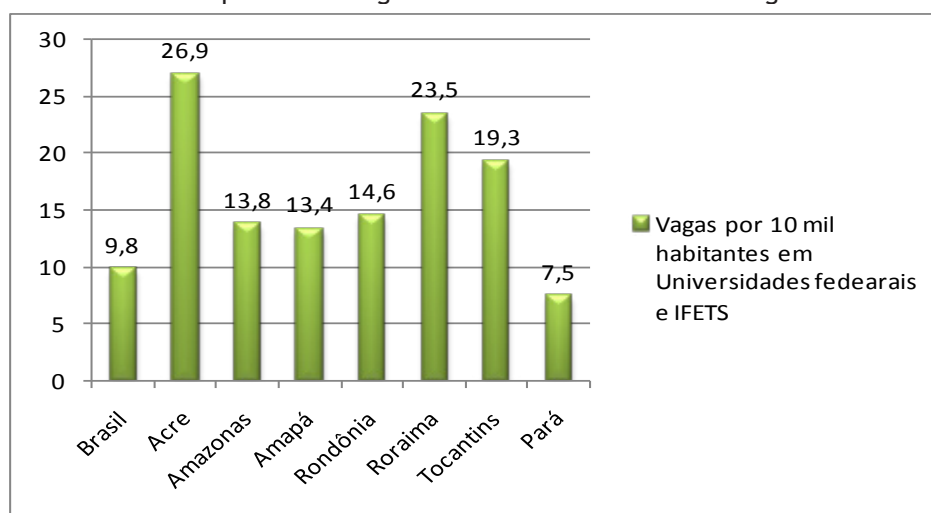
Fonte: MEC, 2013, p.39 (reorganizado pelo autor)



Todavia, a análise dos dados da região Norte mostra que os Institutos Federais tiveram um aumento exponencial de 401,42% dos *campi* (com 422 *campi* criados) da Rede Federal de educação técnica e tecnológica (Brasil, 2014). Quando analisamos o que isto representa como política social, podemos afirmar que a oferta de ensino superior em localidades isoladas da Amazônia está na contramão na reformas impostas pelos organismos internacionais ao mesmo tempo em que atende aos princípios de diversificação e flexibilização desta modalidade de ensino do Banco Mundial.

Tal crescimento da oferta colocou a região Norte em situação privilegiada na oferta de vagas de ensino superior, corrigindo uma disparidade histórica entre as regiões, ultrapassando a média do Sul e Sudeste do país, como se pode notar no gráfico abaixo:

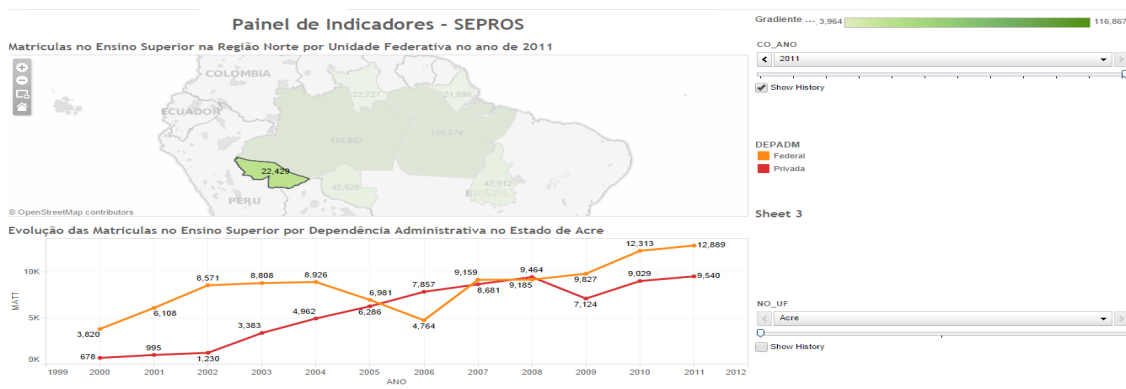
Gráfico 1. Expansão de vagas em Universidades e IFs na região Norte



Fonte: Brasil, 2014 - elaborado pelo autor

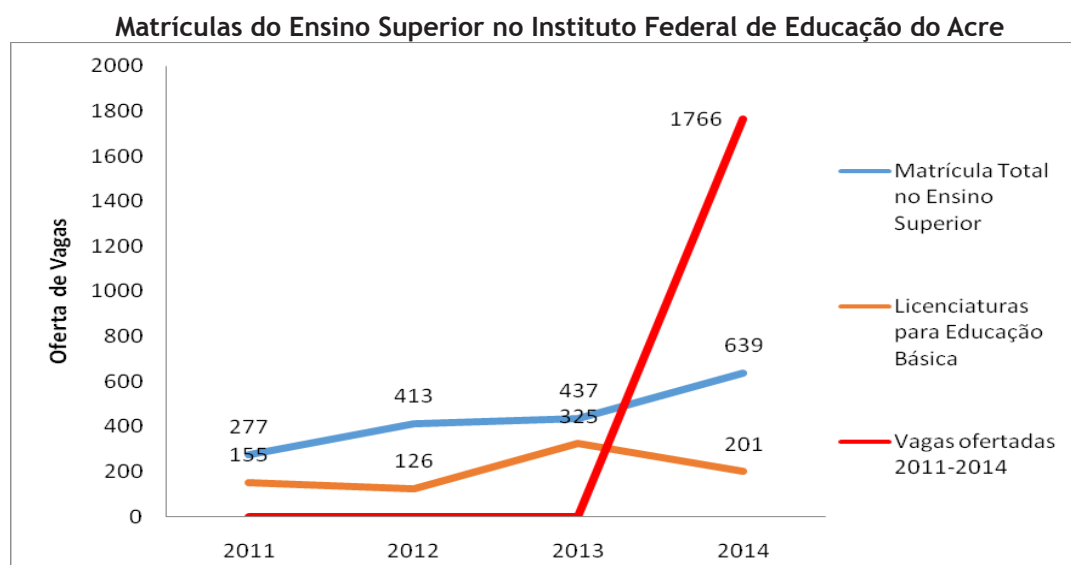
Em se tratando de expansão da oferta, os dados governamentais mostram uma importante ampliação importante da ampliação das vagas em IES pública. Quando se analisa os dados disponíveis para o estado do Amazonas, observa-se que o ensino superior privado ultrapassa o ensino público federal em 2001. O mesmo ocorre no Amapá e Tocantins a matrícula de alunos na rede privada ultrapassa a rede pública respectivamente em 2003 e 2004.

O Acre, pelos dados oficiais, representa uma contradição dos restantes dos estados amazônicos. Pois, a oferta da rede federal composto da Universidade Federal e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia é superior ao ensino privado. Como verifica-se no gráfico:



Fonte: SEPROS/MEC, 2012

No tocante a oferta de ensino superior na Acre, o Instituto Federal de Educação do Acre (IFAC), tem desempenhado um papel importante ao interiorizar este tipo de ensino. A formação de professores para Educação Básica na área de Ciências Naturais, Biologia, Matemática, Química e Física tem sido atendidas, sendo responsável por 31,4% das vagas oferecidas em 2014. Veja o gráfico:



Fonte: PROEN/IFAC - Elaborado pelo autor

Porém, é preciso garantir a permanência dos alunos, níveis de qualidade socialmente referenciada que efetive a emancipação dos concluintes e o aumento progressivo das vagas e das oportunidades de acesso de todos ao nível superior.

A flexibilização dos sistemas de ensino superior, sua diversificação e o domínio do setor privado deste tipo de ensino se justificaram, em grande parte, a partir do consenso da ineficiência do sistema público e da universidade pública. A expansão é justificada pela necessidade constante de qualificação do trabalhador como garantia de acesso a postos de trabalho. A universalização do trabalho não nasce da especialização do trabalhador. Esta ideologia da empregabilidade sustenta é a responsabilização dos trabalhadores pelo desemprego, exigindo-lhes requalificação constante. Por isso, só tem sentido universalização da qualificação em nível superior do trabalhador se for acompanhada da universalização do trabalho.

Considerações finais

A expansão do ensino superior na região Norte assume as mesmas conotações do processo já em curso em toda a América Latina, seguindo as recomendações das agências multilaterais.

A expansão através da institucionalidade dos IFs, como avanço sistemático dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), traz diversas novidades que caracterizam o processo de diferenciação vertical das instituições de ensino superior (BARBALHO, 2007, p.58).

Portanto, alguns pontos ainda merecem uma reflexão neste processo. Primeiro, se as mudanças na institucionalidade dos IFs se processaram a partir de forças externas, como estes podem responder aos desafios amazônicos nas cidades onde estão instalados? Qual autonomia possui os IFs para interferir diretamente no processo de desenvolvimento local? Como estes IFs em um sistema centralmente controlado organizará e executarão ações que façam do ensino superior um efetivo direito público na Amazônia?

A materialização da proposta dos IFs, contudo, exige um investimento constante na formação dos quadros docentes, na carreira, nas condições de permanência dos alunos, no incentivo a pesquisa, na tessitura mais acurada entre oferta e as demandas do território, na ampliação da oferta e numa articulação mais profunda que garanta um real ensino médio integrado.

Sem isso, o projeto tende a naufragar ou viver sob a ‘emergência da próxima reforma’. Os institutos não podem se consolidar apenas como uma política focalizada de ensino médio técnico (integrado e subsequente). Mas, como modelo de instituição capaz de produzir massa crítica que leve a novos padrões de trabalho, de sociedade e de educação, que oportunizem a emancipação política e humana.

Responder tais questões é crucial para avançamos democraticamente no acesso a cursos superiores que garantam a emancipação político, econômica, sócio-cultural dos povos amazônicos, superando a lógica do mercado.

Notas

¹ Doutorando em Educação - PPGE/UFAM. Professor do Instituto Federal do Acre. Bolsista RH - Interiorização da FAPEAM. E-mail: jose.araujo@ifac.edu.br

² Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas e do Programa de Pós-graduação em Educação FACED/UFAM. E-mail: arachel@uol.com.br

Referencias bibliográficas:

ARAUJO, José Júlio César do N.; MOURAO, Arminda Rachel B. Institutes Hybrids: the waywardness reform of technical education in Brazil. *Asian Academic Research Journal of Social Sciences and Humanities*, Índia, v. I, p. 124-146, 2014

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. 1ª ed. Spanish, 1995.

BARBALHO, Maria Goretti Cabral. *Educação Superior: tendência e estratégias de ex-*



pansão na América Latina e no Brasil. In: NETO, Antônio Cabral et al. **Pontos e Contrapontos da Política Educacional: Uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BIRNBAUM, R. **Maintaining Diversity in Higher Education**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1983.

BONAL, X. The World Bank Global Education Policy and the Post-Washington Consensus. *International Studies in Sociology of Educational* 12 (1): 3-21, 2002

BORON, A. Reforming the reforms: transformation and crisis in Latin American and Caribbean universities. In: Torres, C.A.; Rhoads, R. (Org.). **The university, State and market: the political economy of globalization in the Americas**. Stanford: Stanford University, 2006.

BRASIL. PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS - PNAD IBGE, 2012. Disponível em http://www1.fazenda.gov.br/spe/publicacoes/09/emprego_renda/PNAD%202012.pdf

BRASIL. **Expansão da Educação Superior, Tecnológica e Profissional**. MEC, 2014. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/expansao/> Acesso em 17.08.2014.

_____. **Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011** que institui o Programa Nacional Mulheres Mil. MEC, 2011. Disponível em <http://www.mds.gov.br/brasilemmisseria/legislacao-2/legislacao/arquivos/portaria-mulheres-mil-n-1015.pdf>. Acesso em 29.09.2014.

_____. **Legislação brasileira sobre educação**. 2. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 358 p. (Serie Legislação; n. 94). Atualizada em 3/4/2013. ISBN 978-85-402-0018-0

_____. **Decreto no 5.800, de 8-6-2006** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberdo do Brasil (UAB). Publicado no DOU de 9-6-2006, p. 4.

_____. **Decreto no 5.840, de 13-7-2006** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), e da outras providências. Publicado no DOU de 14-7-2006, p. 7.

_____. **Decreto no 6.094, de 24-4-2007** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Publicado no DOU de 25-4-2007, p. 5.

_____. **Decreto no 6.095, de 24-4-2007** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Publicado no DOU de 25-4-2007, p. 6.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões,**



Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007.

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural.** São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2006.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (2011). **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação.** Revista Retratos da Escola, 5 (8), 27-41. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

DEITOS, Roberto Antonio. **Políticas Públicas e educação: aspectos teóricos-ideológicos e socioeconômicos.** Acta Scientiarum. Education, Maringá, v.32, n.2, p. 209-218, 2010. DOI: 10.4025/actascieduc.v32i2.11869.

DILL David D.; TEIXEIRA, Pedro. Program diversity in higher education: an economic perspective. **Higher Education Policy** n° 13, 99-117, 2000.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FALEIROS, V. P. **O que é política social.** 5ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FARIAS, Cleilton S.; ARAUJO, José Júlio C. **Desenvolvimento endógeno e desenvolvimento polarizado: teorias em confronto.** Voos Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá. 2,03-13, 2011. Disponível em: <<http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/view/94/1>> acesso em 10 mai. de 2014.

FLEURY, S. **Estado sem cidadãos: seguridade social na América Latina** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994. 252 p. ISBN 85-85676-06-X. Disponível em <<http://books.scielo.org>> Acesso em set. 2014.

FRANCO, M.E.D.P. & MOROSINI, M.C. **Marcos regulatórios e arquiteturas acadêmicas na expansão da educação superior: movimentos indutores.** In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n° 28, p. 175-198, jan./abr, 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEHER, Roberto. **Reforma do estado: o privado contra o público.** Rev. Educação, Saúde e Trabalho, 1(2): 27-51, 2003.

LIMA, Fernanda Bartoly G. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Um estudo da concepção política.** Dissertação de Mestrado - UNB, 2012.

HADDAD, Sérgio (org.) **O Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2008.

HUISMAN, Jeroen. **Differentiation and Diversity in Higher Education Systems**

Center for Higher Education Policy Studies, University of Twente, 1995. Disponível em <https://www.academia.edu/280441/Differentiation_Diversity_and_Dependency_In_Higher_Education_A_Theoretical_and_Empirical_Analysis> acesso em mai. 2014.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. **Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente.** Educar, Campinas n. 28, p. 37-53, 2006.

MEC/SEPROS. **Painel de indicadores - Matrículas no Ensino Superior na Região Norte**



por **Unidade Federativa**, 2011. Disponível em <<http://public.tableausoftware.com/views/EnsinoSuperiornaRegioNorte/MatriculasEnsinoSuperior>> Acesso em mai. 2014.

MEC/BRASIL. Projeto CNE/UNESCO - Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade - **Relatório técnico contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil**. Luiza Yoko Taneguti, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2007. Disponível em <http://minhateca.com.br/moreira-oliveira/alem+Capital,11813091.pdf> acesso em jan. de 2014.

MOURÃO. Arminda Rachel Botelho. **A fábrica como espaço educativo**. São Paulo: Scortecci, 2006.

OTRANTO, Celia Regina. A Reforma da Educação Superior do Governo Lula: Da inspiração à implantação. In SILVA JR, João dos Reis, OLIVEIRA, João RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. São Paulo-Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Caetana J. R. **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: Comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

VIEIRA, E. A. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

VUGHT, Frans van. **Diversity and Differentiation in Higher Education Systems**. 2007. Disponível em <http://docs.china-europa-forum.net/doc_759.pdf> acesso em jan. de 2014.

WORLD BANK. **World Development Report 2013**. Washington, DC: World Bank, 2013.



MANEIRAS DE AGIR E PENSAR SIGNIFICATIVOS PARA AUTO FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DO ENSINO DE MATEMÁTICA

*Joseane Gabriela Almeida Mezerhane Correia¹
Itamar Miranda da Silva²*

Introdução

Interpretando a conjuntura atual, é inquestionável a compreensão da relevância de estudos e pesquisas que levam em consideração as problemáticas relativamente a profissão docente, fato que vem se intensificando nos últimos anos. Em eventos na área da Educação Matemática tem se discutido temas sobre os saberes docentes, atitudes, o estágio, a didática, o pensamento do professor. Porém, o que o professor faz realmente em sala de aula como, por exemplo, ensinar um determinado conteúdo, em geral, são poucos os estudos que tem como foco questionar e propor maneiras de agir e pensar sobre os domínios e as capacidades do professor em viabilizar as condições para difusão do conhecimento produzido nas práticas sociais em conformidade com Silva (2014).

Colado a essas discussões, o presente trabalho emergiu da necessidade de encontrarmos respostas para perguntas que envolvem a formação inicial e/ou continuada de professores com relação aos conhecimentos e saberes desejáveis para o ensino da matemática.

Durante a graduação em matemática, questionava-me, qual a contribuição desse conhecimento para meus futuros alunos? E após me tornar professora que ensina matemática meus questionamentos só aumentaram. Passei a procurar novas formas de ensinar e mediar o saber matemático para os alunos, e assim há evidências de que



neste processo de questionamentos sobre a nossa própria prática venho adquirindo domínios, capacidades, habilidades e competências para ensinar, principalmente por meio da formação continuada.

Neste sentido, a investigação que pretendemos realizar, a priori assumi a formação continuada do profissional que ensina matemática, como o processo em serviço que media condições aos educadores no sentido de formar-se, e ao mesmo tempo, um espaço de reflexão simultânea para aquele que está imerso nesta mesma ação na condição de formador também possa adquirir elementos que venham auxiliar a melhorar cada vez mais a sua prática.

Com a intenção de construirmos maneiras de agir e pensar significativos para auto formação do profissional que ensina matemática e que tenha lastro teórico para tal, começaremos por apresentar um levantamento das principais teorias com relação aos conhecimentos e saberes que são fundamentais para compor o repertório do professor que ensina matemática, mais estritamente aquele do contexto do Ensino Médio de uma escola do Município de Rio Branco. Para construir o levantamento proposto tomaremos como referência dois movimentos que discutem a formação de professores que ensinam matemática.

O primeiro movimento que discute a formação de professores que ensinam matemática, e que apresenta notório destaque no contexto brasileiro, no campo da Educação Matemática tem como característica marcante a cognição (o objeto central de investigação está intrinsecamente ligado ao professor e ao aluno), esse movimento se ancora a partir de Schulman (1986, 1987) em que destaca que os conhecimentos bases para o ensino devem ser concebidos primeiramente numa dimensão epistemológica e também com Tardif (2010), numa perspectiva pedagógica. Lastreados com os pensamentos expostos anteriormente, Fiorentini (2006), Ball (2008), García (1997) dentre outros, tem alavancado as pesquisas com relação ao professor que ensina matemática.

O outro movimento que trata da formação de professores que ensina matemática que apresentaremos em nossa discussão, tem origem na Didática da Matemática compreendida atualmente como a ciência que estuda as condições e restrições que envolvem todo o sistema didático, e sobretudo um ramo dessa ciência o qual tem como ponto de partida a relação estabelecida com um objeto no contexto de uma prática, ou seja, por meio de uma lente antropológica se observa o *modus operandi* institucional e pessoal para a posteriori se entender os modos de agir e pensar sobre determinado objeto, em particular, os objetos matemáticos.

A formação do professor sobre o viés da cognição

Muitos são os questionamentos sobre o papel da teoria e o conhecimento específico do ensino/aprendizagem, no que se refere ao saber escolar e o processo de apropriação e construção dos saberes docentes, especificamente, o da matemática durante a formação inicial e continuada. *Mas, afinal quais os saberes teóricos fundamentais a prática docente? Que(ais) conhecimento(s) podemos destacar como importantes para o desenvolvimento profissional?* Para responder a essa questão, Schulman (1986) pesquisou como os professores organizam e estruturam as atividades, as tarefas, como



administram suas salas, formulam suas questões de ensino e analisam seus níveis. Ou seja, valoriza o saber do professor sobre aquilo que se constitui o conteúdo do ensino e aprendizagem e aponta três categorias de conhecimentos, entendido como saber disciplinar, da matéria a ensinar, como formas de representação do saber necessário ao professor: da matéria que ensina, do currículo e o pedagógico relacionado com a matéria que ensina bem como o do currículo, tais conhecimentos serão explicitados no transcorrer dessa discussão.

Neste sentido, com a finalidade de consolidar as ideias acima, Schulman (2004), mostra que os resultados das pesquisas sobre o ensino eficiente não é a única fonte de evidência para dar definição sobre a base de conhecimento do ensino. Há um ponto cego que o autor chama de paradigma ausente, onde se perdem questões feitas e as explicações oferecidas. Por isso, Schulman opta por investigar a mobilização de saberes passível de ensino sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações dos professores, agora sujeitos dessas ações com história de vida pessoal e profissional, mobilizados de saberes no exercício de sua prática para compreender o conhecimento que os professores tem do conteúdo de ensino e o modo como eles se transformam no ensino, pois o concebe como um profissional dotado de razão, que faz julgamentos, toma decisões em sala de aula e suas ações são guiadas por pensamentos, julgamentos e decisões.

Retornando a Schulman (1986), ele percebe três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor de acordo com o que já havíamos adiantando, que são: conhecimento do conteúdo ou da matéria ou ainda do assunto a ser ensinado, que são as compreensões do professor acerca da disciplina, como ele organiza cognitivamente o conhecimento da matéria que será objeto de ensino, não se resume somente em conhecer os conceitos do conteúdo, mais compreender os processos de sua produção, representação e validação epistemológica, o que requer entendimento da estrutura da disciplina, compreendendo o domínio atitudinal, procedimental, conceitual, validativo e representacional do conteúdo; o conhecimento pedagógico da matéria, que é o como apresentar, representar e reformular o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo ilustrações, exemplos, demonstrações, analogias. É a capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas pedagógicas eficazes e possíveis de adaptações às necessidades apresentadas pelos alunos; e o conhecimento curricular que é o conhecimento do currículo como o conjunto de leis, normas, regulamentos e programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível. Schulman faz uma analogia comparando que um professor precisa dominar o conhecimento curricular para poder ensinar os seus alunos, da mesma forma que um médico precisa conhecer os remédios para receitar aos seus pacientes.

O principal objetivo do trabalho de Schulman (1986) foi de mapear e identificar os diferentes programas de pesquisas sobre o ensino e suas respectivas abordagens e, também, indicar perspectivas futuras para as pesquisas, considerando as lacunas observadas nos programas anteriores para agrupar domínios, competências, habilidades, capacidades sobre os conhecimentos disciplinares e pedagógicos necessários à realização das atribuições docentes em um determinado contexto de ensino. Por isso, suas



pesquisas consideram os processos cognitivos dos professores como objeto a ser estudado e empregava a metodologia que envolve técnicas de estimulação da memória, reflexão em voz alta e observações. É sabido que o próprio Schulman posteriormente em 1987 realizou um desdobramento da tipologia apresentada em 1986, no entanto, assumimos a primeira classificação por entendermos ser a mais adequada para guiar a investigação em curso.

Na vertente de conhecimentos e saberes inerentes a profissão docente, ou mais precisamente, os saberes profissionais e a sua relação com a profissionalização do ensino e da formação de professores encontramos em Tardif (2008) ao situar os saberes do professor a partir de seis fios condutores:

1-Saber e trabalho - o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula ...

2-Diversidade do saber - o saber do professor é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente ...

3-Temporalidade do saber - o saber dos professores é temporal, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional ...

4-A experiência de trabalho enquanto fundamento do saber - os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais ...

5-Saberes humanos a respeito de seres humanos - é a ideia de trabalho interativo, ou seja, um trabalho onde o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana ...

6-Saberes e formação de professores - a necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano (TARDIF, 2008 p. 16-23).

Para esse teórico, a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma transmissão de conhecimentos já constituídos, ela integra diferentes saberes e mantém diferentes relações com eles. Neste sentido, Tardif (2002) tipologicamente os classifica em: a) saberes da formação profissional, que é o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições nas quais os professores se formaram; b) saberes disciplinares, que são saberes sociais selecionados sob a forma de disciplina, pela instituição universitária e colocados na prática docente; c) saberes curriculares, que são os objetivos, conteúdos, métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes, por ela definidos como modelo de cultura erudita; e d) saberes experienciais, que são aqueles adquiridos da experiência e por ela são validados, incluindo a experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades e hábito de saber fazer e de saber ser.

Com efeito, Tardif (2002) defende que o saber do professor não se reduz,



exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre saber, professores e alunos. Por isso assegura que a formação inicial tem o intuito de habituar os alunos, futuros professores, à prática profissional dos professores de profissão e fazer.

Olhando por esse prisma, parece não fazer mais sentido o profissional pensar que, ao terminar sua formação acadêmica (inicial), estará acabado e pronto para atuar na sua profissão, mas sim, torna-se prudente pensar que a formação se constitui de um processo complexo e contínuo.

Para Garcia (1992), o conhecimento base para um professor de ensino é o conjunto de conhecimentos, destrezas, atitudes e disposições que ele poderia possuir. Suas pesquisas estudam o problema relacionado ao tipo de especialização que um professor deveria ter; ou seja, quais são as habilidades, competências, conhecimentos, atitudes e posturas que um professor de ensino médio deveria adquirir. Ele estabelece os componentes que deveriam integrar os conhecimentos profissionais desses professores, tais como: conhecimento pedagógico geral, que são as habilidades, conhecimentos, crenças que os professores possuem e que estão relacionadas com o ensino, com os alunos, com a aprendizagem, assim como, gestão de sala, tempo de aprendizagem e etc.; conhecimento do conteúdo, que são os conhecimentos que os professores deverão possuir sobre a matéria a ser ensinada; conhecimento do contexto que faz referência a quem se ensina e a como se ensina e por último o conhecimento didático do conteúdo que se aproxima do conhecimento proposto por Schulman.

A formação do professor que ensina matemática

Grandes estudos nas últimas décadas que tem contribuído para a formação profissional do professor é a pesquisa em Educação Matemática que busca responder algumas questões. Para Fiorentini (2006, p.5), a Educação Matemática “é uma área do conhecimento das ciências sociais ou humanas, que estuda o ensino e a aprendizagem da matemática.” Seria então, uma práxis que envolve o domínio de ideias e processos pedagógicos relativos a transmissão/assimilação e ou apropriação/construção do saber matemático e o domínio do conteúdo específico. Assim a Educação Matemática, resulta das múltiplas relações que se estabelecem entre o específico e pedagógico num contexto constituído de dimensões histórico, epistemológico, psicognitivas, histórico-culturais e sociopolíticas (Fiorentini 1989, p.1).

Para Ball et al (2008) as contribuições das pesquisas de Schulman (1986, 1987) são fundamentais para a compreensão dos conhecimentos necessários para o ensino de matemática, o desenvolvimento de pesquisas na área de Educação Matemática que nos últimos anos, pesquisam as práticas de matemática na educação básica e sobretudo, para buscar compreensão acerca de quais conhecimentos o professor de matemática precisa ter para conseguir desenvolver sua prática com êxito.

Na sua pesquisa, Ball *et al* (2008) listaram um conjunto de tarefas que ajudam a pensarmos em maneiras de agir e raciocinar na construção de práticas para o ensino de matemática, e se assemelham com o que chamaram de conhecimento comum do



conteúdo, vejamos (BALL *et al*, 2008, p.400):

- ✓ Apresentar ideias matemáticas de maneira clara e objetiva;
- ✓ Responder aos alunos os “porquês” da matemática;
- ✓ Encontrar um exemplo para abordar um assunto matemático específico;
- ✓ Reconhecer o que está envolvido no uso de uma representação específica;
- ✓ Ligar representações a ideias subjacentes a outras representações;
- ✓ Articular um tema a ser ensinado aos tópicos de anos anteriores e/ou posteriores (passado e futuro);
- ✓ Explicar os objetivos e propósitos da matemática para os pais;
- ✓ Avaliar e adaptar o conteúdo matemático dos livros didáticos a realidade dos alunos;
- ✓ Modificar as tarefas matemáticas tornando-as mais fáceis ou mais difíceis;
- ✓ Avaliar a plausibilidade das alegações dos alunos (sem titubiar);
- ✓ Avaliar as explicações matemáticas dadas pelos alunos;
- ✓ Escolher e desenvolver definições, conceitos que sejam amplamente utilizáveis;
- ✓ Usar a notação e linguagem matemática questionando o seu uso;
- ✓ Solicitar a elaboração e criação de questões matemáticas do interesse dos alunos;
- ✓ Instigar construções e representações para fins específicos;

Esta lista de tarefas acima se constitui uma possibilidade de criação de um conhecimento forte para o professor conseguir atacar vários problemas e conseguir preencher as lacunas existentes em relação ao conhecimento do professor de matemática.

A formação do professor no enfoque antropológico

Chevallard (1999) assume pela Teoria Antropológica do Didático (TAD), que toda atividade humana é uma prática realizada no interior de uma instituição e que pode ser utilizado um único modelo chamado de praxiologia que é constituído por uma *práxis*, um saber-fazer, que sempre vem acompanhada por um discurso, o *logos* ou saber, que dá razão e justifica essa *práxis*.

A *práxis* e o *logos*, embora sendo diferentes, estão intimamente relacionados e a articulação entre eles permite dar formas à praxiologia matemática. Neste processo as tarefas mais problemáticas se tornam rotineiras, no sentido de se poder realizar de forma simples, segura e rápida, por meio de maneiras elaboradas de fazer, ou técnicas eficientes, justificadas que segundo o autor, podem ser traduzidas em pro-



cessos metódicos e estruturados, às vezes até em algarismo. Para Chevallard (1999), estudar uma questão na escola é recriar, sozinho ou em grupo, alguma resposta que já foi utilizada em uma outra instituição. Estudar um tema que já existe é uma forma de reconstruí-lo, de fazer uma adaptação desse assunto da instituição e que ele está sendo estudado, para a nossa realidade.

Para a TAD, a tarefa só tem significado para ser estudada se ela possuir legitimidade social, no sentido de se construir uma questão proposta pela sociedade para ser estudada na escola, tem que fazer parte do programa do conteúdo matemático e possuir uma legitimidade funcional, que não é nada além de questões que levam a algum lugar, ou seja, a tarefa tem de estar conectada com outras questões estudadas na escola, na mesma série ou em séries diferentes.

Como não deixar o fazer praxeológico do professor, das organizações matemáticas, não ficar restrito a simples repetição da matemática dos livros e sim ter a articulação e integração entre as tarefas, as técnicas ou tecnologias tem sido objeto de interesse entre pesquisadores da didática da matemática. Bosch, Gascón e Garcia (2006), utilizam uma resolução de tarefas aparentemente parecidas entre si, em que os estudantes têm de tornar as técnicas desenvolvidas em rotina de modo a alcançar um domínio tal que as torne simples, natural.

A repetição de exercícios é vista como uma forma de construir uma técnica, não construída em um só dia, mais que será sempre necessário adaptá-la a novos tipos de tarefas constantemente, ampliar o seu alcance e conseguir que se transforme em uma técnica geral (Chevallard, 2001). É importante ressaltar a importância de investigar nossas práticas, uma vez que, a falta de reflexão e competência sempre é relacionada, de acordo com Ponte (1992), as razões que justificam o ensino de matemática nas escolas com a sua experiência enquanto aluno.

Assim, nos pautaremos no Programa Epistemológico de Investigação em didática da Matemática, que permite realizar uma investigação sobre os problemas didáticos do professor, por meio de uma Modelação Matemática (MM) em contraponto com um Modelo de Estudo de Referência (MER), numa perspectiva epistemológica proposta pela Teoria Antropológica do Didático (TAD). Esse Programa de Investigação nos apresenta uma maneira de construir e utilizar modelos epistemológicos, para iniciar uma análise didática dessa natureza (GASCÓN, 2001) e nos permite avaliar e analisar como a formação inicial e outras formações e na sua trajetória profissional dos professores de uma escola de ensino médio, contribuem/iram com seu modo de agir e pensar o ensino de Matemática aproximando do referencial teórico já proposto.

Utilizaremos neste estudo, uma abordagem metodológica de pesquisa qualitativa para (a) mapear os conhecimentos matemáticos contextualizados no(s) curso(s) de formação continuada e a conexão com os temas da matemática escolar; (b) relacionar os conhecimentos da formação continuada que possam atender as necessidade da escola; (c) identificar como os professores relacionam a formação (inicial e/ ou continuada) com sua prática docente e (d) descrever e analisar os impactos da formação dos professores em relação a transformar o conteúdo específico, abordado na formação inicial em saber ensinável.



Dessa forma, o percurso de estudos e pesquisas, pode vir a evidenciar se a formação continuada ofertada aos professores que ensinam matemática se aproxima dos anseios da escola e/ou apontar possíveis aproximações ou distanciamentos que contribuem ou não para a auto formação e, portanto, fornecer subsídios para que a Secretaria de Estado e de Educação do Acre (SEE) possa oferecer processos formativos que levem em consideração a prática do professor, e que a partir dela possa articular com os pensamentos teóricos já anunciados e conseqüentemente, que o professor venha a assumir uma posição e passe a ter as condições de dar sentido ao ensino de matemática no contexto escolar.

Conclusões/considerações finais

Neste contexto, a formação continuada é um ambiente onde os saberes e práticas vão sendo ressignificados, recontextualizados, e constitui-se de um espaço de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de novas competências docente. É necessário a elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, tendo como referência os saberes profissionais dos professores e como eles os mobilizam e utilizam no trabalho cotidiano em diversos contextos.

Sabemos que ainda há muito o que ser compreendido sobre a relação do professor com o saber matemático e os conhecimentos mobilizados em sua prática e esperamos que as contribuições com esse trabalho que está só começando, gerem novas vontades de se pensar e/ou repensar o ensino da matemática para que no futuro, bem próximo, o professor tenha a possibilidade de refletir sobre o que foi exposto aqui e que ele possa adquirir uma postura reflexiva que não é apenas o saber fazer, mais também saber justificar suas ações de forma consciente em sua prática e se essas decisões são as melhores para favorecer sua relação pedagógica.

No que tange a formação continuada ou formação profissional permanente compreendemos que é por meio das trocas de experiências que o professor vai se constituindo enquanto profissional, pois os saberes e práticas vão sendo modificados, e constitui-se um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de novas competências docente. É primordial que o professor possa perceber, identificar essa prática, torna-se necessário que ele registre, faça leituras, crie momentos de trocas de experiências nas formações continuadas e que não sejam informais e sim registradas para serem retomadas e relacionadas com os problemas que eles enfrentam através de espaços de estudos planejados, sistemáticos criados na própria escola.

Notas

1 Mestranda do programa de mestrado profissional em ensino de ciências e matemática da UFAC, joseanemezerhane@globomail.com

2 Doutor em Educação Matemática pelo (PPGECM/ZEMCI/UFPA), Itamar-miranda001@uol.com.br

Referências bibliográficas

BALL, D. L., THAMES, M. H., & PHELPS, G. Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), p. 389-407, 2008.



BOSCH, M.; CHEVALLARD, Y. **La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs** *Objet d'étude et problématique*. Recherches en Didactique des Mathématiques. vol 19, no 1, p.77-124, 1999.

BOSCH, M. e GASCÓN, J. **Las prácticas docentes del profesor de Matemáticas**. Xèlème École d'Été de Didactique des Mathématiques, Barcelona, 2001.

BOSCH, M. GARCIA, j. GASCÓN, j. e RUIZ HIGUERAS. L. **La modelización matemática y el problema de la articulación de la matemática escolar**. Una propuesta desde la teoría antropológica de lo didáctico. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa (RELIME)*, Vol. 18 nº 2, México, 2006, P. 37-74.

CHEVALLARD, Y. **La notion d'ingénierie didactique, un concept à refonder. Questionnement et éléments de réponses à partir de la TAD**. in Margolinas et all.(org.): In amont et en aval des ingénieries didactiques, XV^a École d'Été de Didactique des Mathématiques - Clermont-Ferrand (Puy-de-Dôme). Recherches em Didactique des Mathématiques. Grenoble: La Pensée Sauvage, v. 1, p. 81-108, 2009 e.

CHEVALLARD, Y. **Aspectos problemáticos de la formación docente**. *XVI Jornadas del Seminario Interuniversitario de Investigación en Didáctica de las Matemáticas*, Huesca, 2001. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/jgodino/siidm.htm>>. Acesso em 01 de Agos de 2015.

CHEVALLARD, Y. **Didactique, anthropologie, mathématiques, Postfacio a la 2ª edición de La transposition didactique**. Du savoir savant au savoir enseigné, La pensée Sauvage: Grenoble, 1991.

CHEVALLARD, Y. **l'analyse des pratiques enseignantes em théorie anthropologique du didactique**. Recherches em didactique des Mathématiques. Grenoble: La Pensée Sauvage-Éditions, v. 19.2, p 221-265, 1999.

CHEVALLARD. Yves, **El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico**. In: Recherches en Didactique des Mathématiques, Vol 19, nº 2, pp. 221-266, 1.999. Disponível em: <http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/guerr_o/praticamatema/referencias/practica_marcosteoricos3/Chevallard_Teoria_Antropologica.pdf>. Acesso em 12 Fev. de 2015.

FIORENTINE, D, Souza Jr, Arlindo José de. Melo Gilberto Francisco. A. **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos**. Cartografias do Trabalho Docente. GERALDI, Corina M.C, FIORENTINI, Dário, PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs) Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003.

FIORENTINE, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Autores Associados: Campinas-SP, 2006.

FIORENTINE, D. **Tendências temáticas e metodológicas da pesquisa em educação matemática**. In: ENCONTRO PAULISTA DE EDUCACAO MATEMÁTICA, 1., 1989. Campinas: Anais... SBEM, 1989, p. 186-193.

FIORENTINE, D, Souza Jr, Arlindo José de. Melo Gilberto Francisco. A. **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos**. Cartografias do Trabalho Docente. GERALDI, Corina M.C, FIORENTINI, Dário, PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs) Campinas-SP:



Mercado de Letras, 2003.

GASCÓN, J. Incidencia del modelo epistemológico de las matemáticas sobre las prácticas docentes. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa (RELIME)*, 4(2), 129-159, 2001.

GASCÓN, J. El problema de la Educación Matemática y la doble ruptura de La Didáctica de las Matemáticas. *La Gaceta Real Sociedad Matemática Española*, 5 (3), 673-698, 2002.

GARCÍA, B. M. *Conocimiento profesional del profesor de matemáticas. El concepto de función como objeto de enseñanza-aprendizaje*, Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación en Educación Matemática (giem), Sevilla, Kronos 1997.

GARCÍA, C. M. *Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia presentada al Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago de Compostela, España, 6-10 jul. 1992. Disponible em: <www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo>. Acesso em: 17 Ago. de 2006.

PONTE, J. P. *Educação matemática: Temas de investigação* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 185-239, 1992.

SHULMAN, L. S., y SYKES, G. "A National Board for Teaching? In Search of a Bold Standard". Trabajo encargado por la Task Force on Teaching as a Profession, Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986.

SHULMAN, L. S. *knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review*, 57 (1), p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. *Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher*, 15, 4-14, 1986.

SHULMAN, L. *The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SILVA, I.M. *A relação do professor com o saber matemático e os conhecimentos mobilizados em sua prática. Tese de doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas: Educação Matemática: Belém-PA, IEMCI/UFPA, 2014.*

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. e LESSARD, C. *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.



O PROJETO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO NORTEADOR DA PRÁTICA DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO

*Juliana Cândido Matias¹
Iponini Loana Scarpato²*

Introdução

Percebe-se que a construção do conhecimento ou aquisição do saber, permanece por um longo processo histórico, marcados por inúmeras reflexões/discussões no campo educacional sobre as práticas de alfabetização, buscando superar as práticas ineficientes de ensino, e romper com paradigmas da pedagogia tradicional, surgem vários pensadores que apresentam uma nova proposta pedagógica para o processo educacional.

Entre várias propostas que surgiram para alfabetização, este trabalho apresenta o projeto Didático como um importante aliado para a construção de práticas educativas significativas, e como um recurso fértil no campo da leitura e escrita dentro da alfabetização, pois o projeto didático pedagógico contribui para organização da prática docente potencializando o processo de ensino aprendizagem.

Ressalta-se que a partir da parceria entre Escola Pública e Universidade, como o Programa Institucional de Bolsa e Iniciação a Docência/PIBID, do qual somos integrantes, podemos vivenciar experiências riquíssimas no cotidiano escolar, numa busca incessante por contribuir conjuntamente para melhoria da prática educacional.

O presente estudo reúne um conjunto de experiências pessoais e coletivas em que resultou desenvolver a prática educativa a partir do trabalho em sala de aula com projetos, proporcionando reflexões a serem apresentadas, fundamentadas em referen-



cias e embasamentos teóricos, oportunizando assim uma nova conexão entre ensino superior e educação básica, associando integralmente a teoria e a prática através do PIBID.

O trabalho foi norteado pelas seguintes inquietações: Qual a importância de trabalhar com projetos pedagógicos nas séries iniciais? E quais as possíveis situações de aprendizagens propiciadas aos alunos ao utilizar-se de um projeto didático pedagógico?

A proposta do artigo tem a finalidade de refletir sobre a importância do uso de projetos educativos no processo de ensino e aprendizagem como instrumento/método que norteiam a prática educativa, uma discussão que se fará a partir dos fundamentos teóricos para sustentação as teorias abordadas e os relatos de experiência que propiciará o diálogo necessário entre teoria e prática.

O trabalho também tem o intuito de analisar as implicações à prática do professor ao criar condições favoráveis ao processo de aquisição da leitura e escrita, que será abordado com maior ênfase nos relatos de experiência. Para efeito, com a intencionalidade de responder esses questionamento e objetivos, a fim de dar suporte às discussões, optou-se pelo registro de campo como instrumento de coleta de dados, que são os relatos de experiências e vivências adquiridos enquanto bolsistas do PIBID.

As diferentes abordagens nesse campo teórico foram embasadas em diversos pensadores como: Libâneo (2004), Veiga (1991), Hernández (1998), Hernández e Ventura (1998), Ferreira (1986), Teberosky (1992), entre outros.

O Projeto Didático Pedagógico como um método que contribui para aprendizagens significativas

Na perspectiva de superar uma aprendizagem mecânica e exaustiva, surge no século XIX um novo pensar pedagógico, com o intuito de romper com os velhos paradigmas da pedagogia tradicional, a educação passa por um grande processo de renovação, iniciando o surgimento de novas abordagens e propostas pedagógicas apresentados por grandes teóricos, consolidando-se assim o advento do movimento renovador com as ideias do norte-americano John Dewey.

É nessa perspectiva que, constatou-se que a escola necessitaria passar por algumas reformulações, assim o trabalho com projetos escolares começar a ganhar mais destaque no campo educacional. A propósito “Os projetos podem ser considerados como uma das práticas que teve reconhecimento em diferentes períodos deste século, desde que Kilpatrick, em 1919, que levou à sala de aula algumas das contribuições de Dewey” (Hernández, 1998, p.67). Conforme apresenta este autor, esses são os primeiros pensadores a difundir a ideia de trabalhar com projetos nas escolas.

Partindo do pressuposto que projeto significa “lançar para frente uma ideia”, realizar um plano, um investimento com objetivos definidos e metas a serem alcançadas em função de uma necessidade, ou interesse. O uso de projetos tem se tornado comum em todas as áreas do conhecimento, e no campo educacional não tem sido diferente. Sobre a função de um projeto, Hernández e Ventura (1998) enfatizam que:



A função do Projeto é: favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento de informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em tornos de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente de diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, p.61).

Ao abordar a metodologia de projetos os seguintes autores definem o projeto como:

Um empreendimento ou um conjunto de atividades com objetivos claramente definidos em função de problemas, necessidades, oportunidades ou interesses de um sistema educacional, de um educador, grupos de educadores ou de alunos, com a finalidade de realizar ações voltadas para a formação humana, construção do conhecimento e melhoria de processos educativos (MOURA; BARBOSA, 2011, p.21).

No entanto, o trabalho com projetos em sala de aula rompe com certos preceitos do tradicionalismo, os alunos passam por algumas transformações no processo de aprendizagem, deixam de seguir ordens e passam a executar atividades a serem desenvolvidas com autonomia, por eles mesmos. Não fica apenas a função de ouvir quietos, mas comunicar, interagir e assumir responsabilidades. A propósito “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.52).

Logo o projeto didático, deve ser centrado em situações e problemas reais dos alunos, de forma contextualizada e significativa, uma vez que o professor intervém no processo de aprendizagem dos alunos, no sentido de contribuir para que eles avancem em suas aprendizagens, para Veiga (1991) “[...] tanto professor quanto o aluno deixam de ser sujeitos passivos para se transformar em sujeitos ativos.[...]Cabe afirmar que o professor tem de ter uma atitude crítica sobre o que pretende de sua prática pedagógica e qual a melhor forma de realizá-lo” (Veiga, 1991, p.104).

Por meio da afirmação supracitada, percebe-se que a metodologia de projetos auxilia o processo ensino/aprendizagem, uma vez que, com os projetos os alunos e professores realizam um trabalho em coletividade. Dessa forma Moura e Barbosa (2011, p.17), salientam que “participar da execução de um projeto enriquece o acervo pessoal e institucional com novas experiências, conhecimentos e habilidades”. Dentro desses processos relacionados o ensino-aprendizagem por meio de projetos, permite o acesso à cultura e as novas tecnologias.

Em outras palavras, os projetos escolares trazem em sua estrutura pedagógica uma aprendizagem significativa diante dos métodos tradicionais, pois esse novo método contribui para o despertar da criatividade, para Veiga (1991, p.95) “o que deve ficar claro é que as técnicas de ensino devem ser utilizadas pelo professor de forma consciente e permeada pela intencionalidade”. E, por conseguinte, possibilitar um espaço viável para que os alunos se interessem e participem de maneira ativa dos



conteúdos abordados, um ambiente que propicie vivências e trocas de conhecimento, ou seja:

É necessário destacar o fato de que as diferentes fases e atividades que se devem desenvolver num projeto ajudam os alunos a serem conscientes de seu processo de aprendizagem e exige do professorado responder aos desafios que estabelecem uma estruturação muito mais aberta e flexível dos conteúdos escolares (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.64).

Outro aspecto importante que deve ser abordado é que o trabalho com projetos em sala de aula permite levar em consideração a cotidianidade que envolve os alunos, uma aprendizagem relacionada com a vivência do educandos, ao mesmo tempo em que se amplia e se consolida o conhecimento sobre a prática pedagógica.

A Prática Educativa: a importância de trabalhar com projetos escolares

Elaborar e desenvolver um projeto pedagógico, pensado em sua própria realidade é, não só benéfico, como primordial para organização e eficiência do trabalho docente na atualidade. Um repensar e reagir frente a situações adversas encontradas no ambiente escolar, como afirma Teberosky (1992, p.86) “Porém, já sabemos que o fazer pedagógico consiste na mudança permanente de estratégias para conseguir os objetivos da aprendizagem”.

Porventura, os professores devem estar dispostos a trabalhar com projetos escolares, pois tem se tornado uma das exigências estabelecidas pela instituição de ensino, porém não deve ser feito para cumprir normas, e sim para melhorar o sistema educacional. Uma vez que, “Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares, é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem” (HERNÁNDEZ; VENTURA. 1998 p.61). Todavia, o educador deve sempre estar buscando novas estratégias para atuar nas séries iniciais, isso requer dedicação do professor, e esse deve estar sempre se adaptando as necessidades educacionais.

Além disso, o trabalho com projetos é de grande relevância, devido permitir não ter apenas uma disciplina específica em um projeto, pois o processo de ensino e aprendizagem não se faz de forma fragmentada, tendo cada disciplina separada do contexto dos conteúdos, como se cada uma ficasse em específicas caixinhas isolada.

Desse modo, outra dimensão que pode ser levada em consideração, é fazer com que o projeto seja interdisciplinar e tentar fazer com que este trabalho alcance todas as áreas do conhecimento.

A interdisciplinaridade nos é apresentada como uma tentativa de uma organização da informação, dos conhecimentos escolares, partindo de uma visão disciplinar que tenta centralizar-se em alguns temas contemplados a partir de múltiplos ângulos e métodos. Ocasionalmente essas propostas pecam por ingenuidade. Espera-se que os alunos relacionem o que lhes é oferecido fragmentado (HENANDEZ E VENTURA, 1998, p.55).



No entanto quando o professor trabalha conteúdos de forma contextualizada, significa que o conhecimento passa a ter um maior significado para o aluno e a prática educativa passa a ser reconhecida como a base fundamental do processo educativo.

A prática pedagógica do professor comprometido com o processo implica: [...] na vivência do espírito de parceria, de integração entre teoria e prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, reflexão e ação, dentre muitos dos múltiplos fatores interagentes do processo pedagógico (LUCK, 1994, p.54).

Entretanto, é claro que todo profissional da educação, enfrenta dificuldade ao desenvolver projetos eficazes e de relevância para aprendizagem dos alunos, visto que, esse deve conhecer situações que propiciará elaborar um bom projeto eficiente e construtivo.

Assim sendo, estruturar um projeto que atenda as necessidades de cada aluno, realmente não tem sido tarefas fáceis, é uma expectativa que necessita de muito trabalho, planejamento, ajustes e reajustes. Do ponto de vista de Libâneo (2004):

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional (LIBÂNEO, 2004, p.23).

Enfim, acredita-se que são inúmeras situações que os projetos de ensino podem trazer para dentro da sala de aula, portanto, segundo Hernandez e Ventura (1998), trabalhar com projetos aproxima os saberes escolares com os saberes sociais, assim a aprendizagem se dá de forma contextualizada e é algo significativo em sua vida, além de fazer com que eles aprendam de maneira lúdica, e também contribuem o desenvolvimento futuro de uma postura para resolver problemas de ordens sociais e reconhecendo-se como sujeitos culturais.

Resumindo quando o assunto é educação e ensino, não existe uma fórmula mágica que resolva todos os problemas e desafios que rodeiam esse campo, todas as soluções encontradas precisam passar por diversos processos que resulta em uma ação transformadora.

Algumas experiências com projetos nas séries iniciais

Projeto Fábulas

Ao ser iniciado o projeto com o tema “Confabulando com as Fábulas”, fez-se necessário o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, e neste momento, permeado de leitura e conversa ficou claro como o ambiente familiar, neste caso, está aquém no que se refere a suporte literário ao aluno, seja ele em modalidade oral ou escrita, fator que torna o projeto pedagógico mais desafiador e essencial.



Como não poderia ser diferente, este projeto buscou trabalhar leitura e escrita de forma indissociada, proporcionando um desenvolvimento educacional notório e proveitoso, uma vez que as leituras em voz alta ou direcionadas proporcionaram uma ampliação de vocabulário que possibilitou novas estratégias de escrita, com expressões de ideias claras e objetivas, com até mesmo, defesa de pontos de vista, o que o gênero Fábulas propicia furtivamente, conforme caderno de registros (Jul.2014):

Ao propor hoje, um final diferente para fábula “A cigarra e a formiga”, fiquei animadíssima com a maneira como alguns alunos defendiam seus pontos de vista no pré-texto. Depois quando li suas reescritas, ficou claro como alguns alunos se apropriaram de termos cultos como “havam”, “esqueceu-se”, “propôs”, “penso que” em meio a hipóteses de escrita variadas (Registro de campo, Jul. 2014).

Em conformidade com Prado (1996, p. 19), “no período mais importante de se formar o gosto pela leitura, às crianças estão na escola de primeiro grau. Está, pois, na escola de primeiro grau o maior compromisso com a formação do leitor”. Faz-se necessário enfatizar que esse incentivo à leitura é de extrema importância e precisa ganhar lugar de destaque nas instituições de ensino, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo essa fase que mais contribuirá para inserir o gosto pela leitura e também um grande instrumento facilitador da aprendizagem.

Um relato que nos mostra como o incentivo a leitura é importante:

Foi quando as crianças terminaram a reescrita e iriam para sala de leitura, e questionou-se o porquê era tão importante a leitura nos livros, então um aluno disse “*por que as palavras ficam no pensamento*”, isso nos impressionou, pois momentos como esses e outros descritos, nos fazem perceber a capacidade de avanço que cada aluno tem ao perceber a importância do hábito da leitura (Registro de campo, jul. 2014).

No entanto, ao pensar em um projeto, vários são os pontos pedagógicos a serem contemplados, como por exemplo a produção textual através da reescrita de uma fábula.

É interessante que através da reescrita, as crianças vão formulando mentalmente passo-a-passo como acontece à história, antecipam antes mesmo de começar a escrever, pude perceber isso quando perguntei a uma aluna o seguinte: “em que parte da história você está? e ela me respondeu dizendo que *estava no jacaré que não queria virar bota e nem bolsa* e poucos minutos depois ela mesmo retorna a minha mesa e diz que “*agora está escrevendo sobre o elefante que não queria virar colar*” (Registro de campo, jul. 2014)”.

A partir dessa situação fica claro o esquema mental que as crianças fazem antes de por no papel toda a história, mesmo que ela não consiga escrever passo-a-passo a história ouvida com certeza após um contato maior com a história, conseguirá verbalizar o começo, meio e fim. Estas situações vividas no trabalho de alfabetização é



conhecido por Ferreiro (1986, p.22) quando a criança “procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta, em se tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca a prova suas antecipações e cria sua própria gramática”.

Contudo, percebe-se o quanto é importante abordar esses aspectos quando o projeto pedagógico contempla um ensino diversificado, o projeto buscou trabalhar a reescrita e leitura sempre, e em função disso a criança elabora uma série de ideias e hipóteses o que facilitará a compreensão e aquisição da linguagem oral e escrita, de forma significativa e prazerosa.

Projeto Arte com Cândido Portinari

Sabe-se que o programa PIBID tem em suas metas trabalhar com diversas áreas de conhecimento, entre elas a disciplina de *ARTE - Linguagem*, todas são importantes, mas trabalhar com a disciplina de Arte tem proporcionado um novo olhar sobre essa área, que nos mostra como as próprias crianças dão valor a esse conhecimento.

A obra Pulando Carniça, 1957, Palhacinhos na Gangorra, 1957, Meninos Soltando Pipas, 1947, eles já se apropriaram do nome da obra, e tenho certeza quando tiverem um outro contato com a mesma obra em outro momento e ambiente se lembrarão do que vivenciaram na sala de aula, e penso que assim como nós apreciamos muito uma determinada obra, isso também ocorre com eles, o que torna o mundo da arte mais interessante e apaixonante” (Registro de campo, Nov. 2014).

Como já discutido, outra dimensão que se deve levar em consideração ao elaborar um projeto pedagógico, é a interdisciplinaridade, e para que contemplasse outras áreas, contextualizou-se a obra de Miguel Cervantes com as obras de Cândido Portinari, já que se trata de uma obra de literatura infantil, a propósito:

É uma série que nos deu inúmeras possibilidades de aprendizagem quando contextualizada de forma significativa, e por isso hoje trabalhamos com o poema que Vinícius de Moraes fez para Cândido Portinari, as crianças aprenderam a letra, e gostaram muito do poema, e depois os alunos fizeram um texto narrativo, como se eles fossem o aventureiro Dom Quixote (Narrador Personagem), entre outras atividade de leitura e reescrita e releitura das obras (Registro de campo, Nov. 2014).

Sempre que possível à proposta do projeto também foi trabalhar com uso das mídias e suas tecnologias.

Portanto, o uso do laboratório de informática estava incluído nas atividades elencadas no projeto, e esse momento foi muito importante, pois foi uma forma das crianças realizarem as releituras e ter acesso a outras fontes de conhecimento.

Contudo, percebe-se ao longo das atividades que é um recurso bem aceito para crianças, uma ferramenta que realmente possibilitou complementar e aperfeiçoar



ar o ensino com as crianças.

E como todo projeto necessita de um produto final, fizemos uma exposição com as obras, ou seja, “a exposição foi riquíssima, assim como as atividades desenvolvidas em sala, pois foram elas as causadoras de um ambiente agradável e criativo, pois ao ensinar as crianças aprendemos muito com elas também” (Registro de campo, Dez. 2014).

Vale ressaltar que todo projeto deve ter uma função ou circulação social, mesmo que o produto final seja apresentado apenas para a escola a priori.

Considerações finais

O trabalho com projetos é muito interessante, mesmo sendo possível relatar apenas alguns aspectos da proporção de atividades, mas é com imensa satisfação que é possível afirmar que através do trabalho com projetos foi possível repensar a prática pedagógica e as teorias de sustentação, e pensar o ensino aprendizagem como um processo dinâmico, e ao mesmo tempo lidar com os conteúdos de forma interdisciplinar as múltiplas áreas de conhecimentos e seus meios de informação.

Ressaltamos que os alunos aprenderam participando, construindo seus próprios e novos conceitos e sobre o qual estão inseridos, e que só é possível através da valoração que o educador apresenta sobre a importância da leitura.

Portanto, é notável que as aprendizagens em relação à escrita e a leitura se fizeram de forma contextualizada e significativa, contribuindo para o avanço em suas hipóteses de escrita, e pudessem ir além do ato de apenas ler e escrever, uma vez que usaram a imaginação e a criatividade, aprimorando assim a relação entre o professor e o aluno, pois ambos estão em constante aprendizagem, no entanto foi possível fazer com que a sala de aula se tornasse um espaço de construção do conhecimento para todos que fazem parte.

Não se trata de definir que o trabalho com projetos pedagógicos é a solução mágica para os problemas encontrados nos processos de aprendizagem, não são se trata apenas de teorias e como aplicá-las, e sim algo experimentado, vivenciado, ou seja, pensado, planejado, minuciosamente elaborado, executado e enfim analisado seu produto final. Pois estarmos inseridas no PIBID possibilitou ir além da teorização e dos relatos de experiências de outros professores e fazer e entender a nossa própria prática e sua relação teórica.

Notas

¹ Professora da Rede Pública Estadual e Municipal, alfabetizadora e professora supervisora do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação a Docência/PIBID pela Universidade Federal de Rondônia/UNIR. Email: juhmatias.rm@gmail.com.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia e bolsista do Programa Institucional de bolsa e iniciação a docência/PIBID pela Universidade Federal de Rondônia/UNIR. Email: ponini35@gamil.com.

Referências bibliográficas

FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo. Cortez/Autores Associados. 1986.



FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LUCK, H. *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOURA, T. G; BARBOSA, E. F. *Trabalhando com projetos: Planejamento e Gestão de projetos educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

PRADO, Maria D. L. *O livro infantil e a formação do leitor*. Petrópolis: Vozes, 1996.

VEIGA, I. P. A. *Técnicas de ensino: Por que não?* Campinas: Papirus, 1991.

TEBEROSKY, A. *Aprendendo a escrever: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. Trad. Cláudia Schilling. Barcelona: Horsori, 1992.



PIPOCANDO: A PIPOCA NOS RITUAIS RELIGIOSOS AFROINDÍGENAS

*Julyane Paz Dominguez Dos Santos Alves¹
Luana Costa Pierre de Messias²*

Introdução

O alimento possui papel importante e múltiplo nos costumes sociais e religiosos, sendo um dos elementos capazes de transmitir crenças e ideais de um grupo, um povo ou nação.

O ato de se alimentar não é apenas biológico, mas é também social e cultural. Possui um significado simbólico para cada sociedade, e para cada cultura. É fator de diferenciação cultural, uma vez que a identidade é comunicada pelas pessoas também através do alimento, que reflete as preferências, as aversões, identificações e discriminações. Através da alimentação, é possível visualizar e sentir tradições que não são ditas. A alimentação é também memória, opera muito fortemente no imaginário de cada pessoa, e está associada aos sentidos: o odor, a visão, o sabor e até a audição. Destaca as diferenças, as semelhanças, as crenças e a classe social a que se pertence, por carregar as marcas da cultura (BARROCO, 2008, p.4)

Ao entender tal importância, observando os costumes das religiões, é possível atribuir ao alimento um papel que transcende o ato de alimentar apenas o corpo físico, e entendê-lo em sua representação simbólica como ocorre com a pipoca, alimento sagrado para as religiões afroindígenas brasileiras. Pensar acerca desta memória de



tradições perceptíveis, porém pouco discutida faz-se necessário.

A pipoca é um alimento resultante do contato do milho da espécie *Zea mays L. everta* com uma fonte de calor. Algumas variedades deste milho eram semeadas pelos povos indígenas antes da chegada dos portugueses. Pesquisas arqueológicas (PROUS, 1992) em Minas Gerais, Goiás, nos vales do afluente do Rio Paranaíba e no Rio Grande do Sul, mostram que o milho era usado como oferenda aos mortos, pois foram encontrados grãos deste cereal em urnas funerárias, fazendo-se portanto, presente nos rituais religiosos destes povos.

Estudando o papel simbólico do alimento nas religiões afro-indígenas-brasileiras, percebemos a influência de três matrizes: as religiões indígenas brasileiras, as religiões africanas e o cristianismo português (SILVA, 2010). Muitos estudos se referem ao sincretismo religioso entre as religiões africanas e o cristianismo como forma de resistência negra. Porém, as influências indígenas para estas religiões como forma de manter as memórias e a tradições destes povos são negligenciadas.

Tanto no Candomblé como na Umbanda a pipoca está associada aos orixás *Omolu* e *Obaluaiê*. Em alguns estudos estas entidades são distintas, *Omolu* representa um velho, enquanto *Obaluaiê* representa um jovem. Por vezes são a mesma pessoa, representada em idades diferentes. Isto se dá de acordo com Nadalini pelo fato da religião africana,

de culto aos Orixás, vinda principalmente da região da atual Nigéria e do Golfo do Benina cada pessoa é descendente de um Orixá, personagem mítico que viveu na terra nos tempos primordiais. Os diversos Orixás da África vieram de diferentes regiões e estavam ligados a um elemento da natureza, correspondente à sua localidade. Portanto, o que chegou ao Brasil eram deuses que faziam parte de uma família religiosa e que eram considerados por tal como seu ancestral divinizado e ainda como representantes da natureza e seus fenômenos, detentores de poderes (NADALINI, 2009, p. 53).

Com isso, *Obaluaiê* e *Omolu* são tidos como orixás das enfermidades contagiosas e de pele.

Sendo o milho autóctone das Américas e *Obaluaiê* e *Omolu* divindades de raiz africana cultuada no Brasil, passamos a refletir sobre a forma, o lugar e o modo como a pipoca foi incorporada às práticas religiosas afro-indígenas.

Para Silva (2010), as semelhanças estruturais entre a forma de culto do catolicismo popular e das religiões de origem africanas e indígenas foram fundamentais para possibilitar o sincretismo e a síntese da qual se originaram as religiões afroindígenas brasileiras, tais como a pajelança, o catimbó, o candomblé de caboclo e a umbanda.

São poucas as informações sobre as religiões originais dos povos nativos. Porém, comparando as práticas atuais dos povos que sobreviveram com relatos do período colonial brasileiro é possível traçar algumas características semelhantes presentes nos rituais religiosos dos nativos: o culto à natureza deificada, por meio da ingestão de



alimentos e bebidas fermentadas nos rituais, a utilização de instrumentos musicais, os adornos feitos de penas de aves, a figura do pajé ou xamã que acessava os espíritos da floresta e o mundo dos mortos (SILVA, 2007).

Tais características das religiões indígenas coadunam com traços das religiões africanas por serem religiões de transe, de sacrifício de animais e de culto aos espíritos. Silva (2007) salienta que o catolicismo popular no período colonial, mesmo sendo monoteísta, o que o difere das religiões originais indígenas e africanas, por estar pautado no culto aos santos e por ser bastante místico naquela época, favoreceu o sincretismo religioso. Nativos indígenas e africanos forçadamente convertidos à religião do colonizador português somaram à sua religiosidade de origem a sua nova fé de maneira disfarçada, dando origem aos cultos afroindígenas.

Interessadas nesse tema, e em especial sobre a alimentação que o perpassa, desenvolvemos no primeiro subitem, uma breve análise sobre o ritual *Sabejé* e a festa *Olubajé*, ambas dedicadas aos orixás *Omolu* e *Obaluaiê* nos quais a pipoca é elemento sagrado. Já no segundo refletimos sobre as representações ou significados da pipoca para esses rituais antigos, tentando nos aproximar dos seus significados a partir de uma leitura poética e de sua beleza em transformar o simples pipocado milho em algo complexo que nutre a relação dos homens com seus orixás.

Considerações sobre o ritual *Sabejé*, a festa *Olubajé* e a pipoca

Entre os rituais presentes nas religiões afroindígenas que envolvem a pipoca está o *Sabejé*. Após assistir a um registro feito pela TVUFBA deste ritual, na Bahia, ficamos intrigados com a presença marcante da pipoca nesta cerimônia, pois nela a pipoca mostra toda sua versatilidade e poder no âmbito religioso. Ela banha as pessoas que crêem que através dela podem fazer uma ponte com os orixás, desta forma afastando as energias negativas e abrindo os caminhos.

O *Sabejé* é um ritual que se passa fora do terreiro, trata-se de uma peregrinação de sete dias que ganha às ruas no mês de agosto sendo consagrado aos orixás *Omolu* e *Obaluaiê*.

Segundo Lépine (1998) as figuras enigmáticas de *Omolu* e *Obaluaiê* remetem às metamorfoses de *Sakpata*, deus da varíola. Atribui-se a esta divindade o poder de curar ou espalhar doenças. Este orixá povoava o imaginário dos africanos trazidos ao Brasil como escravos no período colonial. Neste período, marcado pela incidência de doenças epidêmicas chamadas popularmente de peste, tal divindade encontrou um ambiente propício para receber devoção e diferente de muitas entidades cultuadas pelos povos africanos que foram esquecidas, *Omolu* e *Obaluaê* ganharam força e para manter seu mito vivo na tradição oral seu culto foi associado à imagem dos santos católicos como São Lázaro e São Roque que, assim como *Omolu* e *Obaluaê*, carregam consigo as marcas das doenças de pele. Para esconder seu corpo marcado, estas divindades vivem escondidas longe dos centros urbanos em matas ou florestas. Vestem-se com um chapéu em forma de manto feito de palha de dendezeiro. Seu culto é feito no cemitério, o que remonta a um período em que os cemitérios ficavam afastados das cidades.

Sobre o ritual *Sabejé*, antes de iniciar a caminha, os filhos de *Omolu* ou *Oba-*



luaê preparam o *duburu*, uma pipoca preparada de uma forma diferente da que conhecemos na alimentação contemporânea. Neste preparo, colocam areia de praia ou de rio bem sequinha em uma panela no fogo e jogam um punhado de milho que se abre assumindo a forma de uma flor. Feito isto, recolhem as pipocas e as armazenam em balaio. Um dos filhos de uma das *lyabás* saem pelas ruas da cidade de Salvador, capital baiana, com os pés descalçados, carregando um balaio de “pipocas do santo” ao lado de um filho de *Omolu / Obaluaê* que pede uma doação em dinheiro aos transeuntes em troca de um pouco do *duburu*. Ao receber “flores de Omolu/Obaluaê” em suas mãos, o doador deve imediatamente as arremessar por sobre sua cabeça, como se estivesse tomando um banho, pois acreditam que o “*duburu* é fonte de energia, força, paz e a cura para doenças e moléstias numa representação da travessia mítica desses dois orixás, quando vivenciaram inúmeros sofrimentos, especialmente as rejeições a sua aparência física, o que lhes trouxe sabedoria sobre a vida.” Com o dinheiro das doações prepara-se o *Olubajé*, uma festa que “tem na pipoca o mesmo poder de uma vacina contra a peste” (BENEVIDES, 2003, p. 75).

Passados os sete dias de peregrinação, os filhos-de-santo retornam ao terreiro. Inicia-se o *Xiré de Olubajé*. *Xiré*, significa dança de roda, marca o início da festa chamando os orixás para participar. Em seguida ocorre a possessão onde o orixá é incorporado pelo filho-do-santo. Depois entram outros filhos-de-santo trazendo os alimentos que serão compartilhados durante o ritual. A festa termina com a cerimônia de despedida do orixá que tem como ápice o ato da mãe ou pai-de-santo do terreiro atirar pipocas nas pessoas que estão participando da festa.

A presença marcante da pipoca nos rituais atribuídos aos orixás *Omolu* e *Obaluaê* nos suscita a imaginar como a pipoca tornou-se sagrada nas religiões afroindígenas brasileiras. Estudos de Basso (2013) e Pimentel & Melchior (2015) sugerem que a incorporação da pipoca nas religiões afro-brasileiras deveu-se à importância do milho como alimento nativo e cultivado pelos povos indígenas. Cavalcante (2008), em sua pesquisa sobre a adaptação alimentar dos povos africanos no Brasil colônia, destaca as semelhanças desses povos com os indígenas.

Como vimos anteriormente, os indígenas usavam o milho em rituais fúnebres, sendo *Obaluaê* e *Omolu* orixás com características humanas que transitam entre a saúde, a doença e a morte, além de seu culto ser no cemitério, um espaço dedicado aos rituais fúnebres, isto pode ter propiciado a ligação entre estes orixás e o alimento indígena.

Notamos com esse estudo preliminar a importância do *Sabejé* por ser um ritual que envolve a comunidade local, durante todo o mês de agosto e por transcender o espaço físico do terreiro. O milho que no momento do ritual, transforma-se em *duburu*, por ter preparo diferenciado, representando as flores dos orixás capazes de transmitir força, paz e cura. Aparece dotada de simbologia por representar o principal veículo de transmissão dos benefícios que o orixá é capaz de oferecer aos que colaboram e participam do ritual, que ao receberem em troca também oferecem algo, no caso relatado nesse estudo é o dinheiro, que ajudará a realizar o festejo final.

O *Olubajé*, realizado já no espaço do terreiro ao final dos sete dias, com a re-



alização das danças, das músicas e com a homenagem ao *Omolu/ Obaluaê* representa então a celebração da prosperidade, a vitória sobre as enfermidades.

A Pipoca como mediadora de saberes sobre os rituais indígenas e afro-brasileiros

Vinculadas ao projeto de extensão “PI(RA)POCA: o milho e a memória indígena na cultura alimentar brasileira”, que convoca alunos e a comunidade externa à Universidade Federal do Rio de Janeiro à rememorar a contribuição indígena para a cultura alimentar brasileira, iniciamos nosso estudo sobre a presença da pipoca nos rituais afro-brasileiros. Ali, fomos instigadas a iniciar um levantamento de rituais religiosos afroindígenas onde a pipoca fosse instrumento de ligação e poder entre os homens e suas divindades. Assim chegamos ao ritual do *Sabejé* e à festa *Olubajé*, ambos dedicados aos orixás *Omolu* e *Obaluaiê*.

Tivemos como objetivo identificar os significados atribuídos ao uso da pipoca no ritual. Os filhos de *Omolu* e *Obaluaiê* explicam o emprego da pipoca nos rituais pelo seu aspecto que remete às verrugas ou erupções da pele, ou seja, às marcas que *Omolu* e *Obaluaiê* carregam em sua pele e querem esconder. Alguns vão mais além, falam de forma simbólica na transformação, na metamorfose, de algo feio que se transforma em belo. Sendo assim, o milho, possuidor da característica da dureza, e portanto difícil de ser consumido, quando passa pelo fogo se torna pipoca macia, semelhante uma flor. “A pipoca é milho duro que vira flor”. Flor, assim chamam a pipoca preparada para os orixás *Omolu* e *Obaluaiê*: a “flor do santo”, a “flor do velho”. Porém, existe também o termo *piruá*, trata-se do milho que não estoura. O *piruá* é comparado com os sujeitos que não querem ser transformados, estão conformados com sua forma dura e feia. Nisso, teríamos como contraponto o simbolismo de que banhar-se com as “flores de Obaluaiê” representa atrair fartura, saúde, prosperidade e proteção, contrários à avaria e maneiras feias.

Vale salientar que *Omolu* e *Obaluaiê* também são responsáveis por espalhar doenças, para evitar que isto aconteça, os filhos desses orixás preparam sua alimentação votiva (AMARAL, 2007), ou seja, comida oferecida ao orixá para simbolicamente fortalecê-lo. Estes orixás chamam atenção pela simplicidade. Por serem tidos como orixás dos pobres, eles se contentam com pouco. Bastando-os servir-se de pipocas. Sua comida preferida é então o *duburu* com pedaços de coco. Sendo o milho de pipoca financeiramente acessível e a preparação do *duburu* simples torna possível os menos favorecidos manterem as obrigações com os santos.

A comida da festa *Olubajé* é servida em folhas, por vezes de mamona. Isto, também nos faz refletir mais uma vez sobre a simplicidade destes orixás, pois não requerem utensílios sofisticados para serem evocados. Daí uma população de pessoas com poucos recursos financeiros, somado ao acesso restrito à medicina tradicional, como as prostitutas pesquisadas por Benevides (2006), se identificarem com estas entidades tidas como “médicos dos pobres”.

Como no Brasil os povos indígenas e afro-descendentes, bem como praticantes das religiões afroindígenas, encontram-se em grande parte em situação de vul-



nerabilidade social, o milho transformado em pipoca expressa relações sutis e pouco exploradas de identificações e talvez formas de resistência à cultura do colonizador português.

Considerações finais

Nossa pesquisa encontra-se em fase inicial e apresenta algumas limitações como, por exemplo, nossa própria distância dos significados ritualísticos antigos, bem como das práticas e sentidos mais profundos em que o alimento foi manifesto pelos povos indígenas e afrodescendentes. Nisso acrescentamos, ainda, a nossa própria visão de mundo, há muito influenciada pela ciência ocidental e formas de contemplação artísticas. Seria, talvez, através dessa última, no que tange a sua beleza e formas poéticas aquelas por meio das quais nos aproximamos para refletir sobre essas práticas rituais. Ademais, interpretar tradições culturais das quais nossos ancestrais foram forçados a romper, e que por isso não vivenciamos profundamente, caracteriza-se como algo extremamente delicado.

Verificamos então a necessidade de uma maior aproximação com os praticantes das religiões afroindígenas para melhorar nossa interpretação dos significados e principalmente para auxiliar na conservação das memórias destes povos formadores da cultura brasileira.

Notas

¹ Graduanda em Gastronomia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: julyanepaz@gmail.com

² Graduanda em Gastronomia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: luanaamessias@gmail.com

Referências bibliográficas

AMARAL, Rita. A alimentação votiva. **História Viva: Grandes Religiões; Cultos Afros**. São Paulo, n 6. 2007. p. 68-69. Duetto Editora.

BARROCO, Lize Maria Soares. **A Importância da Gastronomia Como Patrimônio Cultural, no Turismo Baiano**. Observatório de Turismo do Paraná, 2005. Disponível em: < <http://www.obsturpr.ufpr.br/artigos/alimbeb1.pdf> > Acesso em: 5 jun. 2014

BASSO, Rafaela. A cultura alimentar paulista: uma civilização do milho? (1650-1750). 2012. 216 f. Dissertação (Mestrado em História) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Estadual de Campinas, 2012.

BENEVIDES, Lourdisnete Silva. **A Louvação das Prostitutas de Riachão do Jacuípe ao Glorioso São Roque**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2003.

CAVALCANTI, Maria Lectícia M. **O negro açúcar**. Recife: Bagaço, 2008.

IPHAN. Patrimônio Imaterial. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/portal/mon-tarPaginaSecao.do?id=10852&retorno=paginalphan> > Acesso em: 5 jun. 2014

LÉPINE, Claude. As metamorfoses de Sakpata, Deus da varíola. In: **Leopardo dos olhos**



de fogo: escritos sobre a religião dos orixás. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998. pp 119-144.

NADALINI, Ana Paula. **Comida de santo na cozinha dos homens: um estudo da ponte entre alimentação e religião.** 2009. Disponível em: <<http://www.igtf.rs.gov.br/wp-content/uploads/2012/10/Comida-de-Santo.pdf>> Acesso em: 26 de agosto de 2015.

PIMENTEL, Myriam E. M.; MELCHIOR, Laila. **Reencantamentos e novas apropriações: alimento como vivência e memória na arte brasileira.** Revista Esferas. Brasília: UCB/UNB/UFG. Ano 4, no 6, janeiro a junho de 2015, pp. 143-154.

PROUS, André. **Alimentação e “arte” rupestre: nota sobre alguns grafismos pré-históricos.** Revista de Arqueologia, v.6: 1-15, São Paulo, 1992.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Formação e dinâmica das religiões afro-brasileiras.** In: **Religião e Sociedade na América Latina.** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2010. pp 93-100.

_____. **Interação de Matrizes.** In: **História Viva: Grandes Religiões; Cultos Afros.** São Paulo, n 6. 2007. p. 12-19. Duetto Editora.



A INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS

*Kátia Soares Bezerra de Lima¹
Ednaceli Abreu Damasceno²*

Introdução

O presente artigo nasce das reflexões oportunizadas, por ocasião das leituras necessárias à fundamentação teórica (revisão bibliográfica), do projeto de pesquisa de Mestrado em Educação, oferecido pela Universidade Federal do Acre. A respectiva pesquisa versa sobre o tema “O TRABALHO DOCENTE E SUAS REPERCUSSÕES, FACE À INCLUSÃO ESCOLAR”, encontrando-se, ainda, em fase de andamento.

Compulsando a literatura a ser analisada, resta claro, que os fundamentos teóricos-metodológicos que fundamentam a perspectiva inclusiva alicerçam-se nos princípios éticos dos Direitos Humanos, especialmente no princípio da Dignidade da Pessoa Humana, o qual preconiza o respeito, a valorização e a garantia do exercício de direitos a todos, buscando superar à lógica da exclusão.

Conforme alinhavado no documento denominado *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (MEC/SEESP), contextualiza-se o movimento mundial em torno da educação inclusiva enquanto

(...) uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que



conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008, p. 1).

Oriundas de uma pauta mundial, empreendidas em torno dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação e preconceito que inviabilizem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, nascem novas ações e medidas em favor de um novo paradigma que pudesse lançar as bases para a construção de uma proposta educacional, a qual teria como referencial uma educação acessível a todos, buscando-se assegurar as pessoas com deficiência a autonomia necessária para que participem plenamente de todos os aspectos da vida.

A educação inclusiva no contexto histórico internacional

Em contraposição, às práticas educacionais prevalentes até fins da década de 80, do século XX, que enfatizavam a categorização dos alunos com deficiência, definindo-os por meio de diagnósticos, mediante um modelo de organização e classificação baseados no conceito de normalidade/anormalidade, os quais eram encaminhados para ambientes segregados, em razão da deficiência, como instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais, baseados em modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, os quais corroboravam um modelo de exclusão dos âmbitos escolares ditos regulares, surge um movimento mundial buscando assegurar uma educação que incluísse a todos.

Pode-se considerar como marco histórico inicial deste movimento mundial a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien/Tailândia, em 1990, a qual sinalizava para a necessidade de uma mudança de paradigma, que buscasse promover mudanças nos sistemas de ensino com o fito de assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

Na referida Conferência buscou-se traçar diretrizes que satisfizessem as necessidades básicas de aprendizagem, notadamente quanto a universalização do acesso à educação e promoção de equidade, a ampliação dos meios e dos raios de ação da Educação Básica, impulsionando-se a formulação de planos que implementassem políticas públicas, a fim de mobilizar recursos em torno da construção de uma Educação para Todos, que pudesse satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, assim definidas:



UNIVERZALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE 1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. 2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. 3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. 4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. 5. *As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo* (UNESCO, 1990, Art. 3 - grifo nosso).

Na esteira deste pensamento, buscando consolidar um movimento político que alcançasse as metas propugnadas inicialmente, em Jomtien (1990), temos a edição do documento denominado “Declaração de Salamanca de princípios, política e prática em Educação Especial”, resultado da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais* realizada, em Salamanca - Espanha (1994), em que importantes ações foram discutidas, buscando-se consolidar e impulsionar um movimento mundial em favor da Educação Inclusiva.

Nessa Conferência foi delineado um plano de ação conjunto entre os países participantes, os quais se comprometeram em promover, em suas políticas educacionais, ações que contemplassem a inclusão de todas as crianças na escola, sem qualquer limitação em função de suas condições de gênero, deficiências físicas, emocionais, sociais, linguísticas, culturais, etc.

Os ideais preconizados pela Declaração de Salamanca propunham, entre outros pontos, que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar...” porquanto é nesse modelo de escola que se “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos...” (UNESCO, 1994, p. 8-9).

É neste contexto histórico e político que se iniciam a operar os movimentos



em torno da construção de projetos de mudanças nas políticas educacionais dos países signatários, buscando-se repensar o papel da escola, sua identidade, seu espaço social, os contextos de exclusão inseridos no seu espaço, com o fito de assegurar a todos os alunos, não somente o acesso, mas também a permanência e o aprendizado, como forma de garantir a todos, de fato, o direito a uma educação inclusiva.

A educação inclusiva no contexto histórico brasileiro

No Brasil, tradicionalmente, a educação de alunos com deficiência era oferecida por meio do modelo assistencialista e segregado de atendimento.

No início década de 80, ocorre o surgimento do movimento de Integração e Normalização, que defendia o direito a pessoas com deficiência a ter acesso às condições de vida, o mais próximo possível da normalidade, passando a escola regular a acolher os alunos com deficiência, em salas especiais.

Glat e Fernandes (2005) pontuam que, a partir, desse novo pensamento

O modelo segregado de Educação Especial passou a ser severamente questionado, desencadeando a busca por alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, mesmo os portadores de deficiências severas, preferencialmente, no sistema regular de ensino (como recomendado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988). Foi assim instituída, no âmbito das políticas educacionais, a Integração. Este modelo, que até hoje ainda é o mais prevalente em nossos sistemas escolares, visa preparar alunos oriundos das classes e escolas especiais para serem integrados em classes regulares recebendo, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas (p. 37/38).

Assim sendo, já havia, no Brasil, um movimento para inserção de alunos com deficiência, na rede regular de ensino, sendo estas ações potencializadas pelos ideais preconizados pela Declaração de Salamanca, em 1994.

Glat e Fernandes (2005) apresentam um resumo do panorama histórico da Educação Especial brasileira, destacando os diferentes paradigmas educacionais que a permearam:

O modelo Médico, com sua ênfase em terapia e pouco investimento na atividade acadêmica, é seguido, nos anos 70 pelo paradigma Educacional, de base comportamental, ainda numa proposta de Educação Especial segregada do ensino regular. A filosofia da Integração, na década de 80 privilegia o construtivismo e o sociointeracionismo com novo olhar sobre as possibilidades de construção de conhecimento de alunos com deficiência, bem como o enfoque psicossocial que investiga os processos de interação social, marginalização e estigma das pessoas com deficiências. A partir da década de 90 o paradigma da Educação Inclusiva suscita diversos questionamentos sobre o modelo tradicional de Educação Especial, bem como novos desafios a construção de uma escola de qualidade para todos (p. 39).



Do breve histórico, é possível perceber, etapas evolutivas dos referidos paradigmas educacionais que perpassaram a Educação Especial ao longo da história, demonstrando um processo de amadurecimento da sociedade, tendo como objetivo assegurar a democratização do ensino, por meio do acesso à educação de qualidade para todos.

Conforme pontuam as referidas autoras, a Educação Especial que, até então, ainda atuava como um sistema paralelo de ensino, já, sob a influência da perspectiva inclusiva, acaba por redimensionar e redefinir o seu papel, buscando superar o modelo restritivo pelo atendimento direto aos alunos com deficiência, passando a atuar como suporte à escola regular, no recebimento deste educando.

É neste contexto histórico que se amolda a perspectiva inclusiva, a qual visa a inserção do aluno com deficiência, na sala de aula regular, consubstanciando-se no princípio de respeito à diversidade humana, pensamento este, que dará novos contornos à Educação Especial, no Brasil, tendo em vista se propor a operar mudanças no sistema, o qual deverá amoldar-se as diferenças do aluno deficiente e, não mais o contrário, conforme o ideário da integração, em que o aluno é que deveria adaptar-se ao sistema.

Marcos normativos e a perspectiva inclusiva

Como visto, em âmbito internacional, o documento normativo que impulsiona o movimento inclusivo, é a denominada “Declaração de Salamanca de princípios, política e prática em Educação Especial”, resultado da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais*, realizada em Salamanca - Espanha (1994).

Segundo Sánchez (2005), a Conferência, de Salamanca foi a que

[...] de maneira mais decisiva e explicitamente contribuiu para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo. Nessa conferência participaram noventa e dois governos e vinte cinco organizações internacionais, que reconheceram a necessidade e urgência de que o ensino chegasse a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no âmbito da escola regular (p. 9).

Desde então, empreendeu-se um movimento mundial, em favor de uma escola inclusiva, preparada para acolher uma demanda diversificada, que não fosse mais obstada de seu acesso à escola, em razão de gênero, etnia, deficiência, etc. Ou seja, a perspectiva inclusiva pretende romper com os comportamentos discriminatórios em face das minorias, naturalmente, alijadas da escola formal, em consonância com os princípios formadores dos Direitos Humanos.

Sánchez (2005) destaca quatro pontos importantes proclamados pela Declaração de Salamanca, enquanto princípios norteadores da perspectiva inclusiva:

Todas as crianças têm direito à educação e deve-se dar a elas a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos; cada criança tem características, interesses,



capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de ensino devem ser organizados e os programas aplicados de modo que tenham em conta todas as diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns; e as escolas comuns devem representar um meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e alcançar a educação para todos (p. 9).

Consequentemente, os princípios emanados da Declaração de Salamanca se tornaram norteadores para a consecução de ações em prol da construção de uma escola, na perspectiva inclusiva, centrada no aluno e suas necessidades.

No tocante à legislação nacional, o Brasil destaca-se por mobilizar-se em torno da construção de marcos políticos legais que se coadunem com as diretrizes internacionais, visando o desenvolvimento de políticas educacionais, na perspectiva inclusiva.

Adotando esta concepção, a nossa Constituição Federal prevê em seu art. 208, inc. III que “(...) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Lei de Diretrizes de Base da Educação (Lei 9396/1996) dedicou um capítulo voltado exclusivamente à Educação Especial, preconizando a inclusão, na rede regular de ensino, dos educandos portadores “deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (art. 58), assim como, a edição da Resolução CNE/CBE nº 2/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Contudo, cabe ressaltar que até esse período as Diretrizes Educacionais Brasileiras ainda mantinham o caráter substitutivo da educação especial, embora admitissem, concomitantemente, também o acesso do estudante à escola comum.

De fato, orientava-se a matrícula de estudantes, público-alvo da Educação Especial, nas escolas comuns da rede regular de ensino, porém, ainda havia a manutenção do atendimento educacional especializado substitutivo à escolarização, em escolas segregadas, o que refletia, uma certa ambiguidade na condução das medidas necessárias à efetivação do modelo inclusivo.

Em 2006, o Brasil ratifica como Emenda Constitucional, por meio do Decreto Legislativo 186/2008 e pelo Decreto Executivo 6.949/2009, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência outorgada pela ONU. O referido documento impulsiona e garante a definição de políticas públicas fundamentadas no paradigma da inclusão social, tendo lançado as bases para a construção de um novo conceito de deficiência, ao romper com o modelo integracionista (modelo clínico), que estabelecia entraves a integração da pessoa com deficiência, da qual era exigido que se adaptasse as condições existentes.

Conforme declara a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de



longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006 Art. 1).

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (ONU, 2006, Art. 24).

Como se depreende, as garantias propugnadas na citada Convenção estão ancoradas aos princípios formadores dos Direitos Humanos, cabendo ao Poder Público oferecer as condições de acessibilidade necessárias, de maneira que as pessoas com deficiência possam adquirir sua própria autonomia e tenham condições de exercerem plenamente todas as dimensões sociais possíveis de sua vida.

Pelo paradigma inclusivo, não cabe mais à pessoa deficiente adequar-se ao meio, mas que sejam oferecidas a ela as condições para que exerça plenamente seu direito de acesso e participação na vida em sociedade.

Como se percebe há toda uma conjuntura histórica, política e social favorável para a construção de novas políticas públicas, fundamentadas no paradigma inclusivo. Fruto desta mobilização, o Brasil edita importante documento denominado “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicada pelo MEC, em 2008, o qual inaugura um novo marco teórico e organizacional na Educação Especial brasileira.

Por este documento define-se a Educação Especial como modalidade não substitutiva à escolarização; é regulado o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e estabelecido o público-alvo da Educação Especial formado por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Visando regular uma política pública de financiamento da Educação Inclusiva, é promulgado o Decreto n° 6.571/2008, posteriormente, incorporado ao Decreto n° 7.611/2011, que institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ficam estabelecidos o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da Educação Especial, definindo-se as diretrizes para definição do público-alvo da Educação Especial, estabelecendo a garantia de serviços de apoio especializado, as formas e os objetivos de prestação do



atendimento educacional especializado, definindo as atribuições da União com relação ao apoio técnico e financeiro ao sistema público de ensino e demais entidades, assim como a forma de financiamento da Educação Especial.

Destaque-se, ainda, que bem recentemente, o Plano Nacional de Educação - Lei 13.005/2014, de 25.06.14 (BRASIL, 2014), ao contemplar a Educação Especial, enfatiza a necessidade de universalizar o atendimento da diversidade, estabelecendo a Meta 4, bem como respectivas Estratégias:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Como se vê, a legislação coligida demonstra o amadurecimento e os avanços sociais em busca de alavancar a construção de uma escola que seja efetivamente destinada a todos.

Considerações finais

A construção de uma proposta educacional, sob a perspectiva do paradigma inclusivo, encontra-se, fundamentalmente, articulada às premissas formadoras dos Direitos Humanos.

Historicamente, o pensamento prevalente que definia a deficiência enquanto obstáculo, entrave, impedimento ao exercício pleno de direitos, resultou na construção de uma concepção assistencialista, que nega às pessoas com deficiência o seu *status* de sujeitos de direitos e deveres, bem como fragiliza sua dignidade e independência para gerir as dimensões possíveis de sua vida com autonomia.

A perspectiva inclusiva possui densidade histórica, à medida que favorece um processo de reflexão que se contrapõe à lógica da exclusão, prática tão permanentemente presente na sociedade, assim como nos espaços escolares, manifestada pela manutenção de ações discriminatórias e preconceituosas que tanto limitam e restringem as possibilidades do exercício de um protagonismo histórico.

Resultado do cotejo entre os princípios formadores dos Direitos Humanos e os referenciais teóricos metodológicos que fundamentam a construção dos sistemas educacionais inclusivos, inicia-se a construção de uma nova concepção, em que se exigem novas posturas, mudanças políticas, legais, organizacionais, estruturais, culturais, sociais, a fim de possibilitar o alcance e o acesso de todos os estudantes a um espaço escolar realmente inclusivo, na condição de sujeitos de direitos, a despeito de suas peculiaridades, que não podem mais ser consideradas como fator de impedimento ao exercício de seus direitos.

Daí decorrem os importantes avanços sociais, para que todas as medidas e



ações em busca de viabilizar e promover a inserção de pessoas com deficiência nas diversas dimensões da vida social, mormente nos espaços escolares, sejam transpostos em marcos legais, a fim de regular e normatizar uma política de promoção de direitos, que supere o modelo assistencialista e consolide políticas públicas fundamentadas nos Direitos Humanos, no direito conferido a todos, sem qualquer distinção.

Resta claro que de fato ocorreram mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, fruto de toda uma mobilização social em torno da construção de um modelo inclusivo pautado no respeito à diversidade e aos princípios formadores dos Direitos Humanos.

Contudo, cabe ressaltar, que a despeito de todos os esforços em oferecer uma educação inclusiva, se impõe também combater os orgânicos problemas do sistema educacional brasileiro que ainda persistem, tais como a evasão e o fracasso escolar, a precariedade do ensino público, a necessidade sistemática de valorização e formação de professores, fatores estes que ainda repercutem negativamente na qualidade da educação e que não podem ser deslocados de políticas públicas que visem a permanente e constante melhoria na qualidade de ensino oferecida a todos.

Notas

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, rhema2@bol.com.br.

² Doutora, Professora do Centro de Educação, Letras e Artes e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre, ednaceli@yahoo.com.br.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Imprensa Oficial.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na *Educação Básica*. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: nov. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Imprensa Oficial.

_____. **Decreto n. 6.571/2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008b. 1 p.

_____. **Decreto nº 7.611**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educa-



cional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 18.11.2011 e republicado em 18.11.2011.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, Imprensa Oficial. 1990.

GLAT, R. & FERNANDES, E. M. **Da educação segregada à educação inclusiva.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Imprensa Oficial. 2006

SÁNCHEZ. P. A. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.



OS PARADOXOS DO OUTRO: A REPRESENTAÇÃO DO ANIMAL NO CONTO “A HORA DA ONÇA BEBER ÁGUA” DE THIAGO DE MELLO

*Keily Martins Francisco*¹

*Elma da Silva Pereira*²

*Heloísa Helena Siqueira Correia (orientadora)*³

Introdução

O presente trabalho objetiva analisar o conto “A hora da onça beber água” do escritor amazonense Thiago de Mello enfocando os elementos da teoria literária, particularidades do gênero conto e teorias que discutem a relação homem/animal. Trata-se de uma obra que tem um tipo de narrador, classificado por Norman Friedman no texto *O ponto de Vista* (2002), de “Eu” como testemunha. Tal narrador “[...] é uma personagem em seu próprio direito *dentro* da [hi]stória, mais ou menos envolvido na ação, mais ou menos familiarizado com as personagens principais, que fala ao leitor em primeira pessoa” (FRIEDMAN, 2002, p. 174-175). O que fica evidente nos seguintes trechos: “[...] eu concordo é com minha gente da floresta [...]” (MELLO, 2001, p. 53, grifos nossos) “Vou contar como foi” (p. 53, grifos nossos) e “[...] eu vi, ninguém me contou [...]” (p. 54, grifos nossos).

É possível verificar ainda que existe um leitor implícito dentro dessa narrativa, o leitor implícito, segundo Ligia Chiappini Moraes Leite (1985, p. 24) não se confunde com o leitor realo que pode ser observado no seguinte trecho: “Leitor, queres saber de uma coisa? Eu vou é encurtar a história [...]” (p. 54, grifos nossos).

A narrativa começa descrevendo os hábitos e instintos de um animal felino da floresta amazônica: a onça. Paralelamente comparada com o filósofo alemão Emanuel



Kant devido a sua pontualidade e com um diferencial: a onça não precisava de relógio para manter sua pontualidade, seus próprios instintos lhe traziam todos os dias ao mesmo local no mesmo horário.

Estão presentes no conto quatro personagens: a onça, Altamirano, Princesa (a novilha de Altamirano) e o próprio narrador. Segundo o livro *Aspect soft he novel (1927)*, de E. M. Forster, citado no livro *A personagem (2006)*, de Beth Brait, as personagens podem ser classificadas psicologicamente em planas ou redondas:

As personagens planas são construídas ao redor de uma única idéia ou qualidade. Geralmente, são definidas em poucas palavras, estão imunes à evolução no transcórre da narrativa, de forma que as suas ações apenas confirmem a impressão de personagens estáticas, não reservando qualquer surpresa ao leitor.

[...]

As personagens classificadas como redondas, por sua vez, são aquelas definidas por sua complexidade, apresentando várias qualidades ou tendências, surpreendendo convincentemente o leitor. São “dinâmicas, são multifacetadas, constituindo imagens totais e, ao mesmo tempo, muito particulares do ser humano (FORSTER apud BRAIT, 1985, p. 40-41).

Segundo essa teoria, podemos classificar a onça como uma personagem plana porque ela não muda seus hábitos e costumes em momento algum, segundo o narrador ela é: “[...] um bicho de hábitos desassombrados e de metabolismo admiravelmente regular: para cada coisa ela tem seu instinto certo” (MELLO, 2001, p.53). Além de ser extremamente fixa com relação a seus horários. A onça é a personagem central e em torno dela gira toda a narrativa.

Segundo o narrador, Altamirano é um homem simples “uma flor de pessoa”, mas não se engane, pois sua personalidade é paradoxal, ou seja, contraditória ao que o narrador sugere; nota-se esse fato quando ele teve sua novilha morta por uma onça e se deixou dominar pelo sentimento da ira, o mesmo sentimento que o levou à morte. Permitindo que a ira o dominasse, ele mudou e se tornou outro homem, podendo ser classificado como uma personagem redonda.

A novilha Princesa aparece pouco na narrativa, o que a classifica como uma personagem secundária, e a seu respeito sabe-se apenas que era uma “novilha branquinha [...] que era o xodó de Altamirano” e foi morta pela onça. Princesa pode ser considerada uma personagem plana porque não muda ao longo da narrativa e é o grande pivô do conflito da história.

Por fim, temos o narrador que também é uma personagem e a seu respeito sabe-se apenas que é um suposto contador de histórias que faz parte da região amazônica: “[...] eu concordo é com minha gente da floresta [...]” e amigo de Altamirano a quem “[...] conheci eu nos anos 50 [...]” (MELLO, 2001, p. 54).

Segundo a professora e pesquisadora Cândida Vilares Gancho em seu livro



Como analisar narrativas (2006) cinco são os elementos fundamentais da narrativa: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador; como dois desses elementos (narrador e personagem) já foram mencionados, restam apenas três deles (tempo, espaço e enredo). (GANCHO, 2006, p.6)

De acordo com Gancho o tempo de uma narrativa pode ser cronológico ou psicológico, sendo o tempo cronológico aquele que “[...] transcorre na ordem natural dos fatos no enredo, isto é, do começo para o final” (GANCHO, 2006, p. 25), e o tempo psicológico é aquele que “[...] transcorre numa ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação do narrador ou das personagens, isto é, altera a ordem natural dos acontecimentos” (GANCHO, 2006, p. 25). No conto analisado predomina o tempo psicológico, porque apesar do narrador começar a narrativa no presente falando sobre a onça, ele evoca a lembrança de algo que aconteceu no passado com seu amigo e é essa lembrança que permanece na narrativa até seu desfecho. O espaço no qual se passa a narrativa é a floresta amazônica, mais especificamente a boca do igarapé do Pucu. O elemento do desfecho, discutido por Gancho, por sua vez, será discutido mais adiante.

Terminada a parte de análise literária, falaremos sobre algumas considerações do gênero conto e para isso retomamos as reflexões de Julio Cortázar presentes no texto “Alguns aspectos do conto”, do livro *Valise de Cronópio* (2006) para o qual: “[...] não há [...] leis [para a criação de conto]; no máximo cabe falar de pontos de vista, de certas constantes que dão uma estrutura a esse gênero tão pouco classificável” (CORTÁZAR, 2006, p. 150). No entanto, o escritor acredita que:

[...] existem certas constantes, certos valores que se aplicam a todos os contos, fantásticos ou realistas, dramáticos ou humorísticos. E [...] que talvez seja possível mostrar aqui esses elementos invariáveis que dão a um bom conto a atmosfera peculiar e a qualidade de obra de arte (CORTÁZAR, 2006, p. 149).

É com as mencionadas “constantes” que iremos trabalhar. Cortázar compara o conto a uma fotografia e o romance a um filme de cinema, para distinguir os dois gêneros com relação a sua extensão:

[...] numa fotografia ou num conto de grande qualidade se procede inversamente, isto é, o fotógrafo ou o contista sentem necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento que sejam *significativos*, que não só valham por si mesmos, mas também sejam capazes de atuar no espectador ou no leitor como uma espécie de *abertura*, de fermento que projete a inteligência e a sensibilidade em direção a algo que vai muito além do argumento visual ou literário contido na foto ou no conto (CORTÁZAR, 2006, p. 151-152).

Logo, encontramos a primeira constante: um *tema* precisa ser *significativo* para quem escreve e para quem lê a obra, no conto analisado o tema é “a hora da onça beber água” e ele é significativo porque desperta o interesse do leitor que se questiona: o que pode acontecer na hora da onça beber água? Tendo despertado essa curiosidade no leitor o autor o chama para perto de si e o ganha para toda a leitura.



No livro *Teoria do conto* (1985), Nádya Battella Gotlib cita as reflexões de Poe sobre o conto, que segundo a estudiosa “[...] recai no princípio de uma relação: entre a *extensão* do conto e a reação que ele consegue provocar no leitor ou o *efeito* que a leitura lhe causa” (p. 32). Poe afirma que:

No conto breve, o autor é capaz de realizar a plenitude de sua intenção, seja ela qual for. Durante a hora de leitura atenta, a alma do leitor está sob o controle do escritor. Não há nenhuma influencia externa ou extrínseca que resulte em cansaço ou interrupção (POE apud GOTLIB, 1985, p. 34)

Logo, nessa hora de leitura, o leitor está sob o domínio do escritor e essa é a vantagem que o conto tem sobre o romance: é um gênero “que se lê em uma sentada” e nenhuma influência externa interrompe a leitura. Thiago de Mello consegue esse efeito em “A hora da onça beber água” logo no título do conto.

Retornando as considerações de Cortázar, para ganhar a atenção do leitor é preciso:

[...] entre muitas outras coisas [...] conseguir esse clima próprio de todo grande conto, que obriga a continuar lendo, que prende a atenção, que isola o leitor de tudo o que o rodeia, para depois, terminado o conto, voltar a pô-lo em contacto com o ambiente de uma maneira nova, enriquecida, mais profunda e mais bela. E o único modo de se poder conseguir esse seqüestro momentâneo do leitor é mediante um estilo baseado na intensidade e na tensão, um estilo no qual os elementos formais e expressivos se ajustem, sem a menor concessão, à índole do tema, lhe dêem a forma visual a auditiva mais penetrante e original, o tornem único, inesquecível, o fixem para sempre no seu tempo, no seu ambiente e no seu sentido primordial (CORTÁZAR, 2006, p. 57, grifos nossos).

Não basta escrever um conto; ele precisa prender, despertar o interesse do leitor. E isso, segundo Cortázar, se consegue através da significação do tema, da intensidade e da tensão, outras constantes apontadas pelo escritor:

O que chamo intensidade num conto consiste na eliminação de todas as idéias ou situações intermédias, de todos os recheios ou fases de transição que o romance permite e mesmo exige. (CORTÁZAR, 2006, p. 157, grifos nossos) [e mais adiante, explica o que é tensão] [...] uma intensidade que se exerce na maneira pela qual o autor nos vai aproximando lentamente do que conta. Ainda estamos muito longe de saber o que vai ocorrer no conto, e, entretanto, não nos podemos subtrair à sua atmosfera (CORTÁZAR, 2006, p. 158, grifos nossos).

No conto analisado a tensão começa no nome da obra “A hora da onça beber água” que simbolicamente significa o momento em que algo muito importante ou ruim pode acontecer, ao dar esse nome à obra o autor sugere que algo ruim pode vir a acon-



tecer com a onça ou com outra personagem da narrativa. Além disso, do início ao fim do conto, o narrador revela dicas do que pode vir a acontecer criando a tensão como nas primeiras frases da narrativa: “[...] a onça que se cuide. É na hora da sede que pode chegar a sua vez” (MELLO, 2001, p. 53). Ao longo de toda a narrativa há um jogo de destinos entre a onça e Altamirano: quem morre e quem vive.

Já a intensidade está presente em todo o conto: do início ao fim ele é enxuto, direto, sem muitas preliminares. O autor constrói uma narrativa na qual todos os acontecimentos e elementos são relevantes para a obra.

Segundo o teórico argentino Ricardo Piglia em “Teses sobre o conto” presente no livro *O laboratório do escritor* (1994): “[...] um conto sempre conta duas histórias” (1994, p.37): uma em primeiro plano e outra em segundo plano e “o que é supérfluo numa história, é básico na outra” (1994, p.38). Isso acontece no conto em questão, porque é ambíguo e conta duas histórias ao mesmo: Na primeira história a onça é morta pelo caçador com “[...] o balaço calibre 44, rifle papo amarelo. É um tiro só, que o caboclo não falha na mira, feita sem afobação, lá do mato da forquilha da árvore, onde ele varou a noite de tocaia” (MELLO, 2001). Essa história aparece logo no início da narrativa. Na segunda história a onça pressente a morte e mata Altamirano antes que ele a mate. Ela é escrita nas entrelinhas da história 1 e há vestígios dela em trechos como: “[...] é tolo quem se esquece de que, quando mais se tem precisão, mais o tiro sai pela culatra”. Nesse trecho, o narrador fornece uma pista concreta e explícita da história 2.

É possível verificar que existe outro paradoxo nesse cruzamento das duas histórias: o narrador insinua o tempo todo que a onça irá morrer, mas acontece o contrário, Altamirano é quem morre.

O narrador faz um verdadeiro jogo de destinos nessa narrativa, o tempo todo ele reveza: quem morre e quem vive, ou seja, as duas histórias estão lado a lado o tempo todo e só é conhecida a que prevalece no desfecho da obra.

A pesquisadora Maria Esther Maciel organizadora do livro *Pensar/escrever o animal: ensaios de zoopoética e biopolítica* (2011) traz importantes artigos sobre a relação homem/animal e as transformações que ela tem sofrido. Dentre esses artigos escolhemos dois: “Poéticas do animal”, de Maria Esther Maciel e “A animalidade, o humano e as comunidades híbridas”, de Dominique Lestel para discutir essas questões na obra.

No conto em análise nota-se imediatamente o predomínio de personagens animais começando pela protagonista que é uma onça. Segundo Maria Esther Maciel em “Poéticas do animal” (2011):

[Na literatura] as tentativas de sondagem da outridade animal nunca deixaram de instigar a imaginação e a escrita de poetas e escritores de diferentes épocas e procedências, seja pelos artifícios da representação e da metáfora, seja pela evocação conscienciosa desses outro, seja pela investigação das complexas relações entre humano e não humano, entre humanidade e animalidade (MACIEL, 2011, p.85).



Logo, a literatura sempre tentou, seja em prosa ou em verso, representar o animal e essas representações sempre trabalharam com a imaginação do autor já que não é possível saber o que eles pensam, quais são suas visões de mundo. Apesar dos estudos animais serem uma área de estudo recente, tais seres sempre despertaram o interesse da literatura.

No conto em análise existem duas personagens animais: a onça e Princesa, representando a oponente e a amiga de Altamirano, respectivamente. Com relação à Princesa e sua relação com Altamirano podemos citar as reflexões de Dominique Lestel em “A animalidade, o humano e as comunidades híbridas”(2011), para a qual:

Ele [o animal] é [...] uma criatura híbrida com a qual o humano mantém uma multiplicidade extraordinária de relações, desde as mais superficiais até as mais complexas, e que o envolve no mais profundo do seu ser e com o que ele acredita ser (LESTEL, 2011, p. 24).

A relação de Altamirano com sua novilha envolve sentimentos afetivos, há uma identificação do animal humano com o animal não humano. Certamente Altamirano acompanhou a vida da novilha do seu nascimento até a sua morte e por esse motivo ele tinha por ela um afeto especial a ponto de considerá-la tanto.

A onça já é um ser mais complexo, ela representa, em um primeiro momento, um ser extraordinário que é até mesmo comparado com Emanuel Kant, filósofo alemão. Caracterizada como um ser pontual, dotada de instinto e de metabolismo admiravelmente regular, ela aparece em um segundo momento como a responsável pela morte de Princesa, a qual Altamirano tinha seus motivos para vingar.

Tem sido motivo de muitas reflexões a fronteira que separa o homem do animal e com relação a isso retomamos as reflexões de Dominique Lestel (2011):

À animalidade foram atribuídas características comuns a todos os animais, exceto ao homem. Por que eliminar o homem? Será porque ele é um animal muito particular? Um animal que possui alguma coisa a mais que o animal? Um animal humano? Esse raciocínio poderia muito bem ser invertido: o animal não teria, ele também, qualidades que faltam ao homem? Este não seria um animal desprovido de instinto? (LESTEL, 2011, p. 23, grifos nossos).

Quando Altamirano decidiu vingar a morte de sua novilha, ele subestimou a onça, em momento algum ele questionou o fato de que ela poderia “pressentir” o perigo da morte (como aconteceu) e ter suas defesas. Somando a isso o fato de que ele não era um caçador experiente (não sabia que o faro da onça era agudíssimo e que é preciso conhecer a posição do vento) é possível verificar o motivo de tal desfecho: a morte de Altamirano. Não raras vezes o homem subestima o animal, querendo impor uma suposta superioridade e esquecendo-se de que o animal também possui características que ele não possui. Esse foi o maior erro de Altamirano: confiar muito em si mesmo e subjugar a onça. Retomando o discurso de Lestel é possível verificar que Altamirano



é desprovido de instinto enquanto a onça não, logo, ela tem uma característica que ele não tem, ele, por sua vez, possui intuição, mas não a usou em momento algum. A relação homem/animal é paradoxal porque ao mesmo tempo em que o ser humano tenta se distinguir do animal ele se assemelha ao mesmo, com nenhuma outra espécie de ser vivo o humano mantém as relações que ele mantém com o animal. Assim como o humano, os animais sentem dor, demonstram sentimentos, “veem e são vistos” (DER-RIDA apud MACIEL, 2011, p. 89). No conto em análise, Altamirano não refletiu sobre a complexidade de sua oponente.

Além da diversidade de temas abordados, tal obra apresenta uma série de conhecimentos, saberes e ditados populares, tais como: “um dia é da casa, outro é do caçador” ou “para vencer um inimigo é preciso conhecê-lo” e o mais significativo “quanto mais se tem precisão mais o tiro sai pela culatra”. Tal reflexão traz um paradoxo implícito porque Altamirano confiou excessivamente em si mesmo e em sua pontaria, mas acabou morrendo, acabou falhando.

Complexo e de difícil acesso é o mundo do outro, muitas vezes o ser humano por ter a ciência e o conhecimento pensa que é superior e capaz de dominar o outro, entretanto, esse outro pode surpreendê-lo. Como aconteceu com Altamirano no conto em análise e como acontece em diversas situações no mundo real.

Temos animais de estimação, existem animais que nos assustam, nos provocam medo, pavor e diversos sentimentos fortes e contraditórios, mas uma coisa não podemos negar: o outro nos fascina e talvez seja isso que tanto nos atrai nos animais: não conseguimos saber o que passa dentro deles e o ser humano se sente atraído pelo que desconhece.

Notas

¹ Acadêmica do curso de Letras/Português da Universidade Federal de Rondônia/UNIR. kmf17@hotmail.com

² Acadêmica do curso de Letras/Português da Universidade Federal de Rondônia/UNIR. elma-2almeidapvh@gmail.com

³ Professora Doutora da Universidade Federal de Rondônia/ UNIR. heloisahelenah2@hotmail.com

Referências

BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Ática, 2006.

CORTÁZAR, Julio. Teses do Conto. In: _____ *Valise de Cronópio*. 2ªed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

FRIEDMAN, Norman. O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico Tradução de Fábio Fonseca de Melo. In: *REVISTA USP*, São Paulo, nº 53, p. 166-182, março/maio 2002.

GOTLIB, Nádía Battella. *Teoria do conto*. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1985.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. São Paulo: Ática, 1985.

LESTEL, Dominique. A animalidade, o humano e as “comunidades híbridas”. In: MA-



CIEL, Maria Esther (Org.). **Pensar/escrever o animal**: ensaios de zoopoética e biopolítica. Florianópolis: Editora UFSC, 2011. p. 23-51.

MACIEL, Maria Esther. Poéticas do animal. In: MACIEL, Maria Esther (Org.). **Pensar/escrever o animal**: ensaios de zoopoética e biopolítica. Florianópolis: Editora UFSC, 2011. p. 85-101.

MELLO, Thiago de. A hora a onça beber água. In: **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: coletânea de textos (módulo 3). Brasília: 2001.

PIGLIA, Ricardo. Teses sobre o conto. In: _____. **O laboratório do escritor**. SP: Iluminuras, 1994.



FENÔMENOS SOCIAIS E PROBLEMÁTICAS EM ÁGUAS AMAZÔNICAS: SENTIDOS, PERCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Klondy Lúcia de Oliveira Agra¹

Introdução

A Amazônia é a região que comporta a maior e mais extensa bacia hidrográfica continental de drenagem superficial do planeta, ocupando uma área total de 7.008.370 km², desde as nascentes, nos Andes Peruanos, até sua foz no oceano Atlântico (PNRH, 2010). Sua extensão no território brasileiro representa 61% de todo o território nacional, ou seja, mais de 05 (cinco) milhões de quilômetros quadrados, abrangendo 10 estados (Acre, Amapá, Amazonas, parte do Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, parte do Maranhão e parte de Goiás). Uma extensa e rica região, com comunidades diversas que passam por transformações ocorridas pelo desmatamento acelerado de suas áreas, implantação de projetos públicos e privados e contaminação de suas águas (DIAS E ARAGÓN, 1987, ARAGÓN, 2006).

Pela intensa transformação cultural que tais transformações provocam nessas comunidades, com a construção de novos sentidos e mudança de suas paisagens naturais e culturais e, pela importância da água, não só para essas comunidades, mas para toda a humanidade, justifica-se esta pesquisa.

Com o objetivo principal de conhecer como se constituem os sentidos culturalmente construídos em comunidades amazônicas, as percepções dos sujeitos e suas representações sociais sobre a importância, o uso e a preservação da água para, assim também, conhecer as lógicas dessas comunidades. Fez-se este estudo com a certeza de que a paisagem cultural encontrada em cada uma das comunidades responde a sentidos, percepções e representações sociais próprias, isto é, são apenas pequenas



e importantes peças que integram a imensa e diversa paisagem cultural amazônica.

No caminhar desta pesquisa, compreendeu-se comunidade como Weber (1987) a define, ou seja, um grupo cuja relação social baseia-se em um sentido de solidariedade: o resultado de ligações emocionais ou tradicionais dos participantes (WEBER, 1987, p. 77).

Privilegiou-se, aqui, a paisagem geográfica impregnada de sentidos e valores, passível de observação, descrita e representada por linguagens explicitadas em ícones diversificados. Entendendo a paisagem como a expressão captada desses elementos. Uma imagem que permite realizar a interação entre os sentidos e a interpretação do observador, buscando entender, criticar e recriar aquilo que se observa. “A paisagem é um conjunto, uma convergência, um momento vivido. Uma ligação interna, uma *impressão*, que une todos os elementos” (DARDEL, 2011, p. 30).

Ademais, as paisagens, neste estudo, foram tomadas a partir das vidas cotidianas e estão cheias de sentidos culturais e significados. Com os dados proporcionados pela pesquisa de campo, procurou-se decodificar essas paisagens, porque a geografia está em toda parte, reproduzida diariamente pelo sujeito integrante dessa paisagem cultural. A recuperação desses sentidos e significados em paisagens comuns diz muito sobre esses sujeitos culturais e pode proporcionar uma geografia efetivamente humana e relevante, que pode contribuir para o próprio núcleo de uma educação humanista: melhor conhecimento e compreensão de nós mesmos, dos outros e do mundo que compartilhamos (COSGROVE, 1999).

Como espaço amazônico, no contexto deste estudo, escolheram-se seis comunidades amazônicas inseridas em duas cidades distintas: na cidade de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia e em Guajará-Mirim, a segunda cidade fundada nesse Estado. Um Estado que, por sua diversidade, seus problemas socioculturais e seu rápido crescimento demográfico é um retrato síntese da região amazônica.

O ser humano amazônico, observado neste estudo, é aquele que, embora esteja a poucos minutos do centro das cidades investigadas, optou por viver às margens de rios. Comunidades que fazem parte de uma paisagem observada e admirada por muitos, mas transformada e vivida por esse ser humano. Um ser que dá uma caracterização diferente ao seu mundo, uma concepção de natureza que integra o urbano e o rural em seu modo de vida com dois elementos essenciais à sua paisagem: as águas e as matas. Importante ressaltar que, ao procurar pelo sentido do ser humano amazônico, compreendeu-se que esse homem/mulher não é somente o nato do lugar, mas também aquele ser humano que escolheu viver e sonhar na paisagem natural, modificando-a e construindo a paisagem cultural observada, um ser que se apropriou do espaço como o seu lugar.

As comunidades analisadas possibilitaram visualizar uma paisagem portadora de formas, cores, cheiros, sons e movimentos ligados à água. Uma paisagem que imprime e recebe as marcas dessa água, moldando sua cultura numa relação dinâmica e recíproca. Paisagens que apresentam conflitos e tensões trazidas com a ocupação desenfreada e projetos diversos de aproveitamentos, com a apropriação, territorialização e desterritorialização de espaços.

Para este estudo, que visou conhecer os sentidos dos homens/mulheres amazônicos, buscou-se pela compreensão desse sentido presente no olhar geográfico e de



como esse sentido culturalmente construído conduz a diferentes percepções, visões de mundo e construções de pontos de vista, em Frege (1978) e a sua concepção de unidade de sentido.

Durante o caminhar, realizou-se um estudo mediante a apropriação qualitativa, que correspondeu à utilização de instrumentos que lhe foram pertinentes: a entrevista não estruturada, com o suporte de mapas mentais, que se constituíram base para a identificação de fenômenos de sentidos e significados amazônicos nessa relação do sujeito com a água (KOZEL, 2007; MEIHY, 2005; STRAUSS; CORBIN, 1998).

Na condução das entrevistas, foi utilizado o método da *Grounded Theory*, por considerar que a realidade pode ser socialmente construída a partir da interação entre indivíduos que a legitimam por meio de sinais (símbolos ou signos). Fato primordial para observação e análise dos dados colhidos a este estudo. Por ser esse um método interpretativista de pesquisa que busca compreender a realidade a partir dos sentidos e significados atribuídos pelos envolvidos às suas experiências (STRAUSS; CORBIN, 1998, p. 22).

Para a análise das narrativas obtidas pelas entrevistas, optou-se pela utilização do software de pesquisa qualitativa ATLAS/ti, que tem como objetivo facilitar essa análise quando há grandes volumes de dados textuais. Esse software foi desenvolvido pela *Scientific Software Development*, criado, principalmente, visando à construção de teorias e permite a necessária auditoria pelos leitores, para verificar a validade e confiabilidade dos resultados. Tal auditoria é proporcionada por meio da análise dos relatórios gerados pelo ATLAS/ti. As narrativas dos colaboradores, gravadas e transcritas, foram transferidas para o ATLAS/ti, como documentos únicos, em separado, proporcionando códigos de significância utilizados para mapear os pontos considerados importantes para o alcance do objetivo proposto.

Desenvolvimento

A partir da unidade de sentido em Frege (1978), procurou-se pela compreensão das percepções e representações sociais sobre o elemento água nas comunidades amazônicas como uma estratégia utilizada para desvendar a essência dos atores investigados e assim também desvendar suas lógicas.

Nesse intuito, fez-se uma incursão na teoria sobre o tema e se reconhece que a relação do ser humano com o seu meio é um dos objetos de estudo da Geografia e, na vertente Humana, mais especificamente na Cultural é que se busca compreender o sentido que o ser humano dá a sua existência.

Com a compreensão de que o sentido é construído culturalmente, a Geografia apoiou-se na fenomenologia e investigou como se dá a percepção humana (funções psicológicas que capacitam o indivíduo a converter os estímulos sensoriais em experiências, organizadas e coerentes) e representações (processos que permitem a evocação de objetos, paisagens e pessoas, independentemente da percepção atual deles) e como se tem utilizado tais conceitos na Geografia.

Portanto, a partir da unidade de sentido em Frege (1978), seguiu-se a teoria de Tuan (2012) em seus estudos sobre percepção, atitudes e valores do meio ambiente e a importância do sentido culturalmente construído na percepção individual. Ainda, em busca de compreender o mundo vivido das comunidades analisadas, procurou-se



pela fundamentação teórica de Merleau-Ponty (1999) e suas considerações sobre o processo de percepção e apropriação do lugar, levando-se em conta suas digressões sobre as percepções da alma, sentidos e valores espaciais e cromáticos.

Essa reflexão sobre os sentidos e percepções trouxe ao estudo uma aproximação teórica à problematização do objeto em construção. Nesse diálogo com o método fenomenológico da intencionalidade e da intersubjetividade, surgiu a aproximação com Edmund Husserl (1996, 2002) e Alfred Schultz (1979) em busca da essência do fenômeno e do encontro dos sujeitos no seu mundo vivido.

Essa aproximação com o método fenomenológico (intencionalidade e da intersubjetividade) propiciou à pesquisa a concepção do ser observado como sujeito ativo, participativo evidenciando uma concepção de mundo e relações com o cotidiano, através da análise das narrativas, com o auxílio do *software* Atlas TI, obteve-se o seguinte gráfico:

Gráfico 1 - Fatores que influenciam na qualidade da água da Amazônia na visão do sujeito de pesquisa



Fonte: A autora

Ademais, os sentidos das comunidades pesquisadas lhes permitem perceber, também, que já há com que se preocupar em relação à água que os cercam. Tais percepções, advindas de sentidos reavaliados pelas constantes mudanças em suas vidas, provocam temores futuros e insegurança nessas comunidades, trazendo consigo as crises de sentido (BERGER; LUCKMANN, 2012). Como mostram alguns entrevistados das comunidades de Porto Velho e de Guajará-Mirim, quando percebem e demonstram essa preocupação em suas narrativas. Suas percepções abarcam desde o futuro das próximas gerações com relação à água até o desaparecimento dos rios perenes com o assoreamento e desmatamento descontrolados. Essas percepções temerosas foram exibidas em todas as narrativas e se apresentaram da seguinte maneira:

a. **preocupação com a água a partir da atitude do governo:** governo não demonstra se preocupar com a preservação e/ou limpeza da água.

b. **preocupação com a água a partir da poluição:** poluição como uma preocupação dos moradores em relação à água (água poluída).

c. **preocupação com a água para gerações futuras:** preocupação com a água por conta das gerações futuras.

d. **preocupação com a água devido ao descarte do lixo:** preocupação com o

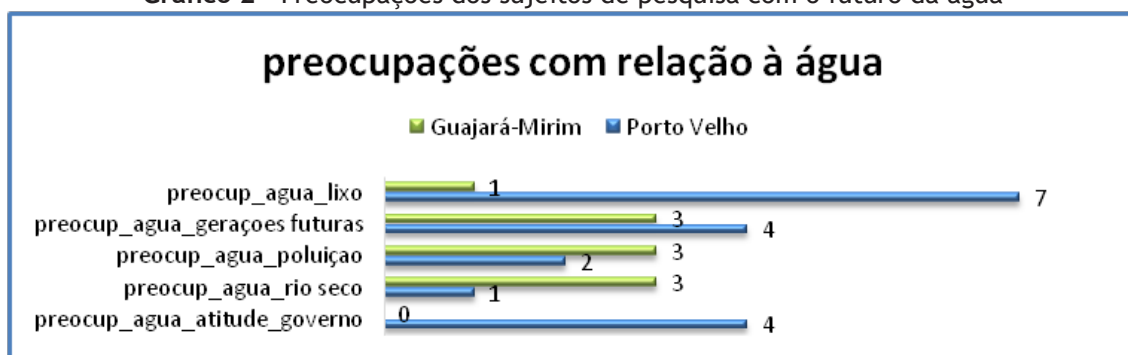
lixo que polui a água.

e. preocupação com a água com o desaparecimento de rios: preocupação com o assoreamento do rio.

Entrevistados de Porto Velho e de Guajará-Mirim mostram que percebem a modificação de suas águas e demonstram, em suas narrativas, preocupações com o futuro das próximas gerações. Os colaboradores de Guajará-Mirim se preocupam com a poluição, com o assoreamento e a possibilidade do desaparecimento dos rios. Mesmo com a preocupação voltada, também, para a geração futura, a comunidade guajaramirense não responsabiliza o governo ou sua ineficiência quanto à ausência de fiscalização ou quaisquer outras responsabilidades sobre essas preocupações.

As percepções observadas nas comunidades portovelhenses e na comunidade guajaramirense se apresentaram nas narrativas da seguinte forma (gráfico 02):

Gráfico 2 - Preocupações dos sujeitos de pesquisa com o futuro da água



Fonte: A autora

Quanto aos colaboradores de Porto Velho, devido à grande imigração provocada pelas construções das duas Hidrelétricas dentro do seu espaço: Santo Antônio e Jirau, com todo o contingente de pessoas e empresas atraídas por esses empreendimentos, mostram em suas percepções que seus hábitos evidentes foram ameaçados e lhes trouxeram não somente a construção de novos sentidos, mas também a crise de sentidos proporcionada pelas mudanças radicais nas vidas de suas comunidades. Desse modo, suas percepções indicaram desde a preocupação com o lixo, com o assoreamento dos rios, com a poluição dessas águas, mas também apontam para a falta de responsabilidade ambiental do governo.

Para estudar as representações sociais nas comunidades amazônicas, partiu-se do princípio de que o pensamento dos moradores a respeito da água não deixa de ser, como as representações sociais, uma realidade mental. Ao mesmo tempo, a água é uma realidade concreta, material e socialmente localizada. De acordo com Peluso (1998), é nessa encruzilhada em que um objeto tanto é uma realidade mental como uma realidade social e espacial que se forma o ambiente propício para que os moradores elaborem suas representações sociais.

Para desvendar as representações sociais dos colaboradores de pesquisa, procurou-se captar o olhar do morador sobre sua água, entrando nos códigos de posse do objeto, das facilidades, das dificuldades, da vivência. Uma análise para conhecer os sentidos que constituem o seu pensar, esse mesmo sentido que constitui os seus códigos simbólicos formados a partir de sua cultura e comunicados aos outros pela

sua linguagem, fazendo de sua representação subjetiva a representação do outro, tornando-a social. A influência de uma pessoa sobre outra acontece principalmente pela comunicação de um pensamento. De acordo com Frege (1978), alguém comunica um pensamento e causa mudanças no mundo externo normal ao induzir essa outra pessoa a aprender o seu pensamento e aceitá-lo como verdadeiro (MOSCOVICI, 2011).

Os códigos das representações sociais são importantes, pois deles derivam a relação dos sujeitos entre si e com a água que os cercam, mostram os modos de pensar sobre a água e os processos que a atravessam, reconhecem a si mesmos e aos outros sujeitos segundo as várias categorias do viver essa água.

A lógica de comunidade, neste estudo, é compreendida como a identidade manifestada pelos colaboradores de uma mesma comunidade, observada como uma forma de vínculo com outros membros locais, pelo comprometimento com esse grupo, manifestado pela defesa de valores e ideologias enraizadas na cultura local (THORNTON; OCASIO; LONSBURY, 2012).

Sobre esses laços e a noção de uma vida significativa, Widenfeld, no prefácio da obra *Modernidade, Pluralismo e Crise de Sentido - a orientação do homem moderno*, afirma que tais laços e noções “só são partilhadas por pequenas comunidades” e por isso “é importante observar como os indivíduos se unem nesta comunidade” (BERGER; LUCKMANN, 2012, p. 09).

Álvaro Heidrich (2013, p. 53) corrobora essa ideia ao declarar que “Uma vida plena de sentido é naturalmente reconhecível em comunidades pequenas e tradicionais”, e lembra ainda que, na complexidade do cotidiano moderno, “o sentido é reelaborado por instituições e meios produtores de ideias e mensagens”.

Ademais, nas comunidades, vê-se, também, que as compreensões se renovam e, por meio da exposição da ideia por outro sujeito ou grupo, aquilo que não faz parte da compreensão de um pode se tornar presente e compreensível. “Para a composição do vivido o diálogo é imprescindível. O que se põe em relação na vida social, ao mesmo tempo em que afeta também é afetado” (HEIDRICH, 2013, p. 53).

Nas comunidades amazônicas investigadas, compreendidas, aqui, como comunidades geograficamente localizadas, perceberam-se suas lógicas como o produto da soma de seus sentidos, suas percepções e suas representações sociais, cuja origem está atrelada ao processo formado e formador da vida dessas comunidades e que se veicula pela comunicação.

No trabalho de campo, com a coleta e análise dos dados, foi possível observar os valores e ideologias dessas comunidades amazônicas, portanto, foi possível também observar suas lógicas. Uma lógica de comunidade compreendida durante todo o caminho da pesquisa, como a identidade manifestada pelos colaboradores de uma mesma comunidade, observada como uma forma de vínculo com outros membros locais, pelo comprometimento com esse grupo, manifestado pela defesa de valores e ideologias enraizadas na cultura observada.

Nas narrativas, observou-se como esses membros organizam as regras do grupo, suas maneiras de agir, seus modos e costumes com sentidos e valores (re)criados dentro do espaço onde eles atribuem novos significados e que possuem uma carga simbólica situada no interior de cada grupo. Regras, valores e pontos de vista que são repassados por diferentes modos de comunicação, constituindo-se estratégias de



sobrevivência coletiva. Enquanto as comunidades de Porto Velho vivem essa lógica do temor como uma lógica da realidade vivida, a comunidade de Guajará-Mirim, em vários aspectos, vive a lógica do imaginário, como se mostra na tabela 1, pela análise de suas narrativas:

Tabela 1. Semelhanças e diferenças entre as Lógicas de Comunidade observadas nas Comunidades de Guajará-Mirim e Porto Velho.

	Guajará-Mirim (6)*	Porto Velho (25)*
Lógicas do Temor (Lógicas reais)	Inundação (2)	Perda da pesca (20) Migração compulsória à cidade (4) Poluição (21) Inundação (3)
Lógicas da Preocupação (Lógicas do imaginário)	Perca da pesca (2) Migração compulsória à cidade (2) Desastres ambientais causados por possíveis acidentes nas hidrelétricas (3)	Desastres ambientais causados por possíveis acidentes nas hidrelétricas (17)

*Número de narrativas que expõe esses sentidos.

Fonte: A autora

Diferente de outras narrativas expostas em outros estudos amazônicos (SOUZA, 2012; SILVA, 2000), nessas narrativas a poética ficou ausente. Embora, esses colaboradores tenham na água o lugar de vida, com o respeito e o cuidado que surgem a partir dos sentidos criados e recriados nesse contexto maior de espacialidades dentro de um viés cultural e social, observou-se que as relações que os indivíduos estabelecem com a água que dá sentido às suas vidas estão afetadas pela crise de sentidos.

Essa crise de sentidos encontrou as condições gerais para o seu surgimento a partir do momento que os sentidos construídos na cultura de cada comunidade ribeirinha analisada, os mesmos sentidos conservados e repassados de geração a geração (sentidos subjetivos), começam a não coincidir com os sentidos da sociedade em que ele está inserido (sentidos objetivos).

Desse modo, o homem/mulher colaborador desta pesquisa, que vivia em perfeita concordância com sua comunidade de vida e sua comunidade de sentido, ou seja, tinha sentidos concordes no modo de viver a água, sentir e perceber, começa a estranhar sua água e já não encontra nas águas do rio os sinais sobre as condições do tempo, sobre os próximos dias de sol ou de chuva, sobre a oportunidade de boa pesca e, desse modo, começa, também, a estranhar seus próprios sentidos, crenças e valores, instalando-se a crise de sentidos.

A partir dessa crise de sentidos que os conduzem a um sentimento de desestruturação de suas vidas e de suas próprias identidades, originam-se outros comportamentos que conduzem a uma lógica de comunidade de tensão. Desse modo, para o entendimento dessa lógica, foi necessário também fazer uma imersão nas relações dos indivíduos para a compreensão do seu universo cultural.

A convivência do homem com o rio, principalmente nas comunidades porto-velhenses, provoca o estado de tensão em diversas situações. Tensão que tem várias causas, desde as construções de duas grandes hidrelétricas em suas águas (no Rio



Madeira) com todas as mudanças que isso representa, transpassando pelas inúmeras informações desconhecidas de possíveis desastres naturais (através das diversas mídias), até a imensa e constante recepção de imigrantes que, por possuírem sentidos construídos em culturas diversas, veem a cultura local, seus sentidos e valores com preconceitos colonizadores.

Desse modo, nas narrativas, encontraram-se a pluralidade de vozes históricas que interpretam as águas dessa parte da Amazônia, desenham o modo de vida das comunidades e trazem à tona seus temores que evidenciam a paisagem encontrada, revelando traços importantes na ocupação do espaço. Um espaço mediado pela linguagem, pela crise de sentidos, pelas múltiplas interferências que compõem o imaginário e a história dessas comunidades amazônicas.

Essas narrativas expressam, portanto, não só as maneiras de sentir, viver, dizer, observar e estranhar o espaço ribeirinho amazônico, mas também a lógica das comunidades pesquisadas. Uma lógica composta de sentidos, percepções e representações sociais que, por enunciados heterogênicos, se mostra na tensão e pede por atenção à água e soluções, exibindo os fenômenos sociais e as problemáticas que cercam as águas dessa parte da Amazônia como se observa no quadro abaixo:

Quadro 01 - As lógicas compostas por sentidos, percepções e representações sociais presentes nas enunciações.

“Vi muita modificação aqui depois que começaram as Usinas. Porque os peixes não estão bons. Tem vez que a gente pega o peixe baixando o rio, o bichinho ainda está vivo, mas já está podre”. (PD31: T. B. - Comunidade Niterói Porto Velho).

“Eu vivia da pesca e hoje ninguém pode pescar mais porque o rio cavou” (PD18: J. R. R. F. - Comunidade São Sebastião Porto Velho).

“A gente sofre muito porque aqui não tem como ganhar dinheiro, aqui o que tinha era a pesca e eles cortaram tudo da gente. Tudo. E a gente vai viver do quê? Nossa vida depois desses empreendimentos tem uma grande diferença” (PD2 M. de J. - Comunidade Agrovila Porto Velho).

“Essa água do rio Madeira, depois dessa usina aí, ficou muito esquisita. Antigamente não, mas agora é difícil eu beber a água do rio. Ela ficou muito feia, muito... Sei lá, ficou esquisita, a cor da água” (PD9: E. P. - Comunidade Niterói Porto Velho).

“Depois das Usinas teve muita modificação. Antigamente levantava muito peixe, agora você passa a semana todinha aí para matar um peixe, dois. Há muito pouco. Só da pescaria a gente não sobrevive mais, tem que fazer outra coisa, plantar, criar e pescar para sobreviver”. (PD11: F. C. B. - Comunidade Niterói Porto Velho).

“Antigamente, até 2011, a gente podia utilizar essa água, a água do Rio Madeira era a água de casa, mas depois da Usina a água ficou contaminada...” (PD12: F. C. - Bairro Triângulo Porto Velho).

“Quanto a esses empreendimentos, a construção dessas Usinas, teve uma reunião aí, mas, é aquele negócio, Uns achavam que era bom, outros achavam que não era. No final foi construída e quando terminar vai todo mundo embora e a gente, que é pescador, fica aí lascado, vai ter que mudar de profissão” (PD13: F. V. de M. - Comunidade Niterói Porto Velho).

Com lógicas formadas a partir da relação dialética entre o espaço vivido e

FONTE: A autora

Com lógicas formadas a partir da relação dialética entre o espaço vivido e



o espaço concebido, com consciência socioespacial de pertencimento e identidades territoriais, essas comunidades que mantinham estreita relação humanizada com os componentes dos rios e das matas, encontram-se, agora, com o desconhecido, com a procura do lugar, sem a sutileza do encantamento ou maravilhamento antes encontrado na água que os cerca.

Essas lógicas encontradas manifestam a identidade dos colaboradores dessas comunidades e formam vínculos entre os membros locais, fortalecendo o comprometimento do grupo. Esse fortalecimento foi observado nas constantes reuniões em busca da defesa de valores e ideologias enraizadas na cultura local. Essa lógica de comunidade é responsável pela valorização dos laços fortes e duradouros entre os membros dessas comunidades.

Observou-se que, embora os sentidos, as ideias e pontos de vista (percepções e representações) se renovem, se modifiquem e sejam repassados e reconstruídos pela comunicação, as comunidades analisadas passam pela crise de sentidos e formam lógicas, a partir daí, repletas de temores e preocupações, com bases em fatos e fenômenos antes ausentes em seus mundos vividos. Tais lógicas conduzem a ligações emocionais novas e estranhas ao grupo, desestabilizando-as e quebrando paradigmas antes existentes.

Conclusões

Neste estudo, sob as categorias da geografia e sob o olhar do geógrafo que não nega o papel das forças sociais, políticas e econômicas na (re)construção das paisagens, por meio de dados fundamentados, confirmou-se a valorização dos elementos naturais sofre interferência dos sentidos culturalmente construídos pelo homem/mulher amazônico, por isso mesmo esses sentidos lhes permitem perceber e representar de modos diferenciados os elementos naturais que os cercam.

Pelos dados analisados, verificou-se que, embora a água tenha um papel privilegiado na vida desses colaboradores, a margem do rio, o viver entre o rio e a floresta, nessas comunidades investigadas, hoje, já não lhes permite ver os enigmas da Amazônia.

Esse viver ribeirinho, embora ainda ofereça interrogações sobre origens e destinos a esse homem/mulher e a água transcenda sua materialidade e lhes imponha toda uma série de concepções sobre o viver à beira do rio, as narrativas que remetam a uma realidade psíquica construída sobre vivências geradas a partir dessas águas, apresentaram, também, as grandes mudanças ocorridas nesse viver que transforma objetiva e subjetivamente esse ser humano e exibiu o seu mundo vivido como um universo reificado.

Uma realidade que mostrou que, embora os devaneios e a construção do Eu derivem da água que os cerca, o objeto água adquiriu a condição do Outro. Um espaço percebido por esses homens/mulheres por meio de sua situação nesse mundo vivido que os fazem reafirmar suas opções em viver à beira do rio, mas que lhes permitem, também, a percepção de problemas graves em suas águas e a preocupação com as gerações futuras.



Nas comunidades portovelhenses, essa realidade atinge a própria objetivação de ser um ribeirinho e conduz a ver essa mesma água que, para eles, anteriormente estabelecia a sua identidade e lhes permitia construir um diálogo entre o sujeito e o mundo em um território valorizado emocionalmente, hoje, cria relações de diversidade e tensão entre esses dois espaços, articulados e contraditórios: os pequenos espaços individualmente significativos e os macro espaços socialmente construídos.

Nessas comunidades portovelhenses, ficou claro que suas representações sociais em relação à água já não se ancoram em condições de vida anteriores (fartura da pesca, enchentes com épocas certas, espaço de criação e plantio), ancoram-se em condições adversas (construção de usinas, falta do peixe, desbarrancamento e enchentes constantes).

Desse modo, o ser ribeirinho, que antes lhes permitia desaguar no imaginário com um espontâneo maravilhamento diante dos acasos, dos mitos e das lendas, não mais os privilegia com a contemplação que os conduzia a olhar as coisas com devaneio e gratuito prazer da imaginação.

As margens do Rio Madeira, que antes parecia não exigir lógica para ser coerente, hoje, apresenta as comunidades em crise de sentidos, cujas comunidades de sentidos e comunidades de vida já não concordam entre si. O que torna mais difícil a manutenção da concordância nos processos que formam a identidade pessoal e também promovem o surgimento de lógicas de tensão e de preocupação com suas próprias vidas e com a sua água, formando um grupo social composto pelas diferentes comunidades e conduzindo a um fortalecimento de objetivos em comum.

A comunidade guajaramirense mostrou à pesquisa que constrói e/ou reavalia seus sentidos a partir da mídia e do censo comum e, embora, ainda apresente alguma serenidade no viver próximo às águas, também, já demonstra lógicas de preocupação com a sua água e a sua vida. Essa preocupação deriva da observação do assoreamento dos seus rios, resultado do intenso desmatamento, até o temor da construção de novas hidrelétricas em suas águas.

A serenidade que advinha das águas, ainda presente na comunidade guajaramirense, deu lugar à inquietação nas comunidades portovelhenses. As experiências do cotidiano, da leitura das águas na previsão de tempestades, da estiagem, do bom tempo ao plantio ou a praia do turismo, hoje, se mostra no estranhamento ao Rio Madeira.

A admiração e o maravilhamento que nascia da própria contemplação da água, das particularidades de onde brotavam as sensações e permitia ao espírito ribeirinho sonhar e ver em fenômenos naturais as explicações metafóricas, numa poética iluminada pela religiosidade dos mitos, formas de explicação por meio do irrepresentável da representação, em suas narrativas se mostraram ausentes.

No entanto, nesse espaço no qual a água amazônica não é apenas um recurso natural, ou uma paisagem portadora de belezas naturais, encantamentos, mitos e crenças, a água ainda se mostra mais. Ela representa a vida dessas comunidades. Uma vida composta de importantes peças que compõem o mosaico das paisagens culturais investigadas.



Reconheceu-se, portanto, a importância de estudos geográficos para intervenções urgentes nas gestões, outorgas e/ou empreendimentos nas águas em rios Amazônicos. Uma bacia hidrográfica importantíssima e que tem sido utilizada sem respeito aos sentidos e significados do ser humano local. Uma utilização irresponsável com outorgas de direitos fornecidos pela Agência Nacional de Águas (ANA) de maneira ilegal, visto que, em nenhum rio amazônico foram instalados os comitês de bacia que, de acordo com a Lei das Águas (9.433/97), deveriam ser responsáveis por planejar o uso das águas.

Com este estudo, por meio da Geografia Cultural, abrem-se perspectivas antes ignoradas e desvendam-se sentidos nas diversidades que podem e devem indicar caminhos a projetos em águas amazônicas que levem em conta os sentidos culturalmente construídos nessas comunidades geograficamente localizadas, evitando, desse modo, crises ambientais com práticas gerenciais inadequadas.

Em uma época em que o problema com a escassez da água é sentido em várias regiões do Brasil e no mundo, com a contaminação e assoreamento de rios, é de extrema importância (re)pensar na preservação da água na Amazônia. Por isso estudos geográficos, a partir do sentido, das percepções e das representações sociais do homem/mulher amazônico se impõem. Isso porque são essas lógicas, a partir de comunidades geograficamente localizadas, que poderão auxiliar e fornecer as ferramentas cognitivas necessárias para as políticas de gestão que conduzam a outorgas e/ou empreendimentos com maior responsabilidade.

Notas

¹ Doutora em Geografia pela UFPR. Mestre em Linguística pela UNIR. Docente da Faculdade Interamericana de Porto Velho - UNIRON. E-mail de contato: klondy@infouniron.com.

Referências bibliográficas

ARAGÓN, L. E. **Novos Temas Regionais para o Estudo da Amazônia no Atual Contexto Internacional**. Trabalho apresentado na mesa redonda o tempo curto e o tempo longo: questões emergentes e questões ausentes da pesquisa em estudos urbanos e regionais. 58º Reunião da SBPC, Florianópolis, 17-21 julho, 2006.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **Modernidade, Pluralismo e Crise de Sentidos**. A orientação do homem moderno. Trd. de Edgar Orth. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

DIAS, M. A. R; ARAGÓN, L. E. **Cooperação amazônica para o conhecimento e o uso sustentável dos recursos hídricos da região**. In: ARAGÓN, L.

CLÜSENER-GODT, M. (Orgs.) **Problemática do uso local e global da Amazônia**. Bogotá, D.E.FEN. Colômbia, 1987, pp. 33-54.

COSGROVE, D. **Geografia cultural do milênio**. In: ROSENDAHL, Z., C., Roberto L. (Org.), **Manifestação da cultura no espaço** (p.17-46). Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

DARDEL, E. **O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. Trad. Holzer, Werther, São Paulo: Perspectiva, 2011.



- FREGE, G. **Lógica e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- HEIDRICH, Á. L. et al. (orgs.). **Maneiras de ler: geografia e cultura** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar Cultura, 2013.
- HUSSERL, E. **A crise da humanidade européia e a filosofia**. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002 (Coleção filosofia, 41).
- KOZEL, Salette. **Mapas mentais - uma forma de linguagem: Perspectivas metodológicas**. In: KOZEL S. et al (org.): **Da percepção e cognição à representação**. São Paulo. Terceira Margem, 2007. pp.114-13.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2005.
- MERLEAU-PONTY. **Fenomenologia da percepção**. Trad. de C.A.R. Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: Investigações em Psicologia Social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2011.
- PELUSO, M. L. **O morar na constituição subjetiva do espaço urbano**. As representações sociais da moradia na cidade-satélite de Samambaia/DF. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.
- PLANO NACIONAL DE RECURSOS HÍDRICOS. 2010.<http://www.brasil.gov.br/meio-ambiente/2009/10/rios-e-bacias>. Acesso em 25/07/2003.
- SCHUTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- SILVA, J. da C. **O mito e as crenças como constituintes do espaço ribeirinho na formação do modo de vida amazônico**. In: In: KOZEL, S. [et al] (orgs.). **Da percepção e cognição a representação: reconstruções teóricas da Geografia Cultural e Humanista**. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba: NEER, 2007, pp. 231-240.
- SOUSA, L F. **Espaços dialógicos dos barqueiros na Amazônia: Uma relação humanista com o rio**. Tese submetida em 2012 ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná - UFPR.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- THORNTON, P.H; OCASIO, W; & LOUNSBURY, M. (in press). **The institutional logics perspective**. Oxford, Oxford University Press. 2012.
- TUAN, Yi-Fu. **Topofilia - Um estudo de percepção, atitudes e valores do meio ambiente** (Tradução de Livia de Oliveira). São Paulo: DIFEL, 2012.
- _____. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.
- _____. **Investigações lógicas: sexta investigação: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento**. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Coleção Os Pensadores).



INCORPORAÇÃO E SABEDORIA NA UMBANDA: A CONSTRUÇÃO DE UMA REALIDADE

*Leonardo Lucas Britto¹
Sérgio Luiz de Souza²*

*O mundo não funciona apenas com crenças. Mas dificilmente
consegue funcionar sem elas
Clifford Geertz, Nova luz sobre a antropologia.*

Introdução

Neste artigo abordarei como todo um modo de apreender a vida é produzido e transmitido pelos umbandistas. Nesse caso, me deterei às representações que esses religiosos possuem acerca de um tipo de espírito denominado *caboclo*, onde muitos deles são compreendidos como espíritos de indígenas.

Entendo que a crença na existência desses espíritos e a relação que surge daí, faz com que a pessoa tenha um outro entendimento do que seja o indígena (não só o espírito de índio, também as populações indígenas atuais). A crença na existência e validade desses espíritos conduz a uma série de modo de proceder quando estes incorporam, que ao invés de associar o índio ao atrasado, faz com que as pessoas acreditem no que está acontecendo, creditem-lhe confiança e trate-o com respeito e reverência.

A umbanda se originou no Rio de Janeiro na década de 1920, hoje está espalhada pelo Brasil e em cada região há certas variedades de crenças que compõem essa religião. Neste trabalho, estudarei a umbanda no contexto de Porto Velho. Como fonte, utilizo meu diário de campo, onde anotei informações que obtive por meio de visitas que fiz a terreiros de umbanda na cidade utilizando o método etnográfico (GEERTZ, 2014) para ler a cultura estudada. Em especial, concentrarei meus estudos no



Centro de Umbanda São João Batista, dirigido pela mãe-de-santo³ Julieta Hóstia de Jesus Ribeiro.

Religião e cultura

A religião não fica restrita ao campo reflexivo ou imaginativo, ela também pode ser notada junto às práticas e ações dos seus adeptos no dia-a-dia. Segundo Sérgio da Mata (2010, p. 23), “A religião nunca trata exclusivamente de ‘fé’, ‘santidade’ ou ‘salvação’”. Nesse sentido, é interessante entendê-la como “[...] uma tentativa [...] de conservar a provisão de significados gerais em termos dos quais cada indivíduo interpreta sua experiência e organiza sua conduta” (GEERTZ, 2014, p. 93).

O estudo da religião é importante, pois ajuda a compreender como pensam determinados grupos e a influência desses pensamentos em suas ações. Concepções acerca: dos espíritos que existem; incorporação de entidades⁴; o modo de se relacionar com os espíritos; a conduta que os espíritos esperam dos homens e outras questões, podem oferecer indícios importantíssimos para compreender o porquê de determinadas ações dos homens perante a sociedade. Ela cria de uma forma própria os significados, o modo de ver e agir no mundo. Ora, a religião faz parte de um sistema cultural, possui influências do meio social na qual ela é formulada, pensada e vivida, assim como influencia.

Clifford Geertz (Ibidem, p. 4) entendia que “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significação que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias [...]”. Então, o homem não vive sem a cultura e na medida em que a cultura o conduz e o forma, ele também a cria. Se o homem está amarrado a essas “teias” nas quais ele significa tudo ao seu redor, por meio do estudo da cultura pode-se compreender mais acerca desse homem.

João de Jesus Paes Loureiro, ao estudar a cultura amazônica, delimitou alguns aspectos do imaginário amazônico que o distinguia de outras culturas. De acordo com o autor:

Na realidade amazônica o mundo físico tem limites *sfumatos*, fundidos ou confundidos com o supra-real, daí por que nela homens e deuses caminham juntos pelas florestas e juntos navegam sobre os rios. Situam-se no impreciso limite entre aquilo que é e aquilo que poderia ser, nesse *sfumato* poetizante que interpenetra o real e o imaginário (LOUREIRO, 2001, p. 94).

É claro que a Amazônia não é homogênea e mesmo dentro de uma cidade, há distinções entre o que João de Jesus Paes Loureiro (Ibidem, p. 65) chamou de “[...] espaço da cultura urbana e o espaço da cultura rural [...]”, mas também há interpenetrações entre esses dois espaços. Neste artigo, usando uma definição de Loureiro, trato de uma cultura em um espaço urbano da cidade de Porto Velho, que apesar de ter muitas diferenças culturais com relação a outras cidades da Amazônia, como Belém ou Manaus, há ainda, principalmente em terreiros, uma forte presença dessa estética amazônica destacada a cima. Muitos umbandistas acreditam que há uma Cobra *encantada* que mora no fundo do Rio Madeira, esta vira embarcações e é muito perigosa; o



Boto pode ser um *encantado* capaz de se envolver com mulheres, zangar-se com mulheres em período menstrual ou incorporar nos terreiros; não é impossível nascer uma criança que seja metade humano e metade peixe.

Embora este artigo não trate das implicações desse *sfumato* que há na cultura amazônica, é importante lembrar que a umbanda em Porto Velho possui influência dessa cultura amazônica e muitos espíritos cultuados nela estão imersos nesse imaginário. Os *encantados* (o Boto, a Cobra Grande, os espíritos de índios) são exemplos do quanto a estética da cultura amazônica permeou essa religião.

Breves considerações sobre a umbanda

Nascida a partir de um movimento que originou-se na década de 1920 no Rio de Janeiro, a umbanda foi formada por pessoas oriundas da classe média, saídas do kardedismo, que apesar de incorporar em suas práticas muitos elementos religiosos afro-brasileiros, não se acomodavam ao proceder religioso das camadas mais baixas da sociedade (BROWN, 1985, p. 9). Isso a diferencia de outras religiões afro-brasileiras como o candomblé, candomblé de caboclo, tambor-de-mina, macumba e outras religiões afro-brasileiras, pois conforme Reginaldo Prandi (1995/1996, p. 67) escreveu:

A umbanda sempre procurou legitimar-se pelo apagamento de feições herdadas do candomblé, sua matriz negra, especialmente os traços referidos a modelos de comportamento e mentalidade que denotam a origem tribal e depois escrava, mantendo contudo essas marcas na constituição do panteão.

Ao longo dos anos muitas transformações ocorreram nesse campo religioso. A tentativa de se separar de práticas depreciativas como a macumba ou a feitiçaria, acabou criando no imaginário umbandista a separação entre “direita” e “esquerda”, a primeira referente a espíritos bons, que realizam curas, a segunda referente a espíritos ruins, que fazem trabalhos pesados, muitas vezes associados com diabos.

Com o surgimento de movimentos migratórios, a umbanda foi se espalhando pelo Brasil, não ficando restrita ao Rio de Janeiro. Nesse contato com outras culturas, em diferentes lugares do Brasil, ela incorporou em seus rituais elementos provenientes de outras religiões e culturas. Um exemplo disso é o que ocorreu no Nordeste (em partes do Ceará, Piauí e Paraíba), onde a chegada dessa religião a partir da década de 1960 resultou em uma transformação no catimbó, do mesmo modo que a umbanda, ao reinterpretar esses elementos, também se modificou com certas particularidades locais (Assunção, 2010, p. 111-112).

No Norte, assim como ressaltou Yoshiaki Furuya (1994, p. 34-35), Manaus e Belém também passaram por esse processo com relação ao tambor de mina e às demais práticas, como a pajelança. Em Rondônia, Marta Valéria de Lima (2013) estudou com grande profundidade o modo como a umbanda chegou a Estado, causando impacto não apenas no cenário religioso local, mas também no campo político. É importante lembrar que com esse processo, ocorreu algo que Yoshiaki Furuya denominou de “amazonização da umbanda”, que é o processo de transformação da umbanda na medida em que vai crescendo e se espalhando pela Amazônia, pois incorpora elementos de outras



práticas e da cultura amazônica.

Umbanda em Porto Velho

A umbanda é uma religião onde certos espíritos incorporam nos médiuns para realizarem a missão deles na terra, que é a de ajudar os homens e se divertirem conversando, dançando, bebendo, contando causos, etc. Em meus trabalhos de campo, observei que nem sempre as pessoas vão ao terreiro para obter cura ou sucesso financeiro, há muitos que, apesar de já terem sido curados, aparecem nas sessões⁵ para conversar, beber, passar o tempo, obterem um conselho. Nesse sentido, é interessante perceber que dentro do aspecto referencial religioso que o terreiro assume, ele também é local de encontro, lazer e um lugar para passar o tempo. Conversei com um pai-de-santo que disse que o terreiro deveria ser encarado como um local de “recreio”, pois ele não queria que as pessoas fossem apenas para pedir coisas. Ele entendia que os espíritos não desciam na terra só para curar, vinham também para “brincar”, se “divertir”, “fazer companhia”.

A umbanda, o catimbó, o tambor de mina, o terecô e o candomblé são religiões em que a incorporação de espíritos no decorrer das festas e seções são práticas constituintes do culto. Nessas religiões os espíritos, sejam eles *caboclos*, *pretos-velhos*, *exus*, *pombagiras* ou *orixás*, além de se relacionarem com os religiosos em um campo invisível (protegendo, abrindo caminhos, dando força), apresentam-se perante os homens por meio da incorporação.

Uma vez que cada uma dessas religiões possui características próprias, embora haja pontos de contato, me restrinjo, neste momento, a tratar apenas da umbanda. Os umbandistas compreendem que existem diversas entidades, sejam espíritos *encantados*, de mortos ou forças da natureza. No entanto, não são todos que eles incorporam, assim como a incorporação não ocorre a qualquer momento (exceto em casos excepcionais, como a cobrança⁶ de algum *orixá*).

Alguns autores entendem que a umbanda mergulha “[...] tão profundamente na realidade brasileira [...]” que chega ao ponto de buscar inspiração nessa realidade e transformar em símbolos as figuras do cotidiano popular (CANCONE, 2004, p. 282). Essa reflexão faz sentido, pois muitas entidades cultuadas nessa religião são, na concepção dos religiosos, pessoas que em vida pertenceram a algum segmento social, como por exemplo: escravos no caso dos *pretos-velhos*; alguns *exus* e *pombagiras* são representados como espíritos de ladrões ou prostitutas; no caso dos *caboclos*, os *baianos* são os imigrantes nordestinos. Mas isso não significa que todos os espíritos são concebidos como pertencentes a classes baixas da população, pois muitos afirmam que há *exus* que foram médicos em vida. Até mesmo os espíritos de índios, que apesar de não ocuparem um lugar de destaque na sociedade, seja socialmente ou economicamente, alguns umbandistas e até mesmo as próprias entidades afirmam com orgulho que certos índios foram caciques, tuxauas ou chefes de grandes tribos.

Então, por mais que alguns tipos, no caso do cacique, não tenham certa influência e prestígio na sociedade brasileira e seja visto com preconceito, para os umbandistas esses espíritos não são vistos como simples índios. Sempre há traços e



habilidades a serem ressaltadas em todos os espíritos

Na seção anterior citei o conceito de “amazonização da umbanda”, conforme Yoshiaki Furuya escreveu. Uma das influências que a umbanda recebeu no Norte foi a entrada do *encantado* junto aos espíritos cultuados nela. Os *encantados*, de acordo com João de Jesus Paes Loureiro (2001, p. 97) “Foram [...] compondo, ora em maior, ora em menor intensidade, a própria imagem do homem e suas circunstâncias de trocas com a vida”. Esses *encantados* são espíritos que moram em *encantarias*, espécies de cidades dos *encantados* que ficam localizadas na natureza, geralmente em baixo do rio, em algum lugar na mata.

Esses espíritos fazem parte de uma concepção religiosa e que é fortemente influenciada pela cultura amazônica. João de Jesus Paes Loureiro (Ibidem, p. 97) percebeu que na forma de conceber e se relacionar com esses espíritos, havia um forte impacto da cultura amazônica, onde “[...] uma concepção de mundo e de vida, em que o maravilhoso provoca o *sfumato*, interligando o real e surreal”. Segundo este autor, o *sfumato* seria uma das características da cultura amazônica, um elemento que a distingue de outras culturas.

Os *encantados*, no contexto umbandista de Porto Velho, podem ser espíritos de índios como de um trabalhador urbano, basta que tenham se *encantado*⁷, seja em vida ou após a morte. No próximo tópico falarei em específico acerca dos espíritos que incorporam na umbanda.

Os caboclos na umbanda

Apesar dos umbandistas considerarem a existência de *orixás*, e cada um ter o seu, os *médiuns* não incorporam esses espíritos. Em Porto Velho há muitos umbandistas que incorporam seu *orixá*, no entanto, esse evento não ocorre em festas de umbanda, ficando restritas às festas de candomblé. Além disso, é necessário que o *médium*⁸ seja iniciado no candomblé para que incorpore em seu *orixá*. Na umbanda mesmo, quem incorpora nas festas e seções são entidades, como: *caboclos*, *preto-velhos*, *exus* e *pombagiras*;

Caboclo, no contexto umbandista de Porto Velho, é uma denominação genérica para uma série de espíritos, cada qual possuindo características (de personalidade e atuação no campo espiritual) e procedências (lugar de origem, família e história de vida na terra) distintas, como: marinheiros, boiadeiros, índios, turcos, cangaceiros e baianos. Tal denominação parece não ser exclusividade local, uma vez que no tambor de mina, com exceção da Casa das Minas onde só incorporam *voduns*, tanto no Maranhão como em São Paulo essas variedades de espíritos são chamadas de *caboclo* (PRANDI: SOUZA, 2004, p. 217).

Dentro dessa noção de *caboclo*, há os *encantados*. Nem todo *caboclo* é *encantado*, mas todo *encantado* é *caboclo*. Como foi citado na seção anterior, quando a umbanda chegou na Amazônia por meio de migrantes, espíritos de *encantados* começaram a incorporar nos religiosos umbandistas, pois houve o contado com tambor de mina e a pajelança que havia na região. Com isso as representações de espíritos foram se misturando.



De acordo com Mundicarmo Ferretti (2008, p. 1), em São Luís - MA, os *encantados* são concebidos como espíritos de pessoas que um dia viveram na terra, mas que desapareceram misteriosamente, ou como seres que sempre foram espíritos. Em Porto Velho alguns umbandistas entendem que além desse tipo de *encantados*, há aqueles que se *encantaram* no momento da morte. Até hoje, não encontrei nenhum espírito de índio que não fosse entendido como *encantado*. No entanto, nem todos os espíritos de baianos ou de marinheiros são chamados de *encantados*.

Cada *médium* pode incorporar vários *caboclos* diferentes, mas nem todos descem sempre. Há uns que possuem um dia na semana ou no mês para descer⁹ e realizar curas, atendimentos, trabalhos; outros só descem apenas dia de sua festa; tem aqueles que só descem se forem chamados para fazer algo importante.

Véronique Boyer, a respeito da realidade que estudou (1999, p. 36), alertou que “[...] para os filhos-de-santo, caboclo nenhum fica preso a esse sistema de classificação”. Por isso, esse esforço de mostrar essas diferenças, onde a palavra *caboclo* reúne uma diversidade de espíritos que apesar de pertencerem a um grupo, possui subdivisões, é uma maneira de colocar em evidência as características e as crenças dessas pessoas. Em minha pesquisa de campo não percebi por parte dos religiosos no dia-a-dia, nos momentos de festas religiosas ou seções, a preocupação de expor a diferença desses espíritos.

Nesse conjunto de entidades que são genericamente denominadas de *caboclo*, os índios possuem certas características que os diferenciam das outras entidades. Não significa que eles são encarados como superiores, pois cada espírito é bom para fazer certos tipos de coisas. Alguns são bons para curar enquanto que outros são ótimos para abrir o caminho da pessoa. No caso dos *caboclos* representados como índios, há a crença de que eles são bons curadores, profundos conhecedores de ervas e raízes. Não é por acaso que possuem esse tipo de sabedoria, uma vez que quando tinham vida na terra, eles conheciam os “mistérios” e sabiam manipular o que havia na natureza.

Nas festas é possível perceber certas distinções no modo de alguns *encantados* que foram índios se manifestarem no terreiro, isso os distinguem dos demais *caboclos*. Uma delas é o traje: muitos usam cocar; as vezes alguns utilizam arco e flecha, para dançar em momentos especiais; outros fazem gestos que lembram alguém atirando uma flecha. O nome deles geralmente remete a um passado indígena: Caboclo Sete Flechas, Pena Verde, Tupi Aiá, Cabocla de Pena, Flecheiro, Rompe Mato, Ubirajara, Índia Braba, Índio Brabo.

Esses espíritos de índios, assim como os outros, demonstram que não sabem manusear equipamentos modernos como celulares, carros, televisão, etc. Véronique Boyer (Ibidem, p. 30-31) escreveu que

A construção do personagem do caboclo pelos médiuns integra quase sempre gestos e comportamentos associados pelas classes médias à falta de educação do povo: os “caboclos” xingam e bebem demais, todos recusam-se a ler e a aprender a contar as horas, alguns se vangloriam das travessuras que fizeram, enquanto outros, por princípio e para o prazer do público, estra-



nham coisas ligadas à “modernidade”.

O trecho citado, faz parte de um artigo em que a autora queria entender como se formou a “imagem” do *caboclo* espírito. É possível visualizar essas características do *caboclo* citado por ela nas entidades que incorporam nos terreiros de Porto Velho. A contribuição de Véronique Boyer é importante e faz sentido. No entanto, ao menos em Porto Velho, percebo que o fato desses espíritos estranharem objetos ligados a modernidade, como carro ou celular, mais do que uma representação de um personagem que foi retratado como sendo avesso a esses instrumentos, é a significação de um tipo que, quando viveu entre os homens, não conheceu esses instrumentos tecnológicos, seja por terem vivido afastados de um meio mais urbano ou porque na época em que viveram não existiam esses inventos.

Por isso, quando um *caboclo* diz que não sabe tirar foto ou ao se referir a um objeto que desconhece o nome dizer “pega lá aquele ‘negoçador’”, é porque quando viveu na terra, não existiam máquinas fotográficas ou se já existiam ele não tinha acesso.

O mesmo se deve afirmar na questão de não saberem ler ou escrever, pois eles não foram alfabetizados com o português, por isso sempre há alguém nas sessões para anotar os recados e as receitas que os *caboclos* deixam para a pessoa enferma.

Em sessões no Centro de Umbanda São João Batista, todos sentam em forma de círculo ou meia lua e o *caboclo* que estiver incorporado sempre lembra das histórias, dos causos que cômicos ou dramático que ocorreram e começa a contar. Na hora de fazer algum remédio natural, os *caboclos* não vão consultar em cadernos as receitas, nem buscam em anotações as rezas para cada tipo de situação¹⁰. Eles buscam na memória o modo de fazer a garrafada ou de prepara o chá. Esse memória, segundo eles, remete àquilo que aprenderam quando viveram na terra.

Por isso, proporcionar o “prazer do público” não é o que os motivam a ter essas ações de desconhecimento de equipamentos modernos, apesar de que isso acaba atraindo e causando uma certa curiosidade por parte dos clientes, dos religiosos e principalmente de quem não é da religião, pois as vezes o médium possui um celular com várias funções, mas quando o espírito incorpora, nem sabe para que serve ou se sabe, não consegue usar sozinho. Isso contribui para reafirmar que é um espírito que está em terra. Algumas vezes ouvi clientes falarem com tom de admiração: “como pode mudar tanto depois que incorpora?”.

Contudo, o fato desses espíritos não conhecerem muito bem alguns equipamentos modernos, isso não quer dizer que eles não utilizam. Já presenciei um espírito que falou algumas vezes no celular com pessoas que estavam muito distantes e precisavam de um conselho ou pedir algo. A cultura, conforme entendo a partir de Clifford Geertz, não é algo estática e vai se transformando com o tempo, é nesses termos que entendo a presença do celular no meio desse conjunto dessa representação religiosa. O celular, nesse caso, é utilizado pelo espírito para fins religiosos: se comunicar com alguém distante e que precisa de atenção. Mas é importante observar que o *caboclo* que vi usando o celular, não sabia nem ligar o aparelho. Havia um assistente que discava o



número ou que atendia a chamada.

Apesar de haver a compreensão de que um índio do passado pode incorporar como um espírito de índio no terreiro, não há uma regra que delimite que esse espírito só poderá descer como um índio. Há uma *cabocla* chamada Cabocla Braba, esta é representada como uma turca quando incorporada em algumas pessoas, neste caso ela desce na “linha do Oriente”. No entanto, já me deparei com outra representação de Cabocla Braba, que segundo meus informantes era a mesma *cabocla* que eu conhecia, no entanto, estava em outra “linha”, por isso, desceu como uma índia. Nesta última manifestação da Cabocla Braba, seu modo de agir e vestir divergia da outra, que ao invés de ter um turbante na cabeça, tinha uma pena; também falava de uma maneira difícil de compreender, diziam que era uma mistura de língua indígena com o português. Esse é um caso específico da Cabocla Braba, não significa que todos os encantados índios tenham dificuldade de falar o português.

Véronique Boyer (Ibidem, p. 30) constatou que em Belém a diversidade de entidades que um médium incorpora (*caboclos, pretos-velhos, exus, crianças*) abrem “[...] o leque de personagens singulares dos quais um médium pode apoderar-se para conquistar fama e o prestígio”. Em Porto Velho também ocorre algo parecido, mas não tão dessa forma. Pelo que constatei em minha pesquisa de campo, os médiuns recebem sim elogios por suas entidades, as pessoas param e dizem o quão gostam do *caboclo* “X” para o médium que o incorpora; o quanto que o *caboclo* ajudou a curar tal doença; a forma como ele é atencioso e carinhoso; e alguns ressaltam a grande sabedoria e conhecimento que determinado *caboclo* possui. É comum ouvir que na cabeça de tal pessoa do passado, certo *caboclo* fazia algo prodigioso. No entanto, isso não significa que o objetivo último dos médiuns durante a incorporação seja o reconhecimento. Esse caso ocorre mais como consequência do trabalho que o espírito faz em sua cabeça e do zelo que o médium tem para com a entidade e com a religião.

Isso culmina no fato de que, apesar de a concepção deles ser que o espírito é uma coisa e o médium é outra, não é necessário que ambos tenham alguma correspondência de personalidade, o médium acaba participando do elogio e da fama que seu *encantado* adquire. O médium recebe elogios por sua entidade ser boa em dar conselhos; recebe o dinheiro que o espírito ganhou em forma de agradecimento por ter curado os clientes; comentam os feitos prodigiosos que o *encantado* já realizou. De certa forma, ter um espírito reconhecido na comunidade, eleva o status do médium.

Justa-se com isso os sentimentos que muitos médiuns nutrem acerca das entidades que incorporam neles. Esses espíritos ajudam a pessoa nas dificuldades do dia-a-dia, dá auxílio em questões financeiras e instrui acerca dos caminhos escolhidos pelo médium. Os *caboclos* sabem causos engraçados que ocorreram na vida do médium, comentam as histórias e dão risadas; os médiuns fazem o mesmo com relação às coisas que os *caboclos* já fizeram em suas cabeças. Sem que a distinção de que um é espírito e o outro é humano se apague, o modo de falar deles (*caboclo* e médium) é como se ambos fossem amigos, “parceiros”, companheiros da vida. Nesse sentido, apesar de o espírito ser diferente do médium, ambos possuem um elo, pois ao longo de uma vida, há uma espécie de cumplicidade que se forma entre os dois.



Considerações finais

Ao se chegar às considerações finais, mais dúvidas surgem do que afirmações, as lacunas e a sensação do quanto são necessárias mais pesquisas e outros enfoques. No entanto, acredito que é possível ao fim deste artigo, apreender um pouco mais acerca da complexa teia de significados umbandista, que é o modo como homens, mulheres e crianças lidam com seus pares, com a natureza e com os espíritos que podem estar em qualquer lugar.

O índio e professor Gersem dos Santos Luciano - Baniwa (2006, p. 18) escreveu que “[...] hoje ainda muitos brasileiros nos vêem como índios preguiçosos, improdutivos, empecilhos para o desenvolvimento”. Embora esse tipo de idéia acerca do índio esteja muito presente na sociedade, nos terreiros de umbanda há outras ideias acerca do indígena e da sua cultura. Nele, espíritos de índio do passado são incorporados e se relacionam com os religiosos. Não são representados em um tempo mítico, de quando tinham vida, nem agora que são espíritos como figuras associadas à preguiça, mas como pessoas trabalhadoras, sendo chefes, guerreiro ou curadores.

No terreiro, a oralidade é o modo utilizado pelos *caboclos* se comunicarem e passarem as informações que precisam; as experiências de vida do médium ou da entidade, ganham sentido e cooperam para valorizar o que tanto um quanto o outro tem a dizer e a fazer; o saber ligado a um modo de vida indígena (conhecer as plantas e a floresta) fazem sentido, não são conhecimentos “atrasados” nem “irrelevantes”; a incorporação de determinados espíritos, assim como a dedicação no culto a eles, pode elevar o status da pessoa perante os outros religiosos. Tudo isso é utilizado para validar um discurso que dá sentido a determinadas formas de proceder com relação à “realidade”. A partir desses elementos, os indivíduos perpetuam suas experiências e dão forma às suas condutas (GEERTZ, 2014, p. 93). Nisso uma série de experiências cotidianas tomam cor e fazem sentido: a lembrança do conselho que o *caboclo* deu; a filha que o *caboclo* curou e que hoje está brincando no parquinho; o simples papear numa noite de sexta feita. Clifford Geertz (2001, p. 155) constatou que o mundo não funciona apenas com crenças, no entanto, difícil seria ele funcionar sem elas. O mesmo entendo para os umbandistas que venho estudando, onde as concepções acerca da existência de espíritos e a experiência que surge a partir do contato com eles, influencia fortemente no modo de vida dessas pessoas.

Notas

¹ Possui Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR e é mestrando em História e Estudos Culturais pela mesma instituição. Bolsista CAPES. E-mail: leonardo_britto7@hotmail.com.

² Doutor pela Universidade Estadual de São Paulo - UNESP e professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Rondônia - UNIR. E-mail: sergiosouza@unir.br.

³ Os sacerdotes na umbanda são chamados de pai-de-santo ou mãe-de-santo.

⁴ Entidade, guia ou espírito é como são chamados os seres que incorporam nos umbandistas.

⁵ Geralmente chamadas de sessão de cura ou sessão de atendimento, é o dia em que o médium ou a entidade escolhe para atender os clientes.

⁶ Na umbanda os caboclos costumam cobrar as pessoas para colocarem alguma comida, rea-



lizarem algum festejo, comprar alguma roupa para a entidade, ou lembrar uma promessa feita. Os orixás também fazem cobrança na umbanda, quando a pessoa ainda não se iniciou no candomblé, o orixá pode cobrar para que ela seja “feita”.

⁷ *Encantar* é passar da condição de homem vivo ou após a morte para a de espírito *encantado*.

⁸ O médium é qualquer pessoa, para os umbandistas todos são médiuns, cada um possui algum tipo de mediunidade: alguns são de incorporar, outros tem sensibilidade para pequenas previsões, etc. Na umbanda nem todos incorporam. Os *ogãs*, por exemplo, não incorporam espíritos, mas nem por isso deixam de ser médiuns. No entanto, comumente as pessoas que incorporam são chamadas de médiuns, por isso, quando aparecer “médium” neste trabalho, não estou me referindo a qualquer tipo de mediunidade, apenas àquela que permite a pessoa incorporar espíritos.

⁹ Os espíritos “descem” na cabeça do médium. Por isso, “descer” significa “incorporar”.

¹⁰ Não quero afirmar com isso de que a escrita é deixada de lado no terreiro. Os trabalhos acadêmicos realizados em terreiros de umbanda em Porto Velho retornam para a comunidade, são lidos, valorizados e criticados. Uma mulher que entrevistei disse que escrevia seus pensamentos religiosos no “Orkut”, como descrição das fotos que postava. Mas os *caboclos* índios não leem, ou o fazem com dificuldades, da mesma forma que não escrevem nem guardam anotações.

Referências bibliográficas

ASSUNÇÃO, Luiz. **O reino dos mestres: a tradição da jurema na umbanda nordestina**. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.

BOYER, Véronique. O pajé e o caboclo: de homem a entidade. **Mana: Estudos de Antropologia Social**, v. 5, n. 1, p. 29-56, 1999.

BROWN, Diana. Uma história da umbanda no Rio. In: BROWN, Diana. et al. **Umbanda & Política**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1985. p. 80-121.

CANCONE, Maria Helena Villas Bôas. Caboclos e pretos-velhos da umbanda. In: PRANDI, Reginaldo. **Encantaria Brasileira: o livro dos mestres, caboclos e encantados**. Rio de Janeiro: Pallas, 2004. p. 281-317.

FERRETTI, Mundicarmo. Encantados e encantarias no folclore brasileiro. In: **Anais seminário de ações integradas em folclore**. São Paulo, n° 6, 2008. Disponível em: <<http://www.gpmina.ufma.br/arquivos/Encantados%20e%20encantarias.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2015.

FURUYA, Yoshiaki. Umbandização dos cultos populares na Amazônia: a integração do Brasil?. In: NAKAMAKI, Hirochica; PELLEGRINI FILHO, Américo. (orgs). **Possessão e procição: religiosidade popular no Brasil**. Osaka: National Museum of Ethnology, 1994. p. 11-59.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LIMA, Marta Valéria de. **Dos tambores de Averequete aos tambores de Oxalá. História de uma relação complexa: as religiões afro-brasileiras e a sociedade de Rondônia (1911-2011)**. Tese de Doutorado em História. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, 2013.



LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras Editora, 2001.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2006.

MATA, Sérgio da. **História & Religião**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PRANDI, Reginaldo. As religiões negras no Brasil: para uma sociologia dos cultos afro-brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 64-83, dez/fev, 1995/1996.

PRANDI, Reginaldo; SOUZA, Patrícia Ricardo de. In: PRANDI, Reginaldo. **Encantaria Brasileira: o livro dos mestres, caboclos e encantados**. Rio de Janeiro: Pallas, 2004. p. 216- 280.



A IDENTIDADE DO PROFESSOR INICIANTE: SEUS SABERES E SUAS PRÁTICAS

*Letícia Mendonça Lopes Ribeiro¹
Ednaceli Abreu Damasceno²*

Introdução

Acredita-se que é ao início da carreira docente que os professores constroem as bases dos saberes profissionais que impulsionarão sua carreira, fazendo com que abandonem a postura discente e se tornem, de fato, docentes. Assim, a compreensão desses elementos pode permitir que os docentes em exercício (e aqueles que ainda estão em formação) desempenhem sua profissão com mais consciência e competência (GAUTHIER, et al., 1998).

Há na literatura nacional e internacional (HUBERMAN, 1995; TARDIF e RAYMOND, 2000; SOUZA, 2005; TARDF, 2005; ALMEIDA e BIAJONE, 2007; FARIAS, 2009; SIMON, 2013) uma produção significativa sobre o assunto que envolve a prática e os conhecimentos do professor caracterizado como iniciante. Tal produção é essencialmente relevante aos profissionais e pesquisadores que se dedicam a compreender o tema e àqueles que se propõem em indicar estratégias para superar os desafios enfrentados pelos docentes ao início do ciclo de vida profissional (HUBERMAN, 1995).

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma revisão de literatura sobre os trabalhos e pesquisas científicas que abordam os saberes e as práticas pedagógicas mobilizadas pelos professores no início de sua carreira.

Em princípio, é preciso determinar como a literatura distingue professores iniciantes e experientes. Para a caracterização dos professores iniciantes, indica-se o conceito apontado por Huberman (1995), o qual sugere que os professores viven-



ciam um ciclo de vida profissional, tendo como fase inicial da carreira os momentos de sobrevivência e descoberta. Quanto aos professores experientes, considera-se que estes são os profissionais que superaram situações diversas no “exercício da docência, as quais lhe possibilitaram agregar conhecimentos e com eles compor uma estrutura complexa que se organiza em vários níveis, com muitas conexões” (CARDOSO, SANTOS e COSTA, 2014).

Tendo como foco as práticas mobilizadas e saberes docentes apresentados pelos professores ao início do exercício do magistério, há uma gama de trabalhos que discutem o assunto, as quais têm oferecido suporte ao desenvolvimento de ações formativas que envolvem as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (ALMEIDA e BIAJONE, 2007). Essa caracterização demonstra o quão importante são as pesquisas na área, já que elas são uma alternativa de suporte até mesmo aos cursos de formação de professores, que podem redirecionar as relações entre teoria e prática, centrando suas análises na prática docente (NUNES, 2001).

Assim, este texto se propôs a fazer uma revisão da literatura, sobre a temática em questão, a partir do levantamento de teses e dissertações no Portal Capes e Bibliotecas Digitais das Universidades Brasileiras, artigos científicos publicados em periódicos da Área da Educação da Base Scielo Brasil (Scientific Electronic Library Online), bem como outras produções presentes na literatura nacional e internacional sobre o tema. Como bem apontam Gomes e Nascimento (2006, p. 902), essa “modalidade de produção, além de ser comumente a mais valorizada no conjunto da produção bibliográfica, é a mais facilmente acessada”.

É importante ressaltar que esta é uma das etapas de pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre que tem, como objeto de estudo, os professores iniciantes e seus saberes docentes. Tal pesquisa, de abordagem qualitativa, ainda está em andamento e terá, como sujeitos de estudo, os egressos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Acre (Ufac), entre 2012 e 2014, e que ingressaram como professores dos anos iniciais do ensino fundamental - 1º ao 5º ano - por meio do concurso público promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Acre (SEE-AC) - de acordo com as indicações feitas pelo edital número 096/SGA/SEE/2013 - e trabalham na região urbana de Rio Branco.

A identidade do professor iniciante

De acordo com os estudos de Faria e Souza (2011), sobre como o conceito de identidade tem sido apropriado nas pesquisas sobre formação de professores e sua contribuição para a compreensão do processo de constituição da identidade docente, Ciampa (1987) entende identidade como metamorfose, sendo o resultado provisório da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. Logo, a identidade docente tem direta relação com as experiências que o professor vivencia - especialmente ao início de sua carreira profissional.

Nesse âmbito, destacam-se as pesquisas feitas por Corrêa e Portela (2012), que procuraram fazer um levantamento e a problematização das questões que emergiam dos estudos sobre professores iniciantes nos trabalhos apresentados nas reuniões



nacionais da Anped³ entre os anos de 2008 e 2011, bem como as indicações sobre o assunto entre 2008 e 2010 nos trabalhos apresentados pelo portal de teses da Capes. Quanto à busca nos trabalhos acadêmicos do banco apresentados pela Capes, foram encontrados 31 trabalhos sobre o tema. Ao se separar a busca por expressões exatas, “professores iniciantes” foram base de 24 trabalhos e “iniciação à docência” foram referência em 7 trabalhos. Propondo-se que os termos “professores iniciantes” e “iniciação à docência” são descrições idênticas, o presente texto faz uso preferencial da primeira designação e a caracteriza de acordo com os estudos apresentados por Huberman (1995), que determina a fase inicial da carreira como os dois a três primeiros anos de exercício no ensino, sendo este período marcado pelos momentos de sobrevivência e descoberta.

A sobrevivência se caracteriza como o “choque com o real”, o momento em que o professor tem ciência da complexidade do seu exercício profissional, tendo dificuldades em estabelecer adequadamente a relação pedagógica, em mediar os conhecimentos, em impor a disciplina entre os alunos que criam problemas e outras situações corriqueiras no cotidiano de um docente comum. Já a descoberta traduz o entusiasmo inicial, a satisfação por assumir a responsabilidade de liderar uma classe e por fazer parte de uma categoria profissional. Como estes momentos são vividos em paralelo, é a descoberta que mantém a sobrevivência (HUBERMAN, 1995).

Em consonância ao chamado “choque com o real”, Tardif (2005) destaca o chamado “rito de passagem”, momento do qual o profissional abandona a condição de estudante e passa a assumir a condição de professor iniciante. Este é momento no qual o professor iniciante conquista aparatos suficientes para edificar, com mais segurança, sua identidade profissional.

Para enfrentar os problemas que surgem no processo de iniciação docente, estes profissionais devem se envolver em situações instigantes que os levem a examinar os objetivos e as consequências de suas práticas até que, superando as adversidades que caracterizam esse período da carreira, passem a se sentir capazes de tomar decisões e ter opiniões, transitando para uma fase de estabilização na carreira, como também delimita Huberman (1995).

Nessa perspectiva, é fundamental que o professor iniciante mobilize saberes docentes favoráveis às suas práticas pedagógicas, fazendo com que o rito de passagem seja um período de gradativa consolidação de sua segurança na sala de aula. Assim, o novo professor terá a oportunidade de construir (e reconstruir) suas experiências com uma perspectiva bem sucedida para prosseguir na docência.

Saberes docentes e práticas pedagógicas dos professores iniciantes

Os estudos sobre saberes docentes se desenvolveram, em especial, a partir da segunda metade do século XX, ganhando expansão nas décadas de 1980 e 1990 na América do Norte com repercussões em outros países e no Brasil (NUNES, 2001). De acordo com Ludke (2001), trabalhos relevantes - como os de Tardif et al. (1991) - levaram ao despertar do interesse da comunidade acadêmica brasileira para o estudo de um tema de conhecimento implícito entre os professores, mas cuja complexidade



seria desafiadora aos estudiosos. Nesse mesmo contexto, há numerosos trabalhos publicados - especialmente nas últimas três décadas - que discutem os saberes docentes apresentados pelos profissionais ao início do exercício do magistério.

De acordo com a pesquisa de Stamberg e Trindade (2013), entre os anos de 2010 e 2011 para a busca no banco de teses da Capes, foram encontrados 26 trabalhos para a expressão exata “saberes docentes”. Os mesmos autores afirmam ainda que as pesquisas sobre os saberes docentes - de acordo com as caracterizações feitas por Tardif e seus diversos colaboradores desde a década de 1990 - despertam cada vez mais os interesses da comunidade acadêmica nos saberes necessários e mobilizados para a formação do professor.

Um dos trabalhos mais importantes que discutem os saberes docentes foi a pesquisa feita por Tardif e Raymond (2000), na qual há o estabelecimento de um quadro de saberes dos professores onde há a proposição de um modelo tipológico para identificar e classificar estes conhecimentos. Ao invés de tentar propor critérios internos que permitam discriminar e compartimentar os saberes em diferentes categorias disciplinares ou cognitivas (por exemplo: conhecimentos pedagógicos e conhecimento da matéria; saberes teóricos e procedimentais), os autores buscaram o pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência profissional. Também colocam em evidência as fontes de aquisição do saber e seus modos de integração no trabalho docente, acreditando que os saberes que servem de base para o ensino são possivelmente caracterizados como sincretismo.

Quadro 1 - Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: In: TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 215, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 25 fev. 2015.



Dessa forma, o quadro explicita um saber social, construído pelo professor em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante, de competências e de tantos outros.

Para que tal saber social seja mobilizado com sucesso pelo professor, é preciso que ele faça uma boa gestão de sua classe, estabelecendo um conjunto de regras fundamentais para constituir um local em ordem e adequado ao ensino docente e à aprendizagem discente (DOYLE, 1986). É nessa perspectiva que as práticas pedagógicas, exercidas pelo professor iniciante, são determinantes para a construção de sua segurança em sala de aula e para sua permanência na profissão.

Oferecendo foco às práticas pedagógicas, Huberman (1989) aponta que há algumas condições necessárias para que a entrada na docência seja mais fácil e para que haja consolidação da profissão, sendo estas: lecionar em classes com as quais seja mais tranquilo lidar, ter um volume de trabalho que não consuma todas as energias logo no princípio da carreira, possuir o apoio da direção ao invés da imposta fiscalização, apresentar um vínculo definitivo com a instituição (conseguir um emprego estável, tal como o previsto por meio de concurso público de provas e títulos), possuir colegas de trabalho quais se pode partilhar dúvidas e conquistas. Entretanto, não é esse o cenário que a maioria dos professores encontra - de acordo com os dados apresentados pela maior parte dos trabalhos publicados sobre o assunto.

Souza (2005), em estudo sobre as representações sociais, dos professores em início de carreira, sobre indisciplina em sala de aula, indicou que a indisciplina em sua complexidade, representa não só um desafio para o professor em início de carreira, como também para os cursos de formação inicial. No mesmo contexto, Almeida e Biajone (2007), em trabalho sobre os saberes docentes e formação inicial de professores, destacaram a necessidade de garantir que as formações cultural, científica, pedagógica e disciplinar estejam vinculadas à formação prática, consolidando, assim, uma teoria do ensino. Em uma visão semelhante, destaca-se o trabalho de Simon (2013), sobre a inserção de professores iniciantes no campo profissional em escolas de escola básica, o qual apontou que, desde o curso de formação inicial até chegar à escola que os acolhe, os professores em início de carreira devem conhecer a estruturação de mecanismos de apoio pedagógico e pessoal, tendo um melhor preparo para superar os obstáculos e construir as teias de relações que consolidarão suas práticas.

Percebe-se que os trabalhos, anteriormente citados, ressaltam que os saberes mobilizados no cotidiano docente devem também fazer parte dos estudos realizados durante a formação inicial deste profissional. Além disso, eles salientam a importância do suporte ao exercício inicial do professor para que ele obtenha sucesso e supere alguns dos obstáculos enfrentados em suas práticas pedagógicas.

Considerações finais

Este trabalho apresentou-se uma breve revisão de literatura de trabalhos que abordam os saberes e as práticas pedagógicas mobilizadas pelos professores no início de sua carreira, além de delimitar o período em que o docente se encontra na condição conhecida como professor iniciante.



Reconhece-se que o desenvolvimento profissional, os professores iniciantes e a formação inicial são temas que se associam e constituem pesquisas que necessitam ser melhor exploradas em várias perspectivas (CARDOSO, SANTOS e COSTA, 2014). Nesse contexto, é fundamental a temática seja ampliada e aprofundada para que estudos posteriores - como a dissertação de mestrado que sucederá o presente estudo - subsidiem a construção de respostas mais adequadas às necessidades dos professores que estão iniciando a carreira docente (LEONE, 2011).

Dessa forma, é preciso que o profissional em início de carreira tenha uma gama de propósitos estabelecidos para realizar seu trabalho com êxito. Até o momento, reconhece-se que a compreensão dos elementos que permeiam o exercício do professor, em sua iniciação profissional, pode permitir aos docentes em atuação (e aqueles que ainda estão em formação) desempenharem suas atividades com mais consciência e segurança - conseqüentemente, com mais sucesso.

Portanto, são estes propósitos, tão férteis à compreensão e à melhoria das práticas pedagógicas, que serão pesquisados na dissertação de mestrado, a qual este trabalho dará suporte.

Notas

¹ Mestranda em Educação da Universidade Federal do Acre. Professora dos cursos de licenciatura da Faculdade Meta. Email: leticiamendonca@yahoo.com.br.

² Professora. Doutora do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Email: ednaceli@yahoo.com.br.

³ Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), as quais acontecem bianualmente.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, P.C.A.; BIAJONE; J. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2>. Acesso em: 25 fev. 2015.

CARDOSO, L. A. M.; SANTOS, P. P. O. ; COSTA, NEUZA M. R.. **A pedagogia em foco: Estudo bibliográfico sobre formação inicial, desenvolvimento profissional e professores iniciantes.** Rev. Eletrônica de Educação (São Carlos) , v. 8, p. 52-67, 2014. Disponível em: www.reveduc.ufscar.br. Acesso em: 10 ago. 2015.

CIAMPA, A. C.. **A estória do Severino e a história da Severina.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

DOYLE, W., (1986). Classroom organization and management. In: WITTRICK, M. C. (dir.). **Handbook of research on teaching.** 3ª ed. Nova York: Macmillan.

FARIA, E.; SOUZA, V.L.T. **Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores.** Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Maringá, v. 15, n. 1, p. 35-42, 2011. Disponível: www.scielo.br. Acesso em: 10 ago. 2015.

FARIAS, M.V.O. **Formação Docente e Entrada na Carreira: uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais.** 2009.



209p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Unijuí: UNIJUI, 1998.

GOMES, R.; NASCIMENTO, E.F.. **A produção do conhecimento da saúde pública sobre a relação homem-saúde: uma revisão bibliográfica**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.22, n.5, p.901-911, 2006. Disponível: www.scielo.br. Acesso em: 10 ago. 2015.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995. cap. II. p. 31-61.

LEONE, N. M. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Campus de Presidente Prudente, 315 fl, 2011 (dissertação de mestrado). Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle>. Acesso em: 10 ago. 2015.

LÜDKE, M. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. In. Educ. Soc. Campinas: Unicamp. vol. 22, n. 74, 2001- p 77 - 96.

NUNES, C. M F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. In: Educ. Soc., 2001, vol.22, no.74, p.27-42. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274>. Acesso em: 02 jan. 2015.

RAYMOND, D; BUTT, R.L. e YAMAGISHI, R. **Savoirs pré-professionnels et formation fondamentale: approche autobiographique**. In: GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M. e TARDIF, M. (Eds.), **Le savoir des enseignants: unité et diversité**. Montreal: Logiques, 1993. p.137-168.

SIMON, M. S. **Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na Escola Básica**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação, PUCRS - Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace>. Acesso em 25 fev. 2015.

SOUZA, D.B. **Representações Sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da rede municipal de Presidente Prudente - SP: implicações para a formação inicial**. Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Campus de Presidente Prudente, 2005 (dissertação de mestrado). Disponível em: <http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92366/>. Acesso em 25 fev. 2015.

STAMBERG, C. S.; TRINDADE, F. de M. **A Produção Acadêmica sobre os Saberes Docentes de Tardif: Mapeamento das Teses Defendidas em 2010 e 2011**. In: **Salão do Conhecimento**, 2013, Ijuí. Anais do Salão do Conhecimento, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article>. Acesso em 28 ago. 2015.

TARDIF, M. LESSARD, C. e LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: um esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e educação: Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 325p.



TARDIF, M.; GAUTHIER, C. L'enseignant comme acteur rationnel: quelle rationalité, quel savoir, quel jugement? In: PERRENOU, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M. (Orgs.) **Former des enseignants professionnels: quelles stratégies, quelles compétences?** Bruxelles: De Boeck, 1996. p.209-238.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?>. Acesso em: 25 fev. 2015.



O ENSINO DA MATEMÁTICA POR INTERMÉDIO DE JOGOS EM TURMAS DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Lúcia de Fátima Melo¹
Wiviany de Melo Costa²*

Introdução

Este artigo tem como objetivo relatar e discutir as experiências formativas vivenciadas por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/PEDAGOGIA/UFAC, no ensino da matemática por intermédio de jogos para as turmas de 1º e 2º anos no turno matutino da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Lúcia Moura Marin, localizada em Rio Branco/AC. A equipe, constituída por alunas do curso de pedagogia da UFAC, sob a orientação da supervisora de área e coordenadora da área na UFAC, estudaram o material do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) destinado à Alfabetização Matemática e, buscando aliar o letramento ao lúdico, escolheram 06 (seis) jogos do Caderno Jogos para trabalhar com as turmas anteriormente citadas.

O texto encontra-se dividido em quatro partes. Na primeira, discutimos as questões pertinentes ao letramento e a alfabetização matemática no ciclo inicial. Na segunda, discorremos sobre o papel dos jogos na alfabetização matemática. Na terceira, apresentamos um breve histórico sobre a Escola e a experiência do ensino da matemática em turmas de 1º e 2º anos. Na quarta parte fazemos um relato da experiência vivenciada pelas bolsistas do PIBID/PEDAGOGIA no trabalho com jogos, destacando os pontos positivos e negativos no decorrer do processo e as impressões sobre a experiência de trabalhar com jogos em turmas do ciclo inicial. Por último, as considerações finais com algumas observações que ressaltam a importância do trabalho realizado até



o momento.

Letramento e alfabetização Matemática

Ao referirmo-nos aos termos de *alfabetização e letramento* no ciclo inicial do ensino fundamental, empregamos a eles sentido amplo, que irá além de ler textos, ou até mesmo a apropriação do sistema alfabético. Esse sentido amplo implica na capacidade de o infante alfabetizado/letrado ser capaz de usar seus conhecimentos prévios e aqueles provindos da própria alfabetização dada pelo professor, nas práticas que o mesmo irá vivenciar futuramente. É importante que ao ser alfabetizado, ele (infante), compreenda a importância tanto da escrita e da leitura na vida diária, quanto a importância da matemática, que aqui é o foco do nosso trabalho.

A alfabetização matemática não se reduz apenas ao ensino do sistema de numeração e às quatro operações matemáticas; mas é entendida, segundo o Caderno de apresentação do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) como:

“o conjunto das contribuições da Educação Matemática no Ciclo de Alfabetização para a promoção da apropriação pelos aprendizes de práticas sociais de leitura e escrita de diversos tipos de textos, práticas de leitura e escrita do mundo” (PNAIC, 2014, p. 31).

Em outras palavras, pode-se dizer que neste processo de alfabetizar, a preensão é que o educando não seja um mero decodificador de números, ou uma “calculadora” humana, mas sim que ele seja um ser reflexivo, que ao deparar-se com as situações vindouras, seja capaz de compreendê-las, e aplicar os conhecimentos obtidos tanto pela escola, quanto pela sua própria vida. Para realizar este processo, será necessário que o educador/ alfabetizador, antes de qualquer coisa, se baseie e tenha como ponto de partida os conhecimentos prévios internalizados pelas crianças, favorecendo situações de aprendizagens para os alunos, tendo como resultado a constatação pelos mesmos da importância dos saberes matemáticos na vida cotidiana, como na leitura de textos, gráficos, placas; numeração de roupas, sapatos; indicação de idade. É extremamente relevante que os educandos percebam o imenso universo que a matemática está inserida.

Essas situações favorecedoras da aprendizagem e alfabetização matemática não consistem tão somente, naquele momento em que a professora escreve no quadro ou lousa os números, e pede para os alunos repetirem, decorarem; mas sim, em situações que os façam pensar, refletir, usando demonstrações com objetos concretos, orientando-os no sentido de formarem ideias a partir dessas demonstrações. Utilizando de uma forma lúdica, os jogos matemáticos, as crianças construirão novos conceitos, e aplicarão aqueles que já possuem. Sendo assim, a aula deixará de ser aquele momento monótono, para ser uma aula inovadora e de efetiva aprendizagem.

O papel dos jogos na alfabetização Matemática

O uso do jogo como forma de aprendizagem, data de meados do século XIX, atualmente sua utilização tem sido melhorada, de forma objetiva e clara. O jogo não deve ser escolhido aleatoriamente, mas deve ser ferramenta de aprendizagem. Ao



professor cabe mediar e observar esse processo de compreensão das regras, o modo como elas são expressas, a interação e a troca de conhecimento, observar todas as reações e fazer as intervenções que achar necessárias. O jogo funciona como via de troca de informação e conhecimento, além de seu caráter lúdico, o aprendizado acaba acontecendo de forma natural.

Pesquisas têm mostrado que uma boa parte dos conteúdos ensinados na escola não são aplicados à vida do aluno. Nesse sentido, Carraher (1991) em seu estudo questiona a discrepância entre a matemática que se ensina na escola e aquela que o aluno já conhece e utiliza em diferentes momentos do seu dia-a-dia, onde ela afirma que na escola, a matemática é uma ciência ensinada em um momento definido por 'alguém de maior competência'. Na vida, a matemática é parte da atividade de um sujeito que compra, vende, que mede, encomenda peças de madeira, que constrói paredes, que faz jogo na esquina. É importante então que esse quadro seja alterado e dentre as várias alternativas, o jogo pode ser um meio eficiente.

Os jogos trabalhados em sala de aula devem ter regras, verificar se são eficientes, apresentando interferência positiva na construção das noções de conservação estudadas. Para Macedo (1995) a novidade dos jogos de regras é o seu caráter coletivo, pois neles as ações devem ser reguladas por convenções que define o que os jogadores podem ou não fazer. Como envolvem competição, estes jogos desafiam a criança a se superar, promovendo a evolução do fazer e compreender. Destaca ainda o PCN: “[...] os jogos com regras têm aspecto importante, pois neles o fazer e o compreender constituem faces de uma mesma moeda” (BRASIL, 1998, p.49).

A atividade de jogo leva a criança a controlar seu próprio comportamento segundo um plano definido previamente (as regras do jogo); implica também, que ela possua o domínio dos conceitos implícitos nas regras. As regras dos jogos são generalizações que incluem abstrações e que normatizam ações apropriadas e inapropriadas. De forma geral, se expressam da seguinte maneira: Todas às vezes (uma generalização de situações semelhantes, mas não idênticas) que acontecer X (um aspecto abstraído dos demais aspectos da situação e que serve como critério para a generalização), deve-se fazer Y (a ação apropriada). Tanto as regras quanto os conceitos implícitos nelas, são aprendidos pelas crianças nas interações com os companheiros, durante o jogo.

Conclui-se então que o jogo na educação matemática passa a ter caráter de material de ensino quando considerado promotor de aprendizagem. Numa mesma visão, Kishimoto (2000) afirma que a criança quando colocada diante de situações lógicas, aprende a estrutura matemática ali presente. Segundo Mizukami (1986), o jogo adquire importância fundamental em sua aplicação ao ensino. Tem por objetivo descobrir novas estratégias, e cada fase de desenvolvimento do ser humano é caracterizado por uma conformação única, especial, indo desde o jogo individual, o jogo simbólico, o jogo pré-social, ao jogo de regras (social).

Já Chateau (1987, p.29) ressaltou que “o jogo representa para a criança o papel que o trabalho representa para o adulto”. O autor reconhece ainda o jogo como uma atividade séria, na qual a criança aceita um código lúdico e passa a ter “o jogo como um juramento feito a si mesmo, depois aos outros, de respeitar certas instru-



ções, certas regras.” (p.125).

Segundo Piaget (1994), o jogo de regras é uma atividade lúdica do ser socializado. Possibilita à criança a resolver situações - problema, utilizando um conjunto de regras. Piaget estudou o jogo de bolinhas de gude e suas variações. A partir daí propôs uma classificação quanto a prática de regras e a consciência das regras para as crianças.

Em seu trabalho, Macedo (1995) resume a importância do jogo no ambiente escolar:

O jogo pode significar para a criança uma experiência fundamental de entrar na intimidade do conhecimento, da construção de respostas por um trabalho lúdico, simbólico e operatório integrados. Porque pode significar para a criança que conhecer é um jogo de investigação, por isso de produção de conhecimento, onde se pode ganhar, perder, tentar novamente, usar as coisas, ter esperanças, sofrer com paixão, conhecer com amor, amor pelo conhecimento e talvez considerar as situações de aprendizagem de uma forma mais digna, mais filosófica, mais espiritual, superior [...] (p. 16-17).

Conhecendo um pouco da escola e sua experiência no ensino de Matemática em turmas de 1º e 2º anos

A Escola Maria Lúcia Moura Marin é uma instituição educativa da rede de ensino público, mantida pela prefeitura de Rio Branco/AC, através da Secretaria Municipal de Educação (SEME). Foi inaugurada no dia 15 de março de 1988, na administração do Prefeito Adalberto Aragão, sendo regularizada através do Decreto nº 6.425, de 16 de janeiro de 1998, na administração do prefeito Mauri Sérgio.

Atualmente, encontra-se dirigida pela quarta gestora, a professora Willane Moreira Boaventura, sendo Coordenadora Administrativa, a também docente Jocianne Castelo de Araújo; Coordenadora Pedagógica, Edina Drumond Leite; na função de Secretárias: Graça Cavalcante e Terezinha Maria Lisieux.

Conhecida popularmente como “Escola Maria Lúcia”, o referido estabelecimento de ensino localiza-se na Rua Mercúrio, no bairro Morada do Sol, Rio Branco, Acre. A Instituição dispõe de turmas do 1º ao 5º ano, nos turnos matutinos e vespertinos, com uma média de 342 (trezentos e quarenta e dois) alunos matriculados (turnos matutino e vespertino). Conta em seus quadros com professoras graduadas e pós-graduadas.

Nos últimos dois anos o índice de evasão e reprovação vem diminuindo consideravelmente. No ano de 2014, foram registradas apenas dez reprovações. Isso porque o trabalho desenvolvido no combate à evasão tem sido o acompanhamento pedagógico de todas as faltas, através de formulários e relatórios e convocação dos pais.

Quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que se constitui como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação e é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar



(aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP (Prova Brasil, para escolas e municípios, e Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, para os Estados e o País, realizados a cada dois anos), a escola avançou de uma nota 5 (cinco), atribuída no ano de 2011, e logrou êxito, já no ano de 2013, conseguindo a média 6 (seis).

Assim como nas demais escolas municipais, os professores da escola Maria Lúcia Moura Marin participam de constantes formações. Fazendo um breve retrospecto das formações oferecidas na área de matemática, a escola participou dos seguintes programas educacionais: Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR I, Programa de Formação de Professores em Educação Matemática - PROFEMAT (participando inclusive das filmagens que fizeram parte do material de estudo) e, recentemente, Formação Continuada do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.

Embora tenham ocorrido mudanças no quadro de professores desde o GESTAR I, nos últimos três anos, a Secretaria Municipal de Ensino - SEME, vem trabalhando de forma a manter os mesmos profissionais no ciclo inicial do 1º ao 3º ano e, com isso, diminuir drasticamente a rotatividade de professores nas escolas e nos anos acima citados. Na escola Maria Lúcia, por exemplo, estão lotadas duas professoras, ambas com mais de seis anos no 1º ano e mais de dez anos na escola. Uma professora lotada há quatro anos no 2º ano, quatro professores recém lotados, sendo três deles em turma de 2º ano e uma na de 3º ano. A outra professora de 3º ano já trabalha há quatro anos no mesmo ano. E, mesmo com 50% do quadro do ciclo inicial de novos professores, a equipe gestora buscar dar apoio e fazer o acompanhamento desses profissionais para que consigam acompanhar a rotina de trabalho desenvolvida pelos mais antigos.

No que se refere ao ensino da matemática, os professores utilizam livro didático, cujos autores (Célia Maria Carolino Pires e Ivan Cruz Rodrigues) foram, respectivamente, coordenadora e formador do Profemat. O Referencial Curricular da Secretaria Municipal de Ensino - SEME e os Cadernos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.

O trabalho com jogos acontece nos momentos em que são propostos no livro didático o que na situação em tela temos trabalhado com a obra “Nosso livro de matemática, 1º ano de autoria de Célia Maria Carolino Pires e Ivan Cruz Rodrigues” e, embora se saiba que as orientações do caderno Jogos na Alfabetização Matemática enfatizem a impossibilidade de realizar atividades com jogos e exigir silêncio da turma, os professores, principalmente os de 1º e 2º anos, encontram outras dificuldades, pois mesmo após trabalhar as regras e as condutas de ética e comportamento, muitas crianças não conseguem se adequar as propostas.

Segundo, uma das professoras da escola, *“o trabalho com jogos em turmas de 1º ano é ainda mais difícil, pois as crianças entre 5 e 7 anos ainda priorizam muito o ‘eu’.* *Elas, dificilmente cumprem as regras se perceberem que não estão sendo constantemente observadas. E, para um só adulto acompanhar 12 duplas ou 6 quartetos é exaustivo e, em algumas vezes, frustrante, pois os alunos se desentendem ao perceber que um ou outro parceiro tentar burlar as regras. Até a gente contornar a situação e reforçar as regras é o tempo para que outro grupo de alunos se desentenda.”* - (Cf.



depoimento da professora do 1º ano).

Este ano a proposta do PIBID/PEDAGOGIA/UFAC está voltada para o estudo do caderno de Jogos na Alfabetização Matemática na tentativa de por em prática as orientações metodológicas propostas e tentar amenizar as dificuldades relatadas pelos professores da referida escola.

Os resultados obtidos nas turmas em que a experiência foi realizada apontam que em dois meses de atividades foi possível notar avanços consideráveis no aprendizado das crianças do 1º ano, turma 102 e 2º ano, turma 303 que, além de aprimorarem as estratégias de contagem como: sobre-contagem (contar a partir de uma quantidade) e contagem de parcelas iguais (1+1, 2+2, etc), demonstraram mais interesse na aprendizagem dos cálculos do campo aditivo utilizando contagens de 10 em 10.

De acordo com as respectivas professoras, os jogos despertaram o interesse e ajudaram na concentração dos alunos que se sentiram motivados em usar nas aulas o que aprenderam com os jogos. A outra turma de 2º ano, 103, teve maior dificuldade, mas ainda assim o professor percebeu que os alunos avançaram nas estratégias de contagem de parcelas iguais.

A experiência das alunas bolsistas do Pibid/Pedagogia no trabalho com jogos

Após a escolha, confecção e aplicação dos jogos, as alunas bolsistas juntamente com a professora supervisora, jogaram, discutiram as possíveis dificuldades das crianças em relação ao jogo e as intervenções a serem feitas.

Na prática o trabalho funciona da seguinte forma: as crianças ficam organizadas em quartetos. A professora supervisora explica as regras do jogo que já foram trabalhadas anteriormente pelo professor regente. Após a explicação, cada bolsista mediadora fica em uma mesa acompanhando a atividade, conferindo o registro da pontuação e fazendo intervenções que levem os alunos a refletir sobre os resultados obtidos, dialogando e lembrando as regras sempre que acontecerem desentendimentos entre os alunos.

Os jogos selecionados para o 1º ano foram:

- As duas mãos (para a compreensão do sistema de numeração, contagem de 10 em 10);
- Jogo das operações (para compreensão do campo aditivo/conceitos de adição - jogo ainda não colocado em prática)
- Cubra a diferença (para compreensão do campo aditivo/conceitos de subtração)

Os jogos selecionados para as duas turmas de 2º ano foram:

- “Nunca” 10 (para a compreensão do sistema de numeração, contagem de 10 em 10 sem o apoio das mãos).
- Cara ou coroa (para a compreensão do conceito de probabilidade)



- Pintando o sete (para compreensão do campo aditivo/conceitos de adição)

As dificuldades encontradas durante a experiência podem ser resumidas das seguintes questões:

Na prática, as dificuldades ao se realizar jogos em sala de aula vão muito além da agitação das crianças, como foi relatado pela professora do 1º ano, a necessidade de um adulto acompanhando cada grupo de crianças é essencial e, ainda assim, é necessário muita atenção pois em todas as turmas aconteceram casos de crianças tentando burlar as regras;

Outra dificuldade tem sido o barulho externo. As aulas de Educação Física e turmas do Programa Mais Educação no pátio da escola tornam as aulas desconfortáveis. A sala precisa ficar toda fechada a maior parte do tempo. Os ventiladores quando funcionam fazem muito barulho. O calor é intenso, favorecendo uma maior agitação dos alunos.

No tocante aos pontos positivos da experiência, pode-se destacar:

A comprovação na prática que o trabalho com jogos deve sim ser realizado periodicamente, mas que o professor das turmas de 1º e 2º anos, sozinho, não tem condições de cuidar de todos os grupos de alunos, contornando desentendimentos e fazendo as intervenções necessárias para a construção do conhecimento;

Outro ponto positivo foi perceber que os alunos com maior facilidade ajudam os demais a compreender as regras do jogo e a utilizar estratégias de contagem, como por exemplo, a sobrecontagem. Isso possibilita uma interação maior entre as crianças e agiliza o andamento da atividade;

Por fim, a oportunidade de vivenciar os processos de rotina de sala de aula conhecendo as dificuldades e as condições “insalubres” no ambiente escolar (barulho, calor, falta de espaço, etc.) e ainda assim ver que há compromisso e dedicação por parte dos professores. Exemplos esses que muito nos motiva a contribuir no processo de aprendizagem dos alunos na escola, somando assim, experiências de docência em nossa prática.

Desta forma, os resultados positivos, corroboram com o que aponta a literatura sobre a importância de se trabalhar com jogos nessas turmas de séries iniciais.

Conclusão

Ao longo deste estudo procuramos colocar em relevo a experiência do PIBID/UFAC/PEDAGOGIA que vem sendo levada a cabo na escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Lúcia Moura Marin. Esta experiência formativa tem permitido aos futuros professores do curso (bolsistas iniciantes da docência) a vivenciar desafios na prática, o que vem se revestindo de significados. Normalmente essa situação só ocorre nos períodos finais do curso. A participação em um projeto de estudo da magnitude do PIBID, oportuniza o conhecimento da realidade institucional, com suas incompletudes, contradições, coerências e incoerências, e, principalmente, a verificação dos maiores obstáculos e desafios a serem enfrentados. Esse contato com o meio escolar real permite



a reflexão crítica sobre as práticas docentes, sobre as teorias, conceitos e pressupostos teóricos que fundamentam as práticas. Concebendo teoria e prática como indissociáveis, percebe-se que oportunizar ao futuro educador o contato com a realidade profissional desde os primeiros anos do curso, viabiliza o processo de descoberta/construção e de incentivo à aprendizagem interdisciplinar, o que sem sombra de dúvidas ajudará ao futuro professor a desenvolver suas ações, quando docente regente, com mais segurança, tranquilidade e domínio de conteúdo, o que vem se revestindo em melhorias para a qualidade do ensino em nossas escolas de educação básica.

No caso específico deste texto, procuramos ressaltar a importância de se trabalhar com jogos no Ensino de Matemática e esta experiência só vem sendo possível em virtude da execução do trabalho realizado por intermédio da ação do PIBID. O uso de jogos no ensino de matemática encontra-se fundamentado em uma ampla literatura que em linhas gerais, foi referenciado no texto. Desta forma, não nos restam dúvidas que o projeto em execução por intermédio do PIBID, se constitui em instrumento de grande relevância uma vez que observou-se ao trabalhar com jogos como recurso didático no ensino de matemática que é possível refletir sobre o verdadeiro papel da escola em sua prática pedagógica, a fim de cumprir com seus objetivos, promovendo desafios às crianças de forma a desencadear essa construção do conhecimento lógico-matemático e privilegiar a elaboração do “saber” por parte das crianças. Geralmente, a aprendizagem da matemática não passa de uma mera mecanização de exercícios, regras e sinais convencionais destituídos de qualquer significado para os sujeitos.

Entretanto, o que se observou com o trabalho realizado, levando em consideração uma análise qualitativa dos resultados, que houve progressos dos sujeitos estudados, tanto no que concerne à construção das noções das operações como na elaboração de novas estratégias de solução de problemas. Esses resultados apontam que as atividades propiciadas pelos jogos parecem ter sido desencadeadoras de raciocínios, de novas coordenações entre a adição, subtração, multiplicação e divisão aplicadas a situações vividas durante os jogos, visto que, para resolver problemas, é preciso compreendê-los e elaborar estratégias de solução. As situações problema presentes no jogo e as contribuições do material confeccionado permitiram aos sujeitos refletir sobre suas ações de adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir e explicar os meios empregados, justificando-os, favorecendo tomadas de consciência, devido à necessidade de passar do plano das ações materiais, das constatações às representações organizadas. Nesse sentido, somos levados a concordar com Brenelli (1986) quando destaca o valor dos jogos de regras como artifício de intervenção pedagógica ou psicopedagógica, por permitir que as crianças experimentem contradições, criem estratégias, façam leituras de situações observáveis, construam coordenações que venham despertar abstrações reflexivas e tomadas de consciência.

Notas

¹ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Acre - UFAC. lucia.educa@bol.com.br

² Especialista em Educação. Professora da Rede Municipal de Ensino de Rio Branco/Acre. vivianicost@gmail.com



Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental - **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Organização do Trabalho Pedagógico** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2014.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Construção do Sistema de Numeração Decimal** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2014.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Jogos na Alfabetização Matemática** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRENELLI, R. P. **Observáveis e coordenações em um jogo de regras**: influência do nível operatório e interação social. Dissertação de mestrado da faculdade de educação da UNICAMP, Campinas, 1986.

CARRAHER, T. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo : Cortez, 1991.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

MACEDO, L. **Os jogos e sua importância na escola**. Cadernos de pesquisa, 93, p. 5-10, 1995.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PIRES, C. M. C. e RODRIGUES, Ivan Cruz. **Nosso livro de Matemática**. 1º ano, São Paulo: Zé-Zapt Editora, 2011.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

UFAC. Processo de Seleção de Propostas de Subprojetos que comporão o Projeto Institucional. **Edital N° 21/2013 - PROGRAD**.

UFAC. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia** - Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2009.



SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE INDÍGENA NA AMAZÔNIA EQUATORIAL

Lusilene Mariano de Sá Ritzel¹

Introdução

O interesse atual pela temática indígena se deve à renovação de perspectivas teóricas, referente à ideia de que os índios precisavam ser “civilizados”, isto é, incorporados à cultura ocidental. Desse modo, a cultura indígena, entendida como primitiva, estável e imutável, seria extinta, e os índios fariam parte da comunidade nacional.

Como exemplo das novas perspectivas, citamos a presença das sociedades indígenas e seu reconhecimento histórico, é importante entender que, do mesmo modo que os não índios nunca formaram um bloco homogêneo, entre os índios também isso não ocorre. Partindo desse pressuposto, ao tratar da presença indígena no romance *Um velho que lia romances de amor* (1998), primeiro romance do escritor chileno Luís Sepúlveda, não se deve negligenciar os estudos recentes, que deixaram de lado as ideias de culturas fixas, imutáveis e puras. Aceita-se a cultura como um produto construído historicamente, flexível e dinâmico. É comum se falar em circulação, apropriação e ressignificação cultural.

Luís Sepúlveda narra uma pequena novela, de leitura rápida, e nos convida a várias e enriquecedoras releituras. O romance inicia como se imagina que deva principiar uma jornada Amazônia adentro: Tateando, com respeito, pincelando a alma com a imponência da selva do lado equatoriano. E não poderia ser mais apropriado o ponto de partida: o vilarejo de *El Idilio*.

Para Stuart Hall e García Canclini Néstor é possível compreender o caráter de



representação coletiva e da identidade como um conjunto de significados partilhados. No entanto, não é possível colocar estas duas posições em oposição, uma vez que existe uma forte relação entre o subjetivo e o coletivo na vivência das identidades.

Assim, entende-se que todas as sociedades são mistas, variadas e sujeitas à mudança. Já que toda sociedade se modifica ao longo do tempo, em situações de contato entre diferentes culturas, entende-se que as influências são recíprocas.

Desenvolvimento

O romancista Luís Sepúlveda nasceu em 04 de outubro de 1949, em Ovalle, no Chile, uma pequena aldeia no Norte do país. Escritor e jornalista. Desde 1997 reside em Gijón, na Espanha. Durante um período de sete meses, Sepúlveda viveu no Equador no seio da comunidade dos índios Shuar, participando numa missão de estudo da UNESCO, que tinha como objetivo estudar o impacto da colonização na forma de vida deste povo. Viajou e trabalhou no Brasil, Uruguai, Paraguai e Peru.

Perspicaz narrador de viagens e aventureiro nos confins do mundo destacou-se pela descrição de lugares sugestivos e paisagens irreais com o desejo de contar histórias sobre o homem, como o objeto desse estudo a obra traduzida do espanhol *Um velho que lia romances de amor*, (1998), título original *Un viejo que leía novelas de amor* (1989), que se revelou um sucesso imediato e internacional, tendo sido traduzido para mais de 35 idiomas. Atingindo 20 anos depois da sua publicação a cifra de 18 milhões de exemplares vendidos. *Um velho que lia romances de amor* foi levado ao cinema em 2011 com guião do próprio Luís Sepúlveda, realização do australiano Rolf de Heer e interpretação de Richard Dreyfuss.

O curto livro *Um velho que lia romances de amor*, é um romance simples e de leitura rápida e leve, mas muito bem escrito por Sepúlveda. Luís Sepúlveda dedicou o livro ao seu amigo Chico Mendes, o grande defensor da Floresta Amazônica. O romance conta-nos a história de António José Bolívar Proaño e Dolores Encarnación del Santísimo Sacramento Estupiñán Otavalo, que ficaram comprometidos aos 13 anos, e casaram-se dois anos depois. Quatro anos depois, após a morte do pai de Dolores, herdaram “[...] uns poucos metros de terra, insuficientes para sustento de uma família, além de alguns animais domésticos que sucumbiram com os gastos do velório”. (SEPÚLVEDA, 1998, p. 26-27).

Descobriram, entretanto, que não podiam ter filhos. Inconformados, aceitam uma proposta do governo sobre um plano de colonização da Amazônia, com promessas de receberem terras e ajuda técnica em troca de povoar territórios disputados ao Peru e mudam-se para a Amazônia equatoriana, instalando-se em *El Idilio*, uma terra de tal forma isolada que apenas uma pequeníssima e precária embarcação fluvial assegura o transporte de habitantes, medicamentos e dos visitantes, assim como a comunicação com o exterior. Um lugar perdido na imensa floresta:

As pessoas aguardavam a chegada do barco sem outra esperança que a de ver renovadas suas provisões de sal, gás, cerveja e aguardente, mas recebiam o dentista com alívio, sobretudo os sobreviventes da malária cansados de cuspir restos de dentes e



ansiosos por ter a boca limpa de lascas, para experimentar uma das próteses alinhadas sobre uma toalha roxa de indiscutível ar cardinalício (SEPÚLVEDA, 1998, p. 08).

Dois anos depois, Dolores é “[...] consumida até aos ossos pela malária”. (SEPÚLVEDA, 1998, p. 29). Com a morte da mulher, a vida de António José Bolívar Proaño sofre uma completa transformação. Abandona o lugarejo onde vivia e junta-se aos índios Shuar, onde passa vários anos com eles, aprendendo os segredos da vida na selva: “Com os shuar aprendeu a deslocar-se pela selva pisando com o pé inteiro, olhos e ouvidos atentos a todos os murmúrios [...]” (SEPÚLVEDA, 1998, p. 31).

Quando volta a El Idilio, descobre sua paixão pelos romances que falavam do amor com palavras tão bonitas que às vezes lhe faziam esquecer a barbárie humana. Os livros eram-lhe trazidos pelo dentista Rubicundo Loachamín, duas vezes por ano, nas suas viagens para arrancar os dentes das populações pobres das margens dos rios Zamora, Yacuambi e Nangaritza.

“Entretanto os colonos destroçavam a selva construindo a obra mestra do homem civilizado: o deserto” (SEPÚLVEDA, 1998, p. 45). Um dia, um gringo mata as crias de uma onça para aproveitar as suas peles. A onça persegue-o e mata-o e passa a representar um perigo para a população de *El Idilio*. A população faz uma caçada à onça, mas sente-se incapaz de continuar, incumbindo a António José Bolívar Proaño, o velho que lia romances de amor, a dura tarefa de encontrar a onça e matá-la.

Em *Um velho que lia romances de amor*, múltiplas vozes e diferentes linguagens circulam no texto. No entanto, destacamos a cultura indígena, especificamente índios da Amazônia Equatorial da etnia Jivaro e Shuar que são representados no romance. O índio Jivaro é o indígena sul-americano que pertence a um povo de língua independente e, em número aproximado de oitenta mil indivíduos que vivem na vertente oriental dos Andes equatorianos são representados no romance como o índio destribalizado relacionado ao processo de transculturação. Já os Shuar integrantes de um de seus blocos dialetais, representado como o índio com forte elo de identidade cultural.

Stuart Hall foi um dos principais autores a discutir o conceito de identidade dentro dos estudos culturais. O autor iniciou a reflexão em torno da raça a partir do final dos anos 1970 e ao longo dos anos 1980 ampliou a discussão para etnicidade.

De acordo com a concepção de sujeito sociológico, apresentada por Hall, em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade* (2003), a qual a interação entre o Eu e o mundo exterior revela a estrutura dos valores sociais projetados na construção da identidade que preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’, entre o mundo pessoal e o mundo público.

Para Hall (2003) os sentimentos subjetivos são alinhados com os lugares objetivos ocupados pelas personagens indígenas a partir do mundo social e cultural representados no romance. A identidade, então, costura o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis.

Observamos assim, a identidade e subjetividade dos jivaros à apropriação



da alcunha impostas pelos conquistadores espanhóis, de modo que havia uma enorme diferença entre o Shuar altivo e orgulhoso, conhecedor das secretas regiões amazônicas, marcadas pela cultura de caçar anta, pacas, capivaras, catetos, pequenos javalis, macacos, aves e répteis. Além do uso da zarabatana, silenciosa e eficaz na caça, e a lança ante os velozes peixes. E um Jivaro, como os que se reuniam no cais de *El Idilio* vestidos de farrapos de branco esperando por um resto de álcool. Representados no romance como: “Os jivaros. Indígenas rechaçados por seu próprio povo, o shuar, por considerá-los envilecidos e degenerados com os costumes dos “apaches”, dos brancos”. (SEPÚLVEDA, 1998, p. 09).

Canclini (2006) conceituou cultura como um processo em constante transformação. Segundo ele, todas as culturas possuem formas próprias de organização e características que lhes são intrínsecas, nesse sentido, mesmo consideradas estranhas, devem ser respeitadas com o intuito de naturalizar a cultura humana. Para autor o consumo é uma das principais características da cultura contemporânea.

Trazendo novamente Hall (2003) ao diálogo, a identidade não é algo inato, existente no momento do nascimento. É algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, permanecendo sempre incompleta, o que consiste afirmar que, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo’ formada, são constituídas da relação com outras identidades.

Observamos ainda, a fragmentação cultural, composta não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas, como demonstradas no trecho seguinte, em que o Shuar deixam as proximidades do cais para adentrar em novos espaços:

Enormes máquinas abriam caminhos, e os shuar aumentaram sua mobilidade. Já não permaneciam os costumeiros três anos num mesmo lugar, para depois deslocar-se e permitir a recuperação da natureza. Entre estação e estação carregavam suas cabanas e os ossos de seus mortos afastando-se dos estranhos que apareciam ocupando as margens do Nangaritz. [...] Os shuar se moviam rumo ao oriente buscando a intimidade das selvas impenetráveis (SEPÚLVEDA, 1998, p. 35).

Para Hall (2003) a falta do lugar de origem justifica o comportamento do Shuar que sentem falta dos ritmos de vida cosmopolita com os quais tinham se aclimatado. Prevalecendo o sentimento de que a ‘terra’ tornou-se irreconhecível. Em contrapartida, são vistos como se os elos naturais e espontâneos que antes possuíam tivessem sido interrompidos por suas experiências diaspóricas.

De acordo com Homi Bhabha (1998) podemos identificar o *El Idilio* como o entrelugar, como sendo um terreno de elaboração de estratégias de subjetivação, ou seja, o início de novos sinos de identidade representados no romance pelas etnias Jivaro e Shuar, que assumiram postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de identidade indígena na Amazônia Equatorial. O autor acrescenta ainda que é na diferença que o valor cultural é negociado.



Argumenta-se, entretanto, a prevalência da identidade unificada e estável, mantida pela cultura indígena Shuar:

[...] homenagens diárias às cabeças reduzidas dos inimigos mortos como guerreiros dignos [...] entoava os *anents*, os poemas-cantos de gratidão pela coragem transmitida, e os votos de uma paz duradoura [...]. No dia seguinte, entoando *anents* de louvor àquelas novas vidas, agora com formas de peixes, borboletas ou animais sábios [...] (SEPÚLVEDA, 1998, p. 34).

Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’ e que asseguram a conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais (HALL, 2003).

Para Bakhtin (1997) a comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder etc.

A resistência dos nativos representa uma frustração daquela estratégia de vigilância do século dezenove, que procura dominar o indivíduo ‘calculável’ postulando a verdade que o sujeito possui, mas não sabe. O nativo incalculável cria um problema para a representação civil nos discursos da literatura e da legalidade (BHABHA, 1998).

Com o aparecimento do primeiro gringo morto em *El Idilio*, os índios (Jivaros) são apontados como culpados por sua morte, *conforme apresentado no trecho*: “[...] estes silvícolas o mataram e depois o borrifaram com mijo de gato. Vocês engolem qualquer baboseira [...]. Os indígenas quiseram replicar, mas o cano apontado para eles foi uma imperativa ordem de guardar silêncio” (SEPÚLVEDA, 1998, p. 18).

O trecho destacado mostra que a incerteza gerada por aquela resistência transforma a própria demanda narrativa. O que era falado dentro das ordens da civilidade agora acede ao significante colonial. Do ponto de vista do colonizador, apaixonado pela posse ilimitada, despovoada, o problema da verdade se transforma na difícil questão política e psíquica de limite e território. Etimologicamente, Bhabha (1998) define ‘território’ como instável que deriva tanto de terra como de *terrere* (amedrontar), de onde *territorium*, ‘um lugar do qual as pessoas são expulsas pelo medo’.

Território é o espaço de estabilidade e organização, em que a ação de desterritorializar é uma ação de desordem, de fragmentação para buscar encontrar novos saberes, menos instituídos, adotando uma percepção diferenciada que está pronta para descobrir novas ideias além das previstas (CANCLINI, 2006). O autor enfatiza ainda, que a desterritorialização é um processo fundamental para o processo de globalização das culturas, pois a partir daí as culturas misturam-se e ganham características umas das outras.

Nota-se esse comportamento nas passagens a seguir, quando os Jivaros são submetidos a entregar sua caça em troca de pequenos utensílios e mantimentos: “Às vezes caçavam algum cateto para os colonos, e o dinheiro que recebiam deles não



tinha outro valor que o de troca por facão novo ou um saco de sal” (SEPÚLVEDA, 1998, p. 33).

O comportamento dos Jivaro traz ao diálogo o discurso de Zygmunt Bauman (2005), quando ele afirma que a identidade não tem a solidez de uma rocha. O autor atribui um sentido revogável a identidade, o que justifica as negociações entre gringos e nativos.

Bakhtin (1997) chamando a atenção para o fato de que o discurso verbal, em qualquer esfera da vida, não pode ser compreendido fora da situação social que o engendra, não existindo isoladamente na medida em que participa do fluxo social em um constante processo de interação e troca com outras formas de comunicação, conforme trecho a seguir:

Os jivaros sorriam mostrando seus dentes pontiagudos, afiados como pedras de rio. - E vocês? Que diabos estão olhando? Algum dia vão cair em minhas mãos, seus micos - ameaçava o dentista. Ao sentir-se mencionado, os jivaros respondiam contentes. Jivaro bons dentes tendo. Jivaro muita carne de macaco comendo (SEPÚLVEDA, 1998, p. 10).

Partindo dessa premissa, a compreensão da representação das personagens indígenas busca na cultura, na vida e no conhecimento compartilhado entre as personagens, e dos contextos sociais nos quais estão inseridos, suas construções identitárias que, por serem atribuições situadas sócio-historicamente, são sempre relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados, podendo ser entendidas como heterogêneas, contraditórias, e em fluxo, constituintes das práticas nas atuam.

No entanto ao analisar os comportamentos das personagens indígenas, verificamos a interface entre subjetividade e sujeito. Por sua vez, Stuart Hall (2004) expõe que o deslocamento e a ocupação no espaço, desarticula as identidades estáveis do passado, também, permite novas articulações como a criação de novas identidades, a produção de novos sujeitos.

No discurso do autor, evidencia o pensamento que afirma a construção da identidade como um processo inconsciente, e não inato. Para Hall, a identidade permanece sempre incompleta, em processo de formação contínua, mantendo relação intrínseca com o lugar onde o sujeito está e por onde ele passa.

Assim como as personagens indígenas, as etnias Jivaros e Shuar representam culturas que também têm dificuldades de encontrar o seu local dentro do espaço amazônico, devido às suas multiculturas. Antônio Cornejo Polar (2002) diz que essa dificuldade de interação cultural é proveniente da descontinuidade dos espaços e das múltiplas identidades presentes em cada indivíduo. Assim, também pensa Stuart Hall (2004), que afirma que a identidade do sujeito é móvel e está de acordo com as sociedades com quem mantém interação.

Para Néstor Canclini (2006) percebe-se uma significação para o hibridismo cultural de modo que a tradição e modernidade se dá sobretudo no campo da cultura. Conforme o autor, o hibridismo é um fenômeno elementar de fazeres culturais que se



constituem a partir da interação entre práticas oriundas de diferentes contextos históricos ou sociais. Desse modo, a partir de processos de hibridação podemos analisar a unidade de culturas isoladas e “resistentes” como a representadas pelos Shuar e as influências externas representadas pelos Jivaro.

Nesta perspectiva, Hall (2003) afirma para que a identidade é definida historicamente, e não biologicamente, torna-se assim, uma ‘celebração móvel’, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, ou seja, as identidades são posicionamentos assumidos, assume caráter histórico, materializadas em circunstâncias e experiências vividas.

Conclusão

A identidade cultural é um conjunto vivo de relações sociais e patrimônios simbólicos historicamente compartilhados que estabelece a comunhão de determinados valores entre os membros de uma sociedade. Desta forma, observando-se que a identidade de um povo não é marcada por um único aspecto que o diferencia de outros grupos, mas sim, por um conjunto de práticas culturais vivenciadas entre os membros do grupo e a sociedade “civilizada”.

Infere-se assim, que a partir do que foi exposto, bem como, pelas concepções postuladas por Bakhtin em relação à linguagem que, a interação com o outro no mundo social como central no processo de constituição da consciência. O ser humano, portanto, constitui-se por meio de todas as atividades e papéis por ele desempenhados, nas mais diversas esferas do mundo social, que encontram-se impregnados do discurso de outrem.

Do mesmo modo, considera-se fundamental compreender o discurso como o meio através do qual seja possível entender que a participação nas mais diversas esferas da vida social que determina o Eu, como avaliamos o outro e como pensamos que esse outro nos avalia, desencadeando um processo ininterrupto de (re)construção de identidades.

Por fim, a representação da identidade cultural indígena no romance expressa à constituição identitária de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade para uma política de ‘diferença’. Conclui-se ainda, que as ideologias reveladas no discurso das personagens são diretamente influenciadas pela participação deles em diferentes vivências e papéis sociais, significando, muitas vezes a vivência de múltiplas identidades culturais.

Notas

¹ Mestranda em Estudos Literários pela Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR sob a orientação do Prof. Dr. Hélio Rodrigues Rocha. E-mail. lusilene_mariano@hotmail.com

Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman. Tradução Carlos Alberto Menezes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.



BAKIITIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço, Gláucia Renate. 3ª reimpressão, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Edusp, 2006

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução. Tomás Tadeu da Silva, 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

POLAR, Antônio Cornejo. **O Condor Voa: literatura e cultura latino-americanas**. Tradução Ilka Valle de Carvalho. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SEPÚLVEDA, Luís. **Um velho que lia romances de amor**. Tradução Josely Viana Baptista. São Paulo: Editora Ática, 1998.



PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

*Marcela Abiorana do Nascimento¹
Micheli Caren Franco Souza²*

Introdução

No Brasil, os Jesuítas entenderam que tinham a missão de salvar as almas dos indígenas, mas para que o processo de conversão se efetuassem era necessário que os índios fossem “civilizados”. Esse processo foi denominado de catequização e nele a cultura indígena foi vista como inferior. Assim, o processo de educação escolar indígena brasileira teve o seu início de forma imposta e com o objetivo de proporcionar uma educação de acordo com o que a Coroa Portuguesa considerava correto.

No decorrer da história, o processo de escolarização indígena passou por modificações com o objetivo de incluir qualitativa e quantitativamente os indígenas na educação brasileira. Nesse contexto, surgiram as escolas indígenas e se deu início ao processo de inclusão do indígena nas escolas urbanas.

Tendo em vista os aspectos citados acima, este trabalho discorre sobre o processo de escolarização indígena no Brasil, abrangendo os principais aspectos do contexto histórico focando na maneira pela qual a escolarização indígena teve seu início e dois tipos de escolarização que se tem atualmente.

Dentro da perspectiva atual do processo de escolarização indígena, objetiva-se apresentar as principais leis que assegurem o respeito para com a cultura indígena e a manutenção da mesma, principalmente no que tange às questões educacionais.

Além disso, há a pretensão de efetuar análise documental com a finalidade



de verificar como tem sido a aplicação da teoria legislativa nas escolas urbanas e nas escolas indígenas, envolvendo questões como o preconceito sofrido por indígenas, a negação da própria etnia e o despreparo da equipe pedagógica, além das políticas públicas que tentam viabilizar o processo de escolarização dos indígenas.

O texto se divide de maneira que apresente a contextualização histórica e legislativa do processo de escolarização indígena e, posteriormente, explique sobre as escolas urbanas e as escolas indígenas ressaltando a diferença entre os dois tipos de escolarização.

Contextualização histórica e legislativa do processo de escolarização indígena

No Brasil, o processo de escolarização iniciou-se sob a responsabilidade dos Jesuítas que pretendiam civilizar os indígenas por meio da catequese. Não obstante, a catequização, que estava focada na área da educação escolar, trazia um modelo de vida muito diferente do qual os indígenas viviam, pois, enquanto para os indígenas o conhecimento é universal e deve ser acessível a todos, para os colonizadores o conhecimento escolar é fragmentado e distribuído de forma heterogênea. Para Garcia (2010), ainda hoje, nas sociedades indígenas, sobressaem três aspectos primordiais que juntos formam uma unidade educativa: a economia da reciprocidade; a casa, como espaço educativo, junto à família e à rede de parentesco e a religião, ou seja, a concentração simbólica de todo sistema, expressa nos rituais e nos mitos.

Apesar de a Coroa Portuguesa ter projetado uma população homogênea e combatido os indígenas que não aceitaram a vontade dos colonizadores, prevaleceu entre os intelectuais envolvidos na construção da identidade nacional a proposta de atribuir aos indígenas importante papel no momento fundador do Brasil, simbolizado na sua união com os portugueses.

Assim, segundo Garcia (2010), a aproximação entre a antropologia e a história permitiu que as noções antigas de cultura e identidade, percebidas como fixas e imutáveis, passassem a ser consideradas como frutos do processo histórico, resultado das interações dinâmicas dos diferentes agentes envolvidos em certos processos. Os indígenas que eram vistos como passivos no processo de construção da identidade do Brasil passam a ser vistos como agentes fundamentais no processo de construção da sociedade colonial e pós-colonial.

Ao longo da história, os indígenas têm sido conhecidos por se isolarem como forma de proteção e resistência, concomitante a esta situação os indígenas não possuíam respaldo legislativo que lhes garantisse o direito à identidade cultural dentro e/ou fora da aldeia.

A partir da Constituição de 1988, artigo 231, capítulo VIII as mudanças começam a se solidificar:

“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.”

Assim, possibilitou-se a mudança desse quadro de isolamento e, hoje, vê-se o crescimento do processo de reafirmação da identidade indígena. E, para que esta inserção do indígena, no ambiente fora da comunidade indígena ocorra de forma legal e efetiva, faz-se necessário que estes dominem os códigos utilizados pela civilização ocidental a fim de se empoderar dos seus direitos e lutar pelo respeito a eles.

Os indígenas que buscam esta inserção tem a educação escolar como sua principal aliada, visto que ela oferece as ferramentas para uma melhor compreensão da cultura não indígena. E, para isso, o processo de escolarização indígena tem sido ampliado e fortalecido pelas leis brasileiras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira no artigo 78 afirma que: “[...] com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas...” e esta tem objetivos como: “I - [...] recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.”

Dentro do atual processo de escolarização indígena, há, basicamente, dois tipos de escolas: escolas indígenas e escolas urbanas. As escolas indígenas localizam-se nas aldeias e têm um forte respaldo legislativo, enquanto as escolas urbanas localizam-se fora das aldeias e englobam alunos indígenas e não indígenas, estas, cada vez mais, têm atraído estudantes indígenas.

O Ministério da Educação - MEC tem investido na inclusão oficial das escolas indígenas no Plano Nacional de Educação com o objetivo de tornar a educação indígena uma educação intercultural e de qualidade.

Escolas urbanas

Baseadas em autores, como Santos e Secchi (2013), que desenvolveram trabalhos relacionados à escolarização urbana indígena, podemos afirmar que há um aumento no número de indígenas nos espaços urbanos em diversas partes do país devido diversos aspectos; o desenvolvimento das cidades, a construção de estradas, o extrativismo mineral, entre outros, tem gerado fortes impactos sobre as populações indígenas e seus territórios. Both (s.d.) afirma que no estado do Mato Grosso, esse movimento da aldeia para a cidade tornou-se mais visível com a expansão da fronteira econômica verificada após o período dos governos militares. Além desses pontos, segundo Rezen-de (2003), um dos objetivos dos indígenas na procura por escolas urbanas se dá como forma de entender a sua cultura na tentativa de se defender e com isso obter melhores condições de vida, talvez por reconhecer sua incapacidade de competir com uma sociedade dotada de tecnologia superior que se instalou em seu meio.

Em um estudo feito por Both (s.d.), com os índios Paresi, em Tangará da Serra - MT, ele coloca que estes procuram as escolas da cidade em busca de saberes neces-



sários ao convívio intercultural, a um melhor entendimento do “mundo dos brancos” e a uma capacitação para uma profissão ou ao atendimento dos serviços disponíveis nas aldeias.

Vale salientar o fato de as escolas nas aldeias ainda não oferecerem a educação necessária. Pesquisas como a de Rezende feita sobre relação entre indígenas e não indígenas em escolas urbanas na cidade de Campinápolis - MT, mostram que a falta de oferta do ensino médio nas aldeias tem contribuído com o aumento dos estudantes indígenas nas escolas urbanas. Um exemplo disso são os indígenas Parabubure, no estado do Mato Grosso, contam com 49 aldeias. Destas, 32 possuem escolas que oferecem o ensino apenas de 1ª a 4ª séries, com exceção de uma que oferece o ensino até a 7ª série do Ensino Fundamental. Vê-se que a aplicabilidade das iniciativas, no que tange as políticas públicas, do MEC frente a uma melhor educação escolar indígena nas aldeias não têm sido eficaz e, por isso, as escolas urbanas têm recebido estudantes de diferentes etnias.

Visando a qualidade da inclusão dos indígenas e outras etnias nas escolas brasileiras, é previsto na Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 que afirma:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Essa lei tem como intuito tornar a escola um ambiente intercultural, fazendo com que os alunos sejam assistidos de forma igualitária, tanto pela equipe escolar quanto pelos próprios alunos entre si.

Porém, segundo Rezende (2003), as políticas educacionais voltadas para escolas que trabalhem com o seu cotidiano têm sido pouco desenvolvidas, não dando suporte para enfrentar uma realidade muito complexa quando se trata da relação de diferença étnico-cultural acentuadas do tipo indígenas e não indígenas.

O suporte didático fornecido às escolas não é suficiente para torná-la um lugar intercultural. Uma das grandes dificuldades que o MEC encontra no processo de escolarização de indígenas nas escolas urbanas é a falta de profissionais que estejam capacitados para elaborar materiais didáticos nos dialetos de tais indígenas.

A revista Ideal Comunitário (2011) faz a seguinte afirmação:

Hoje, há uma linha de materiais diferenciados e redigidos em português e na língua local. A enorme diversidade de etnias e idiomas presentes no território brasileiro impossibilita, no entanto, que o trabalho, seja mais eficiente. “São dois, três anos produzindo um livro para uma turma de 20 alunos. Às vezes, nem existem especialistas naquela língua, mas é claro que temos que fazer.” Diz o coordenador.



Outro problema é a inclusão destes alunos indígenas. Pois eles são vítimas diretas de preconceito devido sua etnia e, infelizmente, este preconceito não vem somente da parte dos alunos, mas muitas vezes pela própria equipe pedagógica da escola.

Como vemos no depoimento de uma mãe indígena que mantém o filho em uma escola urbana na cidade de Ji-Paraná - RO na pesquisa de Santos e Secchi (2013):

(...) os coleguinhas ficam rindo, dele. De vez em quando ele vem para casa chorando. E diz que a mãe de fulano falou que ele era índio e o índio é bicho. Ele começou a chorar muito e ficou estressado. Conversamos e me disse que o coleguinha batia nele e falava que era porque era índio, porque índio tinha que ficar na aldeia, índio era bicho. E é aí onde entra a escola? Eu acho que se o professor falasse mais de índio (...) Eu acho que na escola, eles falam muito pouco. Eles cuidam da maioria, mas como na sala dele só tem ele de índio eu acho que é por isso. (mãe do estudante indígena Gavião)

A escola urbana possui muitos padrões formados para seu aluno e, geralmente, o indígena tem uma grande dificuldade na adaptação a estes padrões, pois foi ensinado de forma totalmente diferente e isso, muitas vezes, gera olhares preconceituosos aos comportamentos e gostos diferenciados. Percebemos isso na fala de Dora, uma líder na luta pelos direitos indígenas e que foi aluna de escola urbana, na entrevista realizada pela revista *Ideal Comunitário* (2011), ela narra sua passagem pela escola da seguinte forma:

Dora chega a usar a palavra “assustador” para narrar sua experiência com os estudos entre os brancos. “Eu parecia um bichinho chucro. Não éramos filhos de leitores, não tínhamos pessoas para nos ajudar em casa, para cuidar dos nossos irmãos como até hoje uma parte faz”, relata. Segundo ela, a escola exige um padrão de comportamento diferente que muitas vezes bloqueia o aluno. “Na escola, eu ia para a cozinha ajudar a lavar, ia para o pátio ajudar a varrer, que era o que eu fazia nos terreiros. Quando as pessoas me viam varrendo o pátio, achava estranho”, conta Dora.

As dificuldades citadas acima têm gerado um problema ainda maior que é a omissão do pertencimento por parte dos estudantes indígenas. Na escola, alguns desses estudantes por sofrerem algum tipo de preconceito têm tentado omitir sua etnia, não aceitando ser chamados de indígenas.

Sendo assim, vê-se que a escolarização indígena nas escolas urbanas ainda passa por grandes dificuldades e para que muitas dessas sejam resolvidas, o principal ponto a ser trabalhado é o respeito ao outro. “Conhecer, valorizar e aprender com essas diferenças é condição necessária para o convívio construtivo, a comunicação e a articulação de segmentos sociais diversos que, apesar disto, e mantendo suas especificidades, sejam capazes de uma convivência definida por democracia efetiva, tolerân-



cia e paz.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - 1999)

Escolas indígenas

O Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei 10.172 estabelece a necessidade de criação da categoria escola indígena para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue, sua regulamentação junto aos sistemas de ensino e a criação de programas específicos para atender às escolas indígenas, bem como a criação de linhas de financiamento para a implementação dos programas de educação em áreas indígenas. Os sistemas estaduais são os responsáveis legais pela educação indígena, o PNE também tem como uma de suas metas a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas.

Os dados do Censo Escolar INEP/MEC 2006 mostram que a oferta de educação escolar indígena cresceu 48,7% nos últimos quatro anos.

No século XX, muitas ordens religiosas continuaram atuando entre os povos indígenas e em convênio com o governo republicano, que pretendia ser laico, por meio do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e, posteriormente, por meio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), mas os parâmetros para essa atuação sofrerem modificações. Vale enfatizar a atuação do Summer Institute of Linguistics (IL) que firmou convênio com o Estado brasileiro atuou no sentido de criar a escrita da língua de diversos povos. Relaciona-se o fato à Lei nº 6.0001, art. 49 e 50, 1973, que indicou o uso da língua de cada grupo, concomitante ao português, nos processos de alfabetização e asseverou que a educação escolar do indígena deve ser orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento de suas aptidões individuais. Em 1910, deu-se a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILIN), onde os índios catequizados foram colocados sob a tutela do Estado, que desde o advento da República passou a atuar de forma mais incisiva para territorializar, civilizar e integrar os povos indígenas na chamada sociedade nacional (Bergamaschi e Medeiros, 2010).

Com forte respaldo legislativo, as escolas indígenas tem como ponto positivo o fato de serem escolas específicas e diferenciadas com o foco no processo de ensino e aprendizagem do indígena, além disso, estão nas próprias comunidades o que facilita tanto o acesso dos alunos indígenas, quanto à presença de professores indígenas e multilíngues.

O MEC tem desenvolvido iniciativas para beneficiar a educação escolar indígena, porém são encontrados problemas na efetivação dessas; conforme Santos e Secchi (2013) destacam:

Como dissemos, a migração de índios às cidades é influenciada, em grande monta, pelo modelo de desenvolvimento econômico adotado na região e pela limitação de bens e serviços públicos disponíveis nas aldeias. A falta de oferta do ensino médio nas escolas indígenas; a precariedade de serviços públicos de saú-



de; a instabilidade alimentar e a escassez de meios de troca, especialmente de dinheiro, são indicados como os principais fatores. As viagens para a cidade para fazer pequenas compras, vender artesanato, receber aposentadoria, fazer exames clínicos ou laboratoriais, etc., demandam tempo, recursos e disposição. Torna-se mais fácil, prático e barato residir na periferia e visitar as aldeias quando possível.

Além desses, vale ressaltar que o tamanho reduzido da população indígena, sua dispersão e heterogeneidade tornam particularmente difícil a implementação de uma política educacional adequada.

Considerações finais

A escola para as populações indígenas não representa somente uma forma de acesso ao conhecimento do mundo “moderno”. É também um instrumento de afirmação de sujeitos políticos, de reconhecimento da própria história, de diálogo qualificado com outros protagonistas da atualidade (SANTOS; SECCHI, 2013).

O Ministério de Educação (MEC) tem construído parâmetros curriculares e estruturais para o sistema educacional indígena que contribuam com o respeito à cultura indígena. Entretanto, conclui-se que a efetivação dessas iniciativas propostas pelo MEC tem encontrado diversas dificuldades.

Nas escolas urbanas, as dificuldades são o preconceito étnico advindo dos alunos e da equipe pedagógica, a não autoafirmação étnica por parte dos indígenas, a falta de profissionais da educação qualificados para auxiliar na inclusão nas escolas urbanas.

Enquanto nas escolas indígenas, há o problema da falta de material didático nas línguas das comunidades, além disso, há poucas escolas nas comunidades e, destas, a maioria não apresenta ensino além das séries iniciais. Por fim, essas escolas contam com um baixo número de estudantes, pois o êxodo indígena tem aumentado devido à urbanização dos hábitos indígenas.

Notas

¹ Graduanda de Psicologia na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Email: marcelaabiorana@gmail.com.

² Graduanda de Psicologia na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Email: michellicfs@hotmail.com

Referências bibliográficas

BERGAMASCHI, M. A. *História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang*. *Revista Brasileira de Histórias*. São Paulo, v.30, n.60, p. 55-75. 2010.

BOTH, S. J. *Migração e História dos Estudantes Indígenas em Escolas Urbanas*. Universidade Federal de Uberlândia. (s.l.); (s.d.). Disponível em: http://need.unemat.br/4_forum/artigos/sergio.pdf



BRASIL. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/10/1999. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. 1999.

BRASIL. Direitos Indígenas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1998. 2001.

GARCIA, E. F. ALMEIDA, M. R. C. Os índios na história do Brasil. Revista Brasileira de Histórias. São Paulo, v.30, n.59, p. 279-282. 2010.

REZENDE, G.C. A relação entre indígenas e não indígenas em escolas urbanas: um estudo de caso na cidade de Campinópolis - MT. Dissertação. Cuiabá. 2003.

SANTOS, S.V. SECCHI, D. Estudantes indígenas em escolas urbanas de Rondônia: da omissão das políticas públicas à omissão do pertencimento étnico Revista Reflexão e Ação. v.21. p.52-75. Santa Cruz do Sul. 2013.



NO MUOS: PRACTICES OF RESISTANCE IN SICILY AGAINST THE US MILITARY COMMUNICATIONS SATELLITE SYSTEM¹

Marcello Messina²

Introduction: The Historical Context

On 10 February 1947, in the aftermath of World War II, Italy, Bulgaria, Romania, Hungary and Finland signed a Peace Treaty in Paris with the Allies (US, France, UK, USSR, etc.). Article 43 of the Peace Treaty with Italy prescribed that:

(2) In Sicily and Sardinia all permanent installations and equipment for the maintenance and storage of torpedoes, sea mines and bombs shall be demolished or removed to the mainland of Italy within one year from the coming into force of the present Treaty. (3) No improvements to, reconstruction of, or extensions of existing installations or permanent fortifications in Sicily and Sardinia shall be permitted [...] (4) In Sicily and Sardinia Italy shall be prohibited from constructing any naval, military and air force installations or fortifications except for such accommodation for security forces as may be required for tasks of an internal character. (COUNCIL OF FOREIGN MINISTERS, 1946, p. 18-19).

The pact that established Sicily's demilitarisation was broken shortly after the signature of the Treaty, by the US Navy, that started sending troops to Sicily in January 1948 (MANCUSO, 2009, p. 45). Since then, the NATO and US militarisation of Sicilian territory has been very intense, key moments in this process being:

1. The building of the Sigonella Naval Air Facility in 1959 (NAVAL AIR STATION



SIGONELLA, 2009, p. 7).

2. The deployment of 112 Cruise missiles in Comiso between 1981 and 1987 (GIANNA, 2007).
3. The building of the Naval Radio Transmitter Facility (NRTF) in Niscemi, started in 1991 (CORADDU, LEVIS & ZUCCHETTI, 2013).
4. The deployment of Trapani-Birgi airport and of the Sigonella base for the 2011 NATO bombing of Libya, as part of the Operation Unified Protector (NATO, 2011; NATO, 2012).
5. The construction in progress of the MUOS (Mobile User Objective System), an enormous radar system owned by the US Department of Defense, near the town of Niscemi, in the same site that hosts the NRTF (US EMBASSY IN ITALY, 2015).

This paper will provide a chronological description of some of the most significant moments in the resistance against the building and activation of the Mobile User Objective System in Niscemi. Among other things, a connection will be sought between protest and the performance of identity embodied in symbolic practices staged within the picket line. As a conclusion, the resistance against the MUOS in Niscemi will be briefly compared to that against the construction of the Belo Monte Dam in western Pará, in Brazilian Amazonia.

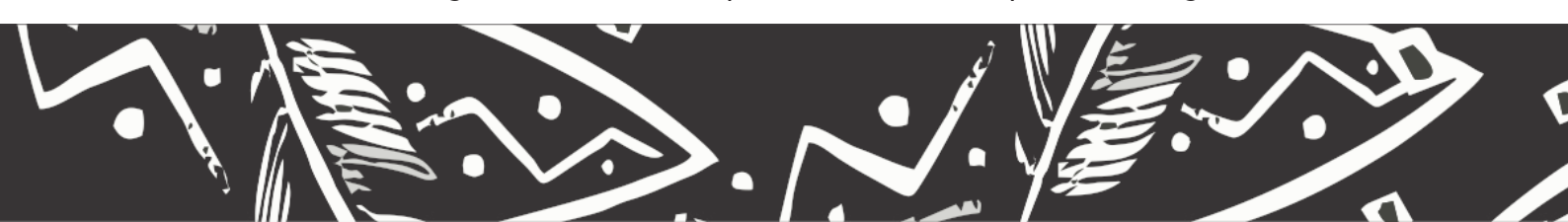
The resistance against the MUOS in Niscemi

Citizens and activists have been constantly picketing the area around the MUOS site in Niscemi. The NO MUOS movement is mainly guided by the extra-parliamentary left, although it embraces many different political groups, including those that advocate Sicily's independence or autonomy. Minor divisions in the movement are documented by Di Bella (2015, p. 352).³

Soon after his election as Governor of the Regione Siciliana (Sicilian Regional Government) in late 2012, Rosario Crocetta started opposing the building of the MUOS because of possible health risks posed by the installation. This eventually led to the revocation, ordered by the Regione Siciliana in March 2013, of the permission to build the installation formerly granted to the US Ministry of defence (ANSA, 2013).

Regardless of the revocation, the construction works continued (CHIARENZA, 2013). In response to this, the demonstrators started to make blockades in order to prevent US troops and builders from accessing the MUOS site.

On these occasions, the protest took the form of various rituals, such as playing cards or performing music in front of the police (MOCCIARO & FIASCONARO, 2013). According to McLaren, rituals are “forms of enacted meaning [that] enable social actors to frame, negotiate and articulate their phenomenological existence as social, cultural, moral, and political beings” (1985, p. 85). These rituals, in other words, function as displays and performances of identity, and are seen by NO MUOS protesters as ways to symbolically stand against the military enforcement of the project despite the evident strength imbalance of the parties involved. It is possible to argue that the



bold disrespect displayed by the US and Italian authorities towards the Regione Siciliana's revocation exacerbated the consciousness of this imbalance, yet not stopping the protesters from voicing and enacting their dissent.

For instance, on 29 April 2015 activist Turi Vaccaro Cordarostaged a singular protest by laying on the ground in front of a police car, while playing the traditional Sicilian recorder (*friscalettu*). The performance, symbolically aimed at impeding the transit of the car, seems based on the consciousness of its inoffensiveness, and yet assumes a powerful oppositional content which seems to have disturbed the authorities considerably, judging at least from the violent repression enacted, a few hours later, on the demonstrators (MOCCIARO & FIASCONARO, 2013).

As noted by Di Bella, "the techno-centric visions and the geopolitical representations that mediate the military process of territorialisation show a very selective form of geographical knowledge, since the environmental, social and cultural complexity of territory is overlooked and the site has no intrinsic value except the strategic localisation" (2015, p. 11). It is perhaps the very attempt to reorient the discourse towards the recognition of this complexity that upset the police and triggered the violent repression: in this context, the demonstrators' displays of identity are arguably perceived as an extremely irritating nuisance in the face of a much more strategically urgent military deployment of the area.

In fact, Vaccaro Cordaro seemed to be well conscious of the symbolic potential of his performances on the occasion of another incident which took place on 8 May 2013, when he resorted to getting under the wheel of a police van, again in an attempt to prevent access to the construction site. In that circumstance, while the police officers were trying to pull him out from underneath the van, Vaccaro Cordaro almost seemed to attempt to use his recorder to hinder the wheel. The resistance of the NO MUOS movement, here epitomised by Vaccaro Cordaro's symbolic manifestations, is totally unoffensive, and yet possesses an intense symbolic power, capable of unsettling and unnerving the authorities, to the point of setting off various acts of reprisals, including random home searches in the activists' habitations (MARKEZ, 2013), and the imprisonment of various members of the movement, including Vaccaro Cordaro (SICIL-



Figure 1: (29.04.13) Turi Vaccaro stops the police car (permission kindly granted by author Giuseppe Fiasconaro).



Figure 2: (29.04.13) The violent repression enacted on the demonstrators (permission kindly granted by author Giuseppe Fiasconaro)



Figure 3: 8.05.13 Turi Vaccaro under the wheel of a police van (photo courtesy of Antenne 46).

IA, 2014).

Here it is possible to frame the actions of Vaccaro Cordaro and the NO MUOS activists within Rancière's formulation of politics, namely "the accident that interrupts the logic by which those who have a title to govern dominate - a title confirmed only by the fact that they do dominate" (2004, 6). It can be argued that the NO MUOS movement is exactly that accident, unforeseen at the time of projecting the deployment of Sicilian land for the construction of the MUOS, and extremely disturbing for the authorities, despite the substantial inoffensiveness of its manifestations.

2.1 The allegations of anti-Americanism - Crocetta declared that the health risks were the only reason why the Regione Siciliana had decided to stop the building of the MUOS, in an effort to underscore his loyalty to the US and NATO military agendas:

I am not anti-American, among other things, nor am I against international defence treaties. Here the matter to discuss is different: when I looked at the documents on the MUOS, on this big radar... which can be absolutely perfect, and this and that, a masterpiece of world-class science... But when I looked at it I realised one thing: that the study on the health impact on the population had been made by an engineer commissioned by the Americans. So, I wonder, is it possible to install such a big thing without consulting the World Health Organisation? (CROCETTA, 2013-03-03).⁴

The idea of refuting allegations of anti-Americanism, on the contrary, did not concern the movement, whose members unreservedly showed a confrontational attitude towards the US and NATO military agendas. In 2013, Matilde Politi, a singer-songwriter whose work is committed with the preservation and diffusion of Sicilian identity, wrote a song on the NO MUOS movement in the style of the Sicilian *cantastorie* (*cuntastorii* in Sicilian, meaning "storyteller(s)")⁵. The song, entitled *Cantata NO MUOS*, was also performed by Politi as part of various NO MUOS demonstrations. Politi openly condemns the policies of the US in Sicily since the Allied invasion of Sicily during WWII. The US are accused of having nurtured crime and corruption in order to maintain their control over Sicily and Italy:

The Americans / landed in Sicily and promptly / they made pacts with fascists and criminals / in order to keep the population in poverty / while they could nurture the villains. / There they plotted a detailed project / to keep Italy under their jurisdiction / in order to stop communism at the other side. (POLITI, 2013)⁶

Corruption and crime are functional to warfare, and Politi does not refrain from exposing the US foreign defence policies as a perverse global hegemony agenda:

And henceforth war became an addiction for them. / An addiction that worked almost as a game: / wherever they had won the war / they filled the place with military bases, / Korea, Japan, Germany, Italy or Greece. / In this way, they seized the



entire world! / And here, in the middle of the Mediterranean, / every war that they want to do over here, / they can control it from Sicily (POLITI, 2013)⁷

These sentiments were shared by other NO MUOS activists. On 10 July 2013, on occasion of the 70th anniversary of the Anglo-American invasion of Sicily, NO MUOS protesters attempted to scupper a US Navy parade in Gela, with the motto “Rovina-mogli la festa” (“Let’s spoil their party”):

These are celebrations that have nothing to do with historical reality. As Gela NO MUOS committee, we are in favour of the total demilitarisation of Sicily, and we think these tributes to the US army are superficial and warmongerish. The acclamation of the Americans as a nation of heroes and saviours who brought us cigarettes and democracy, with an exaltation that forgets the fundamental role of the Italian resistance, is provedly wrong (BATTAGLIA, 2013).⁸

The NO MUOS protesters resist the general protocol of Americanophilism imposed by matters of political convenience, and attempt to deconstruct the myths commonly associated to the US military presence in Italy. More in detail, they resist the narrative of the liberation from Fascism, and, what is more, Politi exposes the connection between the US and Fascism, while the Gela NO MUOS committee argues that the exaltation of the Allied intervention in Sicily overlooks the role of Italian anti-Fascist resistance.

This has led to allegations of anti-Americanism moved against the movement, for example by US Consul General in Naples Colombia Barrosse (BARRESI & BARROSSE, 2015). However, the open confrontational attitude against the US military displayed by the NO MUOS movement does not imply an absolute and unreserved refusal of all things US. During the protest against the US parade in Gela, the demonstrators started singing and declaiming works by American poets and songwriters:

Then we started to sing and declaim songs by Bob Dylan, Woody Guthrie and Joe Hill, and poems from the Beat Generation. This is the America we like, the America that protests against American capitalism, against American militarism, and against the American state; the America that criticises and ridicules American life-style and mass media; the America that fights for rights and freedom. These are our brothers: they fought with us, and for us. (COMITATO ARTISTI NO MUOS, 2013).⁹

The NO MUOS movement refutes the classification of the open rejection of US military agendas as anti-Americanism. On the contrary, the protesters seem to respond to the aforementioned “selective form of geographical knowledge” observed by Di Bella, whereby “the environmental, social and cultural complexity of territory is overlooked and the site has no intrinsic value except the strategic localisation” (DI BELLA, 2015, p.11). In the face of the deliberate overlooking of their territorial identities imposed by the dominant technocratic agendas, the NO MUOS protesters respond with



an equal and opposite selective conception of US identities, which refutes militarism and hegemony agendas and embraces US protest movements and oppositional artistic productions.

The NO MUOS movement rejects the dichotomy Americanophile vs. anti-American as the one and only prism through which the resistance to US military agendas can be interpreted and signified. While not refraining from harshly criticising the US, the protesters “prevented the insinuation of anti-Americanism [...] by progressively creating their own ‘informed space’” (DI BELLA, 2015, p. 12). Coherently with Rancière’s formulation of disagreement, the NO MUOS protest “is not a quarrel over which solutions to apply to a situation but a dispute over the situation itself, a dispute over what is visible as an element of a situation, over which visible elements belong to what is common, over the capacity of subjects to designate this common and argue for it” (Rancière, 2004, p. 6).

2.2 The puppet theatre and the mafia - The revocation of the produced a situation of high tension between the Italian Government in favour of the MUOS, and the Regione Siciliana, which has led to court litigation, with the former suing the latter over the claim of economic damages caused by the revocation of the permission (ROMANO, 2013). In early July 2013, the Regional Administrative Court (TAR) of Palermo rejected the Italian Government’s plead to release the construction works (BARONE, 2013).

However, in July 2013, following a report from the Istituto Superiore della Sanità (GRUPPO DI LAVORO MUOS, 2013), which arguably denied the substantiality of the health risks for the population,¹⁰ Crocetta decided to “revoke the revocation” (RIZZO, 2013), and unblock the construction works again. After this decision, Crocetta maintained that his role was only that of an administrator and that, once the health risk had been denied by a national authority, he no longer had the power to keep the works halted:

The Istituto Superiore della Sanità says that the MUOS project does not exceed the emission limits prescribed by the law, and since I am a person who abides the law [...] each of us can have political and ideological opinions, MUOS or no MUOS, but here I am not the interpreter of an ideology, I am firstly and mostly the interpreter of the law, and I have no power to revoke political or politico-military treaties. I can intervene... the only competence the Regione Siciliana had was that of the defence of the population’s health, a superior institute, which is above factions, now says that the health is preserved, I cannot do anything else. (CROCETTA, 2013-08-13).¹¹

In brief, Crocetta had based his strategy on the protection of the health of the population, always trying to underscore that the Regione Siciliana’s obstruction to the MUOS was not ideological, and that he was not at all against the US and NATO military agendas. It was also argued that the report from the Istituto Superiore della Sanità was an excuse for Crocetta to unblock the construction works and escape an



uncomfortable situation, by avoiding further external pressures both from the US and from the Italian Government (LO SCALZO & ZUCCHETTI, 2013). In more general terms, Crocetta's fatalism can be understood as being part of what Di Bella calls "the discursive production of the MUOS station as a site of strategic importance for national and US security interests", which in turn "has great power in terms of performativity, since it points out the inevitability of the project" (2015, p. 11).

Guglielmo Manenti, NO MUOS activist and sardonic cartoonist, published various comic strips on the MUOS on social media, which were then abundantly used at demonstrations by the movement (NANNI & MANENTI, 2014). After the unblocking of the MUOS construction works, he published an illustration which portrayed Crocetta as Obama's puppet. In the vignette, Crocetta stands on a stage, controlled through metal rods by Obama, who stands behind a wall in order not to be visible to the audience. On the curtain, which is half-opened on the stage, it is written "VOTATE" ("Vote[for me]"), in clear reference to Crocetta's optimistic promises during the campaign that led to his election in 2012,¹² but also in a way to suggest that Crocetta had been chosen as a candidate in order to defend US interests.

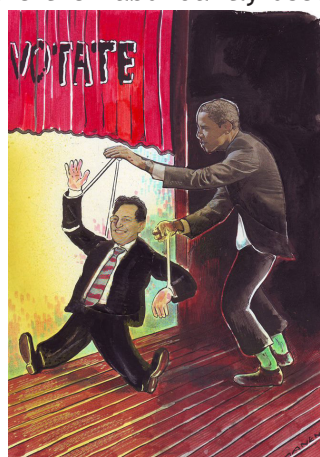


Figure 4: Crocetta portrayed as Obama's puppet, by Guglielmo Manenti (permission kindly granted by the author)

Manenti's illustration reminds of the Sicilian *Opera dei pupi* (*Opra rê pupi* in Sicilian, meaning "puppet theatre"), a traditional marionette theatre based on the Carolingian cycle (CAVALLO, 2012). In this way, Crocetta's initial defence of the Sicilian people against the MUOS and all his other revolutionary promises are exposed as a farce manipulated by US interests. In Manenti's vignette, Crocetta lingers "between epic and fiction" (VIOLANTE, 2013), that is, oscillating between the self-proclamation as an anti-mafia hero¹¹ and a series of unrealistic promises, much like the deeds of the Sicilian *pupi*.

When criticised by some NO MUOS protesters in November 2013, Crocetta resorted on his status of anti-mafia hero and potential mafia victim to accuse the NO MUOS movement of collusion with the mafia (CONTI, 2013). In relation to this allegation, it is important to clarify that groups of anti-mafia activists have always represented an important part of the NO MUOS movement (DI BELLA, 2015, p. 13-14). While this fact is, by itself, not sufficient to invalidate Crocetta's claims, it is true that allegations of mafia collusion represent a common strategy to attack one's adversary within the Sicilian/Italian political debate, to the point that Crocetta himself was recently accused in similar terms (LO VERSO, 2015).

Alternatively to Crocetta's allegations, an observation of the NO MUOS movement can help locate it within those Southern Italian practices of resistance that exist independently from both the sphere of mafia domination and that of political clientelism, as described by Festa (2014).

2.3 The seizure of the MUOS -On 13 February 2015, the Palermo Regional Administrative Court (TAR) eventually declared the MUOS illegal because it had been built on a natural preserve, the *Sughereta* (*Suvareta* in Sicilian) (TAR DI PALERMO, 2015).

To celebrate the decision of the Palermo TAR, the NO MUOS movement ex-cogitated a singular manifestation, namely a gigantic sign made of detached white letters leaning against a hill. The sign read “SUCATE” (“Suck it”), a characteristic Sicilian expression alluding to the fellatio that is generally used to deride one’s adversary after a victory. The sign was also highly reminiscent of the Hollywood sign, a landmark that has commonly symbolises US culture in the global imagery. Steering clear of the sexist overtones suggested by the phallic reference, it is possible to assimilate the SUCATE sign to what Pugliese defines “Provisional Street Justice” when describing the graffiti that disfigure the statues of Dante Alighieri and Garibaldi in Naples, namely “a form of grassroots civic culture that reorients the caucacentric, monoglossic nation-state space into a place that is coextensive with southern community histories, politics and cultural practices” (PUGLIESE, 2008, p. 13). The NO MUOS protesters challenged the authority of the Hollywood sign as a symbol of US success and influence over global culture and as a self-proclaimed bearer of imposed values such as freedom and prosperity; they symbolically disfigured the original Hollywood sign by reproducing it and turning it into an instance of irreverent and blunt defiance; they replaced the glorified English toponym with a rude and desecratory Sicilian expression; by doing so, they celebrated their victory by underscoring its exceptionality in the face of the huge power imbalance between the parties involved.

The highly parodic nature of this celebration makes the SUCATE sign also function as a Bakhtinian “decrowning double” of the Hollywood sign, which, as a symbol of the self-celebratory and imperialistic US culture, is laughed at and “force[d] to renew [it]self” (BAKHTIN, 1984, p. 126-127).

On 1 April 2015, the seizure of the MUOS site was ordered by the Caltagirone Prosecutor (ANSA, 2015). Despite the Italian Government’s attempts to revert this decision (GIORNALE DI SICILIA, 2015), the MUOS site remains under seizure at the moment of writing.

Conclusion: Niscemi and Belo Monte

One of the purposes of this work, presented at a conference on Amazonian languages and cultures, is to display the proximity between Amazonia and the Mediterranean, two regions that are extremely distant from each other, but that are both subordinated to large-scale politico-economic interests, which in turn produce internal



Figure 5: the sign shown by the NO MUOS protesters to celebrate the court decision against the MUOS (permission granted by photographer Fabio D' Alessandro).



divisions and situations of colonial and neo-colonial subalternity.

The NO MUOS protests in Niscemi closely resemble the resistance of the Xingu peoples in the state of Pará, in Brazilian Amazonia, against the construction of the Belo Monte Dam on the Xingu River. This project entails the inundation of an area of 516 km² in western Pará, including a number of towns, with serious additional impacts on the sustenance of the local populations (FONSECA, 2013, pp. 13-16). Here, as in Niscemi, the histories and identities of the locals are totally overlooked in favour of a technocratic discourse that only acknowledges the strategic importance of the project (VIANNA, 2014). In Pará, as in Sicily, people's resistance manifests itself through various rituals, songs and actions that boil down to the interposition of indigenous identities between the military authority and the site of the planned intervention. Here again, these innocuous interpositions seem to exceptionally unnerve the authorities. Moreover, in the same way as the NO MUOS protesters are accused of being co-opted by mafia interests and/or anti-American agendas, the Xingu peoples are often alleged of being manipulated by international anti-Brazilian interests (PAULA cit. VIANNA, 2014, p. 32).

The Xingu peoples and the Sicilians refute allegations of biased and malicious attitudes towards the political entities that support the respective projects, and only support their resistance by bringing up their own lives, bodies and identities as an ultimate obstacle. This paper can conclude with the following quote, from a speech uttered in May 2013 by one of the Xingu leaders in front of the Brazilian authorities:

We are the indigenous people of Brazil, our survival depends on fishing and hunting, we are not here to quarrel with anyone, we only want the government, we want to deliver our statement to them [...] if they attend to our requests, then we will go back to our lands [...] if the IBAMA decides to expel us from here, then they can send the police here to kill us all, there is no other way we are leaving. (OCUPA BELÉM, 2013)¹³

Notas

¹ (“Nós somos povos indígenas do Brasil, nossa sobrevivência é pesca e caça, nós estamos aqui, não é para brigar com ninguém, nós queremos só o governo, nós queremos entregar a nossa pauta para ele, [...] se o governo atender o nosso pedido, aí a gente vai voltar [...] se o IBAMA quer tirar nós, então manda o policial para matar todos nós aqui, nós não vamos sair de jeito nenhum.”) <https://www.youtube.com/watch?v=O5Wxjv5BHZw>

² Professor Colaborador, Universidade Federal do Acre, marcellomessina@mail.ru

³ Both Arturo Di Bella and I started researching the NO MUOS movement independently from each other in 2013. A small part of my research was released publicly with my doctoral thesis (MESSINA, 2013), while Di Bella published his article on the NO MUOS a few months before the finalisation and publication of the present paper. There are some important overlaps between my work and his, and I have tried to make abundant references to his article when needed.

⁴ (“Né sono antiamericano, fra l'altro, né penso che non bisogna fare gli accordi internazionali di difesa, però lì la questione da discutere è un'altra: che quando sono andato a guardare le carte sul MUOS, questo grande radar... potrà essere perfettissimo, quello che vogliono, eccetera eccetera, un grande capolavoro della scienza mondiale... però quando sono andato a vederlo io



mi sono accorto di una cosa: che lo studio sull’impatto sulla salute dei cittadini l’aveva fatto un ingegnere commissionato dagli americani. Allora si può andare a installare un’opera di quel genere senza avere un parere dell’Organizzazione Mondiale della Sanità?”)

⁵ Ficara (2003) provides a good introduction on the cantastorie and their social, political and identitarian legacy, centred on the figure of Rosa Balistreri.

⁶ (“L’amiricani / Sbarcarucca ‘n Sicilia e prontamenti / s’appattaru cu fascisti e cu Briganti / primantiniri u populu a li stenti / ntamentri chi pascevano furfanti / Ddocu ‘ntisserututtuloprogettu / pimantiniri a ‘Talia ‘u so’ sirviziu / pi firmari u comunismudirimpettu”).

⁷ (“E ddocu a guerra addivintau nu vizio / Nu vizio ca pari macari jocu: / a tutti banni unni vinceru a guerra / inchieru ‘i basi militari u locu / Corea, Giappone, Germania, Italia o Grecia / Tuttu u munnu accusi strincinu ‘mpugnu! / E ccà, nno menzo du Mediterraneo / p’ogni guerra c’a sta banna vonnu fari / di cca ‘n Sicilia a ponnu controllari”).

⁸ (“Sono celebrazioni che nulla hanno a che vedere con la realtà storica. Come Comitato No Muos di Gela noi siamo per una completa smilitarizzazione della Sicilia, e questi tributi all’esercito statunitense ci sembrano superficiali e guerrafondai. L’esaltazione degli americani come popolo di eroi salvatori che hanno importato sigarette e democrazia, con un’esaltazione che volutamente dimentica il fondamentale ruolo dei partigiani italiani, è smentita dai fatti.”)

⁹ (“Poi abbiamo cominciato a suonare ed a recitare: canzoni di Bob Dylan, Woody Guthrie, Joe Hill; poesie della Beat Generation. E’ questa l’America che ci piace: l’America che protesta contro il capitalismo americano, contro il militarismo americano, contro lo stato americano; l’America che contesta e sbeffeggia lo stile di vita americano, i mass media americani; l’America della lotta per i diritti e per la libertà. Questi americani sono nostri fratelli: hanno lottato con noi, anche per noi.”)

¹⁰ However, an additional report annexed to the main one, and signed only by the two experts contracted by the Regione Siciliana, confuted the results of the main report and restated the risk (PALERMO & ZUCCHETTI, 2013).

¹¹ “L’Istituto Superiore della Sanità dice che il progetto MUOS non supera i limiti di emissione previsti dalla legge, e siccome io sono una persona che rispetta la legge [...] ognuno di noi può avere tutte le opinioni ideologiche e politiche che vuole, MUOS sì, MUOS no, ma io qui non sono l’interprete di un’ideologia, prima di tutto sono l’interprete della legge, e non ho questi poteri di revocare i trattati politici o politico-militari. Posso intervenire... l’unica competenza che aveva la Regione era quella della tutela e la difesa dei cittadini, un istituto superiore al di sopra delle parti dice che questa tutela è rispettata, io non ci posso fare nulla”).

¹² Crocetta presents himself as a revolutionary anti-mafia militant and puts forward his homosexuality and his participation in the Communist party as positive traits of his personality. During his mandate, the enthusiasm for his promises has been accompanied by both enthusiasm and disenchantment for his results (VIOLANTE, 2013).

¹³ (“Nós somos povos indígenas do Brasil, nossa sobrevivência é pesca e caça, nós estamos aqui, não é para brigar com ninguém, nós queremos só o governo, nós queremos entregar a nossa pauta para ele, [...] se o governo atender o nosso pedido, aí a gente vai voltar [...] se o IBAMA quer tirar nós, então manda o policial para matar todos nós aqui, nós não vamos sair de jeito nenhum.”) <https://www.youtube.com/watch?v=O5Wxjv5BHZw>

References

ANSA. **Crocetta, revocata autorizzazione Muos Niscemi.** ANSA 29 March 2013. <http://www.ansa.it/web/notizie/rubriche/cronaca/2013/03/29/Crocetta-revocata-autorizzazione-Muos-Niscemi_8476853.html>.



ANSA. **Seizure ordered of U.S. MUOS station at Niscemi.** ANSA 1 April 2015. <http://www.ansa.it/english/news/general_news/2015/04/01/u.s.-muos-station-ordered-seized_c81c5efb-d8e9-42a7-91d1-5896e4cd4c28.html>.

BAKHTIN, Mikhail. **Problems of Dostoevsky's poetics.** Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.

BARONE, Roberta. **Muos. Il Tar bocchia il Ministero della Difesa, rimane la revoca.** *Il Faro sul Mondo* 9 July 2013. <<http://www.ilfarosulmondo.it/muos-il-tar-bocchia-il-ministero-della-difesa-rimane-la-revoca/>>.

BARRESI, Mario and Colombia Barrosse. **Muos, il console Usa in Italia a gamba tesa: «Ora più attenzione e meno pazienza».** *La Sicilia* 30 May 2015.

BATTAGLIA, Rosa. **I No Muos in controtendenza per l'anniversario dello sbarco: «Roviniamogli la festa».** *Visione di Oggi* 7 July 2013. <<http://www.visionedioggi.it/content/i-no-muos-controtendenza-lanniversario-dello-sbarco-roviniamogli-la-festa>>.

CAVALLO, Jo Ann. **Sicilian puppet theater.** *Literary Encyclopedia* 1.6.1.00: Italian Writing and Culture, 453-present. (2012).

CHIARENZA, Giulia. **MUOS: I lavori continuano nonostante lo stop di Crocetta.** *Gaianews.it* 22 April 2013. <http://gaianews.it/attualita/muos-i-lavori-continuano-nonostante-lo-stop-di-crocetta-39134.html#.Vd4Zb_ZViko>.

COMITATO ARTISTI NO MUOS. ... **E la festa gliela abbiamo rovinata davvero!** *nomuos.info* 14 July 2013. <<http://www.nomuos.info/e-la-festa-gliela-abbiamo-rovinata-davvero/>>.

CONTI, Mariateresa. **I no Muos lo attaccano e Crocetta li accusa: «Mafiosi, farò i nomi».** *Il Giornale* 17 November 2013.

CORADDU, Massimo, Angelo Levis and Massimo Zucchetti. **Biological and sanitary effects of the exposures to non ionizing electromagnetic fields (EMF) and the MUOS case.** *International Conference of Ecosystems (ICE)*. Tirana, 2013. 1-7.

COUNCIL OF FOREIGN MINISTERS. **Peace Treaty with Italy.** *Draft Peace Treaties with Italy, Rumania, Bulgaria, Hungary, and Finland*. Paris: International Paris Peace Conference, 1946.

CROCETTA, Rosario. **Intervention at L'Arena.** Rai1. 3 March 2013. <<https://www.youtube.com/watch?v=2bPj-TA7WYY>>.

CROCETTA, Rosario. **Intervention at the Assemblée Regionale Siciliana.** 13 August 2013. <<https://www.youtube.com/watch?v=Bx0UVrqr94>>.

DI BELLA, Arturo. **The Sicilian MUOS Ground Station Conflict: On US Geopolitics in the Mediterranean and Geographies of Resistance.** *Geopolitics* 20.2 (2015): 333-353.

FICARA, Maria. **A Rose among the People.** *The Open Page* 8 (2003): 142-147.

FONSECA, Igor Ferraz da. **A Construção de Grandes Barragens no Brasil, na China e na Índia: similitudes e peculiaridades dos processos de licenciamento ambiental em países emergentes.** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2013.



GIANNA, Giliano. **I Cruise a Comiso: una scelta non solo strategica.** *Limes: Rivista italiana di geopolitica* 2 July 2007. <<http://limes.espresso.repubblica.it/wp-content/uploads/2007/06/i-cruise-a-comiso.pdf>>.

GIORNALE DI SICILIA. **Muos, udienza al Tribunale del Riesame di Catania per la richiesta di dissequestro.** *Giornale di Sicilia* 20 April 2015.

GRUPPO DI LAVORO MUOS. **Relazione finale.** 2013. <http://www.iss.it/binary/pres/cont/Relazione_Finale_GdL_MUOS.pdf>.

LO SCALZO, Dario and Massimo Zucchetti. **Muos, la Regione siciliana revoca lo stop alle autorizzazioni.** *Il Cambiamento* 25 July 2013. <http://www.ilcambiamento.it/territorio/muos_regione_siciliana_revoca_stop_autorizzazioni.html>.

LO VERSO, Riccardo. **Chi ha messo in giro l'intercettazione fantasma?** *Live Sicilia* 12 August 2015. <http://livesicilia.it/2015/08/12/tutino-crocetta-espresso-intercettazione-borsellino-palermo_655516/>.

MANCUSO, Davide. **Pio La Torre: Una vita per la Sicilia.** Thesis: Università di Palermo, 2009.

MARKEZ. **Coordinamento No Muos: «Perquisite le case degli attivisti».** *BlogSicilia* 14 March 2013. <<http://caltanissetta.blogsicilia.it/coordinamento-no-muos-perquisite-le-case-degli-attivisti/172409/>>.

MCLAREN, Peter L. **The ritual dimensions of resistance: Clowning and symbolic inversion.** *The Journal of Education* 167.2 (1985): 84-97.

MESSINA, Marcello. **Portfolio of Original Compositions with Written Commentary (Examining the Sicilian Question through Creative Composition).** University of Leeds: Doctoral Thesis, 2013. <http://etheses.whiterose.ac.uk/5237/1/Marcello_Messina_Thesis.pdf>.

MOCCIARO, Ivan and Giuseppe Fiasconaro. **No Muos, nuovi scontri a Niscemi: La polizia solleva di peso i pacifisti.** *La Repubblica* 29 April 2013. <http://palermo.repubblica.it/cronaca/2013/04/29/foto/no_muos_nuovi_scontri_a_niscemi_la_polizia_solleva_di_peso_i_pacifisti-57740555/1/>.

NANNI, Stefano and Guglielmo Manenti. **Guglielmo Manenti, arte e impegno civile per resistere al Muos.** *Osservatorioiraq.it - Medioriente e Nordafrica* 11 March 2014. <<http://osservatorioiraq.it/punti-di-vista/guglielmo-manenti-arte-e-impegno-civile-resistere-al>>.

NATO. **NATO and Libya.** 28 March 2012. <http://www.nato.int/cps/en/natolive/topics_71652.htm>.

NATO. **NATO and Libya: Sigonella Air Force base hosting Unified Protector.** 2011. <http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=ci7gd7ElwTY>.

OCUPA BELÉM. **Belo Monte: Indignados, indígenas rasgam mandado de reintegração de posse.** 29 May 2013. <<https://www.youtube.com/watch?v=O5Wxjv5BHZw>>.

PALERMO, Mario and Massimo Zucchetti. **Relazione degli esperti nominati dalla Regione Sicilia nell'ambito del gruppo di lavoro MUOS - Niscemi.** 2013. <http://www.iss.it/binary/pres/cont/Allegato_MUOS.pdf>.

POLITI, Matilde. **U cuntù "No MUOS".** No MUOS Day, Niscemi. 30 March 2013. <<https://www>>.



[youtube.com/watch?v=zFQlwjU6NV4](https://www.youtube.com/watch?v=zFQlwjU6NV4).

PUGLIESE, Joseph. Whiteness and the blackening of Italy: La guerra cafona, extracomunitari and provisional street justice. *PORTAL Journal of Multidisciplinary International Studies*, 5.2 (2008).

RANCIÈRE, Jacques. Introducing disagreement. *Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities* 9.3 (2004): 3-9.

RIZZO, Domenico Valter. Muos Niscemi: Mr. Crocetta e la revoca della revoca. *Il Fatto Quotidiano* 24 July 2013.

ROMANO, Antonella. Muos, la Difesa fa ricorso al Tar: «Lo stop causa danni diplomatici». *La Repubblica* 25 April 2013.

SICILIA, Desiree. Turi Vaccaro viola la base MUOS e rifiuta i domiciliari. *L'Urlo* 4 December 2014. <<http://www.lurlo.info/it/turi-vaccaro-viola-la-base-muos-e-rifiuta-domiciliari/>>.

TAR DI PALERMO. Sentenza 00461/2015 REG.PROV.COLL. Tribunale Amministrativo Regionale per la Sicilia - Sezione Prima. 13 February 2015.

US EMBASSY IN ITALY. MUOS: cosa è, cosa non è. *United States Diplomatic Mission to Italy* March 2015. <<http://italian.italy.usembassy.gov/muos.html>>.

VIANNA, Catarina Morawska. A Trilha de Papéis da Usina Hidrelétrica de Belo Monte: tecnologias de cálculo e a obliteração da perspectiva dos povos impactados. *Antropológicas* 25.2 (2014): 22-40.

VIOLANTE, Piero. La rivoluzione di Crocetta tra epica e fiction. *La Repubblica* 5 November 2013.



ENTRE RIOS, CACHOEIRAS, TRILHAS E TRILHOS: REPRESENTAÇÕES DO INDÍGENA NA AMAZÔNIA

*Marcelo Zaboetzi**

As primeiras representações que apagam e silenciam ao revelar o indígena brasileiro

A história apresentada por aqueles que possuem a autoridade da escrita, foi ao longo do tempo tecendo a narrativa do índio brasileiro como melhor lhe convinham. Em um misto de narrativas fantasiosas a registros “reais” dos inúmeros viajantes que se aventuravam nas terras do Novo Mundo, ambas apresentam algo em comum: o índio retratado ia sendo silenciado neste processo de registro e sua história e estória ficaram a mercê das intenções daquele olhar “outsider”, tanto do estrangeiro quanto do próprio brasileiro ao longo dos anos.

Em sua obra o “O rio comanda a vida”, Tocantins (1973) aborda a concepção e percepção dos escritores, em particular os espanhóis do século XVI, sobre a criação e propagação do “mito das Amazonas”.

Parece que autores como Oviedo, Colombo, Anghiera, Geraldine e outros se deixaram prender pelas motivações da antiguidade clássica, e quiseram transportar para as terras deste continente as ambiências e os motivos que os poetas e escritores da Grécia imaginaram para reproduzir cenas e costumes dos primeiros tempos da humanidade (p. 31).

Diante do vislumbre da nova terra, da grandiosidade da vegetação, do rio (Amazonas) que tinha proporções de mar, motivava a imaginação destes viajantes que incorporavam o fantasioso nas suas narrativas e davam tais relatos como verossímeis,



“Orellana já trazia um espírito sensível ao maravilhoso, não espadando daquele traço psicológico distinguível pelos excessos de imaginação e arte de romantizar do espanhol” (TOCANTINS, 1973, p. 32).

Entre o ver e ouvir até o registro escrito tinha-se aí o filtro das intenções daquele que escrevia, para que e para quem escrevia podia ditar o tom. “E palavra puxa palavra, Orellana vai arrancando do índio pedaços de histórias que interpreta a bel-prazer, e acrescenta por conta e risco outros fatos que os seus desejos ardem por ver realizados, ou, pelo menos, difundidos como tais” (TOCANTINS, 1973, p. 35).

As Amazonas segundo estes viajantes seriam uma tribo constituída somente de mulheres guerreiras, as quais viviam isoladas na Amazônia, com destreza na arte da guerra não precisavam da presença masculina, a não ser para fins de reprodução, criavam somente os bebês do sexo feminino, os machos seriam sacrificados ou entregues na tribo de procedência do seus pais para que este dessem cabo de sua criação.

Todos os viajantes que estiveram no Brasil do século XVI assinalam a presença feminina na guerra, ajudando os maridos índios nas tarefas naturais do movimento (...), estas seriam de fato as reais Amazonas descritas nos contos fabulosos, a presença feminina na batalha seria reinterpretado e ganhava o tom de mito. Não admira, assim, que Orellana e os companheiros de aventura, com a cabeça cheia de estórias das temíveis combatentes da fábula, logo aproveitassem o episódio corriqueiro para ilustrar a sua fantasia (TOCANTINS, 1973, p.38-39).

Logo, “o espanhol e o índio, os dois povos em processo de aculturação, assimilaram ideias, motivos, estórias, visões e a lenda propagou-se neste hemisfério, acabando por dar nome ao rio” (TOCANTINS, 1973, p. 40).

Em sua obra, “*Amazônia revisitada: de Carvajal a Márcio Souza*”, fruto da adaptação e atualização de sua tese de doutorado, Carvalho (2005) também discorre sobre as percepções destes viajantes espanhóis e portugueses.

Do século XVI ao XIX, a região foi literalmente invadida pelo olhar exógeno que a todo custo procurou o inusitado e também o espaço para ampliação das suas posses. Na relação com o indígena local, até hoje, manteve-se um confronto desigual de forças que aos poucos vai apagando os últimos traços de sobrevivência autóctone (CARVALHO, 2005, p. 66).

Carvalho (2005) aponta a já referida viagem de Orellana, entre os anos de 1541-2, na qual estava presente o frei dominicano Gaspar de Carvajal, como “(...) o primeiro grande marco de conhecimento das terras ainda intocadas por espanhóis ou portugueses (p. 69)”. “Com Carvajal, Rojas e Acuña os dois primeiros séculos de colonização da Amazônia se constroem na fronteira entre os limites empíricos e o limitado de uma imaginação poderosa” (CARVALHO, 2005, p. 73).

Como base no estudo de Carvalho (2005) busca-se identificar mais traços da representação do índio por parte dos aventureiros do descobrimento. Para La Condo-



mine este indígena seria insensível, apático ou estúpido. Indivíduos que vão somente até as suas necessidades já que seriam contumazes inimigos do trabalho. Além do mais, seriam mentirosos, crédulos e encasquetados com o maravilhoso (CARVALHO, 2005, p. 74).

Entre 1817 e 1820, destaca Carvalho (2005) as viagens de Johann Baptist von Spix e Carl Friedrich von Martius pelo Brasil, nas quais o autor aponta para:

O encontro do branco com os autóctones começa a ganhar algumas avaliações desanimadoras quando em contato com o colonizador: (...) a conclusão que se deve tirar é que o índio, em vez de ser despertado e apurado pela civilização da Europa, ao contrário como veneno lento vai desorganizar-se e desaparecer totalmente (CARVALHO, 2005, p. 77).

O índio representa o atraso em tempos de modernidade, nem o colonizador redentor de sua animalidade pode trazê-lo para a luz do progresso, este ao invés de deixar-se aculturar pelo civilizado europeu apenas mostra a fraqueza ao ceder à influência da má índole. Carvalho (2005) ainda destaca as seguintes passagens dos relatos de Spix e Martius nas quais segundo o autor um prognóstico apocalíptico para os índios amazônicos é revelado:

O convívio nas tribos sugere para eles ainda um universo jogado à própria sorte, de indivíduos alimentados por uma desastrosa idade selvagem: '(...) expôs-se ao meu olhar assustado uma cena mais do inferno do que da terra: uma dança depravada de antropófagos, esquentados pelo gozo do triunfo e pela borracheira'. (...) eis como vive o homem primitivo destas selvas! No mais grosseiro grau de humanidade, é deplorável enigma para si mesmo e para o irmão civilizado do oriente, em cujo peito ele não se aquece, em cujos braços se esvai e perece! (*apud* CARVALHO, 2005, p. 79).

Ainda corroborando para este segmento narrativo, Carvalho (2005, p. 81-87) tece considerações sobre passagens dos relatos de viagens de dois naturalistas ingleses, Alfred Russel Wallace e Henry Walter Bates, os quais permaneceram por anos na Amazônia no século XIX. Estes, embora algumas décadas após Spix e Martius, e sobre influência do pensamento darwinista, também retrataram um quadro pessimista em relação ao futuro de nossos primeiros habitantes.

A inflexibilidade de caráter do indígena e sua total incapacidade de se adaptar a novas situações irão causar, infalivelmente, a sua extinção, à medida que forem aumentando as levas de imigrantes - todos eles dotados de uma organização mais flexível - e a civilização for avançando pela região amazônica. Entretanto, como as diferentes raças se misturam facilmente, tornando-se muitas vezes ilustres cidadãos brasileiros os descendentes de brancos e negros, há poucos motivos para lamentar o destino dessa raça (*apud* CARVALHO, 2005, p. 85)



Observa-se que aquele que não se adapta às mudanças, neste caso ao progresso trazido pelos imigrantes, não é digno de ter seu lugar ao sol, o desenvolvimento da região amazônica se encarregaria de fazer sua própria seleção natural.

Semelhante estudo encontra-se em Gondim (2007) no qual a escritora debruça-se sobre o tema em sua *“A invenção da Amazônia”* e aborda as impressões registradas pelos viajantes no contato com o “Novo Mundo”.

Os séculos podem variar e os cronistas serem originários das mais diferentes nacionalidades, no entanto, diante do rio e da mata amazônicas, quase genericamente, nenhum se isentou de externalizar sentimentos que variam do primitivismo pré-edênico ao infernismo primordial (GONDIM, 2007, p. 97).

O primeiro documento que se conhece sobre a penetração do europeu no maior rio da Amazônia, data de 1541-2 e foi redigido pelo dominicano frei Gaspar de Carvajal, expedicionário às ordens de Francisco Orellana (GONDIM, 2007, p. 98), neste relato fica evidente o ar de heroísmo atribuído aos fatos que descrevem ataques ininterruptos de mais de dez mil índios por água e por terra, os quais quanto mais belicosos mais indicariam a proximidade com o reino das temidas mulheres (as amazonas) (GONDIM, 2007, p. 103-104). Como afirma Gondim (2007), estas seriam as guardiãs desse Éden tropical, seria a cidade das Amazonas a utopia de Carvajal.

Carvajal mapeia e descreve a estratégia guerreira feminina, seus usos e costumes, incluindo os povos limítrofes. Por um lado, pontua, a cada investida do nativo, a superioridade bélica e coragem heroica do europeu, endormido, faminto, penetrando o desconhecido e abatendo a quase totalidade dessas Amazonas na pior e mais feroz batalha já realizada na imensidão de um território aprazível, fértil, rico em minérios, habitado por índios extremamente belicosos, mas não impossível de ser conquistado (GONDIM, 2007, p. 107).

Logo fica evidente que se tivesse um ser a transpor tão difíceis barreiras deste desconhecido e misterioso Novo Mundo, repleto de desafios e perigos, seria o conquistador europeu, o único habilitado a levar à luz aqueles “bárbaros”, animais em corpos humanos que pela espada e pela cruz seriam libertos da escuridão que imperava no seu mundo incivilizado.

Gondim (2007) destaca da narrativa de Acuña a descrição de nativos no mínimo inusitados, como percebemos nas seguintes passagens: “Segundo as informações dos que os tenham visto, e que se ofereciam para levar-nos a suas terras, são gigantes de dez e seis palmos de altura, muito valentes, que andam nus (...)” (p. 126); Continua Gondim:

Dizem que perto de sua residência, pela banda do sul, em terra firme, vivem entre outras duas nações, uma de anões, tão pequenos como criancinhas de peito, e que se chamam Guayazis, a outra de gente onde todos teem os pés para trás, de modo que quem, não os conhecendo, quisesse seguir suas pegadas,



caminharia sempre em direção contrária à deles”; “Da banda de frente, que é a do Norte, dizem que estão enfileiradas sete Províncias bem povoadas, mas de gente sem valia, e que só se sustentam de frutas e animalzinhos silvestres, sem nunca fazerem guerras entre si nem com outros, de modo que são desprezados (*apud* GONDIM, 2007, p. 127).

Observa-se mais uma vez a propagação discurso baseado em ouvir-se dizer, Acuña também vai dando vida à imaginação europeia que receberia esta e tantas outras descrições surreais da terra tão distante, também a questão bélica é retratada como fator determinante da moral e respeito dos povos indígenas.

Encontramos também uma dúvida lançada por Acuña sobre o fim que tinham os filhos machos das supostas Amazonas, fato também presente nos relatos de seus antecessores: “As filhas fêmeas que nascem desta união, conservam e criam entre elas, porque são as que hão de levar adiante o valor e costumes de sua nação, mas os filhos varões não se sabem com certeza o que fazem com eles” (*apud* GONDIM, 2007, p. 130), logo esta era uma terceira versão apresentada juntamente com a que supunha serem mortos os filhos machos e outra que sugeria serem estes entregues aos pais para os criarem.

Ainda levando-se em conta a obra de Gondim (2007) buscamos identificar os traços descritivos do indígena brasileiro no relato “*Viagem na América Meridional descendo o Rio Amazonas*”, fruto de expedição composta somente por sábios, na qual o primeiro relator fora Charles de La Condamine, em 1735 (GONDIM, 2007, p. 132). Conforme salienta a autora tinha-se, à época, o indígena como força de trabalho, dentre outras serventias tinham estes a incumbência de: “Constroem-lhe as balsas, carregam as canoas nos locais onde a navegação se torna impraticável, preparam seu alimento, transportam os pesados equipamentos, providenciam a caça e a pesca” (GONDIM, 2007, p. 134).

Observa-se que praticamente dois séculos após as primeiras incursões dos europeus nas terras do Novo Mundo, já se tinha estabelecido condição de subserviência do nativo, os gentios “domesticados”, “mansos”, cumpriam com o papel que lhes fora imposto pelo processo de colonização, condição que talvez os resguarda-se de serem exterminados.

Suplantamos em seguida passagem do relato apresentada por Gondim (2007) na qual é possível observar em linhas gerais a descrição de o modo de vida, personalidade e caráter deste nativo traçada por La Condamine:

A insensibilidade é o fundamental. Fica a decidir se a devemos honrar com o nome de apatia, ou se lhe devemos dar o apêdo de estupidez. Ela nasce indubitavelmente do número limitado de suas idéias, que não vai além de suas necessidades. Glutões até a voracidade, quando teem de saciar-se; sóbrios quando a necessidade os obriga a se privarem de tudo, sem parecerem nada desejar; pusilânimes ao excesso, se a embriaguez os não transporta; inimigos do trabalho, indiferentes a toda ambi-



ção e glória, honra ou reconhecimento; unicamente ocupados das coisas presentes, e por elas sempre determinados; sem a preocupação do futuro; incapazes de previdência e reflexão; entregues, quando nada os molesta, a brincadeiras pueris que manifestam por saltos e gargalhadas, sem objeto nem desígnio; passam a vida sem pensar, e envelhecem sem sair da infância, cujos defeitos todos são conservados (*apud* GONDIM, 2007, p. 140).

Assim La Condamine entende a unidade fundamental de uma raça. Para ele, o homem americano ainda está na infância do mundo, “abandonado à natureza, privado de educação e sociedade, pouco difere das bêstas” (*apud* GONDIM, 2007, p. 140). Ainda para esta condição de alienado contribuiria o meio, no qual a natureza abundante provia tudo para o sustento do nativo, como enfatizaria La Condamine: “A fartura de peixes, acredita, estimula a preguiça dos índios” (*apud* GONDIM, 2007, p. 142).

Apreendemos aqui uma percepção do autóctone como a antítese do europeu, o Novo Mundo tido como “antimundo”, um ser repleto de vícios, marcado pelo ócio, ao invés de dominar o mundo a sua volta este é refém, é dominado e influenciado pelo meio, são argumentos que viriam a justificar, sempre, a intervenção do europeu.

Representações do índio: do superar de cachoeiras à saga de uma ferrovia

Trataremos agora de investigar os registros sobre o autóctone brasileiro em uma região particular da Amazônia brasileira: o trecho encachoeirado do Rio Madeira, o qual seria palco de uma das maiores empreitadas do “homem civilizado” através da construção da lendária Estrada de Ferro Madeira Mamóre.

Através da obra “*A ferrovia do diabo*”, de Manoel Rodrigues Ferreira, na qual o autor apresenta-nos a história da construção da referida ferrovia, assim como fatos que antecedem à construção, da mesma forma que também propicia uma visão da história pós-estrada de ferro deste pedaço do Brasil, que viria a tornar-se o estado de Rondônia, buscaremos nos fragmentos de narrativas de viajantes usadas pelo autor para compor este registro histórico, identificar como estes narravam o ser nativo desta região.

Segundo Ferreira (1987, p. 23) teria sido pioneiro a conhecer todo o curso do rio Madeira e atravessar as suas cachoeiras em fins de 1650, o bandeirante explorador português, Antônio Raposo Tavares, que partindo da Vila de São Paulo, iria percorrer todo o rio Madeira, numa missão oficial do Rei D. João IV, cuja política se orientava no sentido de ampliar os limites da América Portuguesa.

A tempo da investida desta bandeira teria a composição duas tropas, a primeira composta de cerca de 120 integrantes de nacionalidade portuguesa e 1200 índios tupis, liderada pelo bandeirante (FERREIRA, 1987, p. 24). Pela quantidade numérica de indígenas na composição desta bandeira, de antemão infere-se que à época já era prática comum o uso do serviço dos “gentios” nestas empreitadas Brasil adentro.



Antônio Raposo Tavares não tendo deixado narrativa escrita sobre a passagem do trecho, façamos uso de informações apresentadas nas passagens da expedição de Francisco de Melo Palheta, ocorrida em 1722, setenta e dois anos após a expedição de Raposo Tavares, segundo Ferreira (1987, p. 26) é relatada por um dos seus membros e tida como a primeira narrativa escrita de uma travessia das cachoeiras do Madeira. Entre Guajará-Mirim e Santo Antônio, numa extensão de cerca de 400 km, existem 20 cachoeiras (FERREIRA, 1987, p. 20). Primeiro registro que se destaca aqui é o da presença de 30 portugueses com armas de fogo e 88 índios com flechas, o que mostra a presença significativa dos autóctones também nesta expedição.

E assim que amanheceu fomos seguindo nossa jornada até ser hora de parar e tomamos porto pelas 11 do dia. Chegou logo o ajudante com um lote de gente onde vinha o Principal, índio moço e muito arrogante, e é certo que chegou com mui pouca vontade porque dizem se atracara com um índio nosso, mas que vendo o nosso poder aplacara a fúria, e assim solto o trouxeram à presença do nosso Cabo; acompanhavam este dito Principal dois mocetões, sem filhos, de pouco mais de 15 a 12 anos e duas índias, mães dos ditos e mulheres do Principal, com mais um rapaz e uma rapariga e todos faziam cômputo de treze cabeças. Fez o Cabo o possível por uma língua para mandar praticar, mas não se achou quem os entendesse, porque falando a nossa língua, batiam com as mãos nos ouvidos, mostrando ter sentimento de não ouvir a nossa prática, mas com grandiosos mimos e dádivas ficaram mui contentes e satisfeitos no que mostravam. Aqui Nossa Senhora do Carmo, que não falta a seus devotos, espirou a língua em falar-lhes em língua de outro gentio seus conhamenas, logo respondeu o Principal gentio com um agrado ao que lhe propunha o nosso língua por cuja gíria foi continuando a prática, e sobre e por razão de paz firme e valiosa que com eles pretendíamos fazer, e na mudança de vida para virem ao grêmio da igreja, avassalando-se como os mais gentios fizeram, a que respondeu estava contente e certo nas cláusulas e firmeza da paz e dizendo ao Cabo que esperasse que o queria vir visitar da sua província e trazer-lhe algumas coisas em reconhecimento do bom pato e bons mimos que lhe havia dado se queria recolher; ao que o Cabo respondeu mandando-lhe dizer que tudo agradecia e que se fosse em paz, que sua vontade era seguir para cima o rio, fazendo pazes e descobrimentos, que não vinha fazer escravos, senão amigável paz com todos; e que aqueles que lhe quiserem impedir sua jornada tomando armas para ele, que estes sim lhes declararia guerra. Foi o gentil em paz para sua província, (...) (*apud* FERREIRA, 1987, p. 30).

Aos olhos do narrador era o Principal destes gentios “arrogante”, o que logo demonstra a primeira impressão de cunho negativo sobre este índio, a preocupação em registrar o atrito entre este “Principal” e um “índio nosso” deixa claro que os gentios não subservientes tinham um jugo diferente dos demais já sob guarda dos expedicio-



nários portugueses, e sobre o “*nosso poder*” as coisas tornavam a se apaziguarem, lembrando que estavam de posse de armas de fogo os portugueses enquanto que os índios sob seu comando na expedição não portavam mais que flechas. Este poder de fogo ainda ditava quem mandava de fato, e impunha respeito. Este fragmento do relato demonstra também como na falta de entendimento na comunicação de ambos, a troca de agrados ditava o tom do estabelecimento das relações entre as partes, até mesmo *Nossa Senhora do Carmo*, vinha interceder por um bom desfecho, dando a entender também o fim de conversão dos gentios como facilitador no processo de exploração.

Em passagem que narra a um naufrágio de galeotas na travessia de uma das cachoeiras destacamos:

(...) e indo já puxando por duas grossas cordas, tornou a repetir o Cabo aos índios que na galeota iam, que tirassem as camisas para as não perderem; não tinha bem acabado de dizer, quando logo se foi a galeota a pique arrebetando as duas cordas, e por grande diligência do Cabo, a tiramos do fundo do mar, que já estava cativa das temerárias pedras e soberbas ondas que faz, levantando outra vez ao alto a correnteza que vai de riba. **Aqui obrou Nossa Senhora do Carmo um grande milagre**, porque um índio nosso chamado Martinho, por enfermo dos olhos estava em uma rede debaixo dos paíóis da canoa e escapou sem moléstia quando a canoa subverteu, de sorte que o susto bastava para molestar (*apud* FERREIRA, 1987, p. 31. Grifo meu).

A referência a milagres e proteção divina fora recorrente desde os primeiros relatos de viajantes, a bravura destes, suas proezações, significavam também que Deus estava a seu lado, em nome da Majestade (um representante também da divindade) estes viajantes pregavam estar nestas missões a serviço de Deus, não obstante a presença constante nestas expedições de padres, freis, entre outros membros principalmente da Eclésia católica, de modo que se destaca na narrativa o salvamento milagroso de *um índio nosso* infere-se ser este um índio manso já convertido, e assim, merecedor da misericórdia celestial.

Já em 1781, a Comissão Demarcadora dos Limites da América Portuguesa, chefiada pelo engenheiro Francisco José de Lacerda e Almeida (FERREIRA, 1987, p. 40) no seu diário de viagem, registra do vigésimo nono dia de viagem, ao chegarem à cachoeira do Jirau, a quinta cachoeira, faz o relator o seguinte comentário sobre a etnia Caripuna: “Da outra parte do rio habita o gentio Caripuna, manso, porém tão ladrões que furtam quanto podem” (*apud* FERREIRA, 1987, p. 41; Grifo meu). Observaremos no decorrer do presente estudo, ser recorrente o uso deste adjetivo pejorativo na descrição dos índios caripunas.

Em 1788, o naturalista Alexandre Rodrigues Ferreira, natural da Bahia e um dos mais notáveis exploradores (FERREIRA, 1987, p. 43), realiza expedição científica passando pela região registra que os índios que se contratavam, para ajudarem na expedição, tinham verdadeiro horror à travessia daquelas cachoeiras (FERREIRA, 1987, p. 44).



(...) não deixo de recear-lhe dos índios remeiros; e que mesmo aqui para a partida não deixem de causar bastante desordens e dificuldades, pelo horror que esta gente tem tomado às viagens do Mato Grosso, nas quais, além dos muitos que morrem, outros o mesmo vem a experimentar depois de recolhidos às próprias povoações, pelo que a elas chegam inficionados das costumadas moléstias. Só dos empregados no último transporte, que foi a cargo do alferes Carlos Daniel de Seixas, conforme este me avisou por carta do 1º do corrente mês lhe aviam falecido sessenta e dois até chegar de regresso à Vila de Borba, fora os mais que restaram a experimentar igual sorte, na foram referida”. (...) Dizia pois o governador da Capitania do Rio Negro, ao da Capitania de Mato Grosso, que o grande problema era o de arranjar índios para tripularas canoas. Esses índios remeiros, tanto morriam durante as viagens, nas cachoeiras, como após a chegada ao destino. Eram as doenças, principalmente as sezões que apanhavam na travessia da região encachoeirada do Madeira (*apud* FERREIRA, 1987, p. 44).

Tem-se o processo de extermínio do nativo através das viagens, nas quais os obstáculos da travessia das cachoeiras davam cabo de muitas vidas, na maioria indígenas, uma vez que estes em geral eram maioria nestas expedições e encarregados de fazerem o transporte principalmente das embarcações mais pesadas, as que continham as cargas e mantimentos das expedições. Contudo o processo de dizimação não ficava restrito aos casos de naufrágios e afogamentos, uma vez que a maioria destes vinha a ser afetado pelas doenças locais e pelo contato com o homem branco que trazia junto com seu anseio de descoberta e posse, uma leva de outras enfermidades as quais faziam sucumbir aldeias inteiras ficando explícita também nestes relatos a condição de mão de obra descartável que tinham os indígenas nestas expedições.

Em 1790, tomou posse no cargo de Governador do Pará, D. Francisco de Souza Coutinho. Nesse fim do século XVIII era tão grande o comércio entre Pará e Mato Grosso e tão dificultado pelas cachoeiras do Madeira (FERREIRA, 1987, p. 47), que sugeriria o governador:

Dos índios, diz que não obstante fossem livres, conforme determinava o Rei, e se lhes pagassem, nenhum queria fazer parte das equipagens das canoas. E os que porventura se empregavam em semelhante mister, fugiam durante a travessia das cachoeiras, devido principalmente ao ataque das doenças. Achava, pois, que os escravos africanos eram os melhores elementos para aquelas empresas (*apud* FERREIRA, 1987, p. 47).

Note-se que, embora não nos termos, nem por meio legal, estavam também os índios em condições análogas semelhantes à dos escravos negros, a sugestão da substituição de mão de obra de um *elemento* por outro sugere tal consideração.

Quase um século após tais proposições do governador Coutinho, eram as cachoeiras ainda um obstáculo natural para a navegação e comércio no Madeira, em 06



de julho de 1872 chega a Santo Antônio o grupo de vinte e cinco engenheiros ingleses da Public Works (FERREIRA, 1987) encarregados de dar início a uma estrada de ferro que daria fim à problemática das cachoeiras contornando as mesmas. Vejamos o desfecho desta empreitada:

Assim, dez meses após o início da construção, estava a expedição da Public Works resolvida a bater em retirada. No dia 10 de junho, informava o engenheiro Santos Sousa: 'Além da falta de recursos desenvolve-se a varíola e par desta enfermidade grassam as febres intermitentes. Por último, índios selvagens que se supõe ser os Caripunas vão fazendo correrias e o dano que podem. Todo o pessoal sofre'. E o mesmo engenheiro informava no dia 27 de junho: Dei com efeito conhecimento á presidência (do Amazonas), do que se havia passado e da inquietação dos ânimos na expectativa de novos assaltos (dos índios) (FERREIRA, 1987, p. 84).

Aqui se repete o estigma de índio ladrão, que marcava o discurso dos viajantes ao descreverem os Caripunas, e embora em narrativas anteriores, serem estes considerados *mansos*, aqui o engenheiro atribui a estes o oposto, eram *selvagens*, de forma que com o fracasso da tentativa de construção da ferrovia, mantinham-se no mínimo três problemas recorrentes para o desenvolvimento da região: as cachoeiras continuavam a impor seu ritmo ao civilizado, as doenças continuavam a fazer vítimas e eram os índios também obstáculo ao progresso.

Já tendo a Public Works retirado quase todo seu pessoal das instalações de Santo Antônio, em 1874 o geógrafo e chefe Brown e o engenheiro civil Lidston e fizeram relato do que viram em Santo Antônio Ferreira (1987), no qual destacamos o seguinte:

Uma formidável dificuldade ligada à construção da ferrovia tinha provavelmente sido relegada: a região através da qual ela tem de passar é infestada pelos temíveis índios Parintintin e Araras, que frequentemente atacam os batelões que passam pelo trecho encachoeirado, subindo-o ou descendo-o. Eles fizeram um assalto à instalação dos engenheiros em Santo Antônio, que alias tornou-se desastrado para os próprios índios. Em um pequena choça que ficava separada, e não distante do ponto de onde os índios surgiram na floresta, o médico estava nesse momento atendendo um pobre homem que se achava nas últimas da sua varíola. Ouvindo o grito de guerra dos índios, o médico abandonou o seu paciente, correndo em direção a Santo Antônio, seguido por uma chuva de flechas, das quais felizmente todas erraram o alvo. Os engenheiros e artífices, desesperados, agarraram suas armas e prepararam-se para defender-se; em consequência, os frustrados selvagens apressaram o fim do moribundo, e levaram suas roupas como único troféu da sua façanha. Foi um evento fatal, porque a doença repugnante que é a varíola rapidamente propagou-se entre os índios, fazendo muitas vítimas e sem dúvida impressionando-os com a crença



de que a vingança dos céus caiu sobre eles por terem atacado os homens brancos (*apud* FERREIRA, 1987, p. 94).

Que pese aqui a veracidade do caso relatado, contudo ciente que destas narrativas teremos sempre um lado ocultado, atentemos para o que nos é apresentado: estes nativos, para o relator, constituem infestação, assim como uma praga, ou bicho qualquer, outrora recorrentes os roubos atribuídos pelos Caripunas, aqui outras duas etnias são apresentadas com a mesma prática, são além disso temíveis. A sorte que tivera o médico ao escapar da *chuva de flechas* não fora a mesma para os infelizes ladrões (os índios) que pagaram com a vida o preço de seu roubo. Infere o autor do relato terem estes índios atribuído à *vingança dos céus* o extermínio de muitos dos seus, uma vez contaminados através da roupa roubada do moribundo, logo serviria de lição para estes afortunados sobreviventes da epidemia.

No dia 25 de outubro de 1877, é então lavrado contrato entre a firma empreiteira P. & T. Collins e a Madeira Mamoré Railway Co. (FERREIRA, 1987), vejamos a que termos se da relação dos agora americanos responsáveis em dar conta da construção da ferrovia, com os autóctones locais:

Em fevereiro de 1879, engenheiros e outros funcionários começaram a abandonar a construção regressando aos Estados Unidos. Collins ainda tentou resistir, permanecendo. Entretanto, os índios da região começaram a perceber que a construção estava paralisada e Santo Antônio sendo abandonada. Durante o ano anterior, não obstante espreitassem as turmas da construção, tendo mesmo chegado a matar um cozinheiro, nunca, entretanto, haviam atacado os homens no trabalho. Mas agora, começavam a tornar-se ousados, percebendo o completo dismantelamento da empresa construtora. Por isso, no dia 3 de maio de 1879, o engenheiro Thomas Collins e um Sr. Gray, que se achavam nas imediações de Santo Antônio, foram atacados pelos índios, que os flecharam, ferindo-os gravemente. Collins foi varado por duas flechas, uma das quais lhe atravessou um pulmão. Durante algum tempo, Collins esteve entre a vida e a morte. Finalmente, no dia 19 de agosto de 1879, todos os norte-americanos que ainda restavam em Santo Antônio receberam ordens de se retirarem para os Estados Unidos. Estava oficial e definitivamente suspensa a construção da estrada de ferro (FERREIRA, 1987, p. 125).

Interessante frisar que não se constata nos fragmento de relatos exposto por Ferreira (1987), argumento que desse alguma perspectiva de reflexão dos viajantes e também dos responsáveis pela construção da estrada de ferro, quanto ao motivo dos índios estarem em constante ataque a estes, não há alusão a ampla defesa destas comunidades diante da invasão de terras que a muito eram ocupadas por estes povos, tão pouco quanto ao processo de extermínio que estavam sujeitados os indígenas desde o início das expedições de reconhecimento e posse séculos atrás, e que continuava agora com o objetivo da construção da ferrovia que daria cabo de milhares de vidas, agora,



porém não apenas dos autóctones. Tem-se a busca pelo progresso, pela civilização desmedida destas paragens brasileiras e frisa o autor da obra aqui em estudo:

Não era uma empresa que fracassava. Era o homem que se retirava completamente batido pela Amazônia. A partir daquele dia, os 7 km de trilhos foram abandonados à sorte da natureza, que se encarregaria de cobri-los com a luxuriante vegetação da floresta equatorial amazônica. E também abandonados no pobre cemitério local, centenas de homens, norte-americanos, irlandeses, italianos, brasileiros, ali ficariam enterrados com as suas esperanças de uma vida melhor que esperava conquistar no paraíso amazônico (FERREIRA, 1987, p. 125).

Devida menção, considera-se aqui seria pertinente por parte do autor aos milhares de indígenas que sucumbiram vítimas da ação destes mesmos homens que agora jaziam no cemitério abandonado de Santo Antônio, estes, porém teriam ao longo de toda a Amazônia os seus próprios sepulcros. Na construção trabalharam cerca de 200 índios bolivianos e 500 cearenses, num total de 700 trabalhadores. Não foi feito um registro dos que morreram entre estes (FERREIRA, 1987, p. 126).

Em 1884 partiria do Rio de Janeiro expedição chefiada pelo engenheiro Júlio Pinkas, com intuito de fazer estudo de traçado da ferrovia no trecho que compreendia a cachoeira de Jirau até Guajará-Mirim (FERREIRA, 1987), em 1887 escreveria o engenheiro sobre seu contato com os índios caripunas, descrevendo quanto à fisionomia e certos costumes, ao que destacamos o trecho a seguir:

Sofrem muito de constipações (gripes), de varíola e de febres intermitentes (malária). Parece ser costume entre esses índios abandonarem seus doentes ao acaso, sob pretexto de se acharem debaixo da dominação de algum espírito mau, que se apodera também daqueles que dos doentes se aproximam (*apud* FERREIRA, 1987, p. 241).

Esta prática atribuída aos indígenas, de abandonarem os seus pares que estejam enfermos será relatada em outras passagens da obra de Ferreira (1987), embora o engenheiro atribua esta prática (a julgar desumana) de abandono à cultura destes povos, este não faz menção ao possível caráter de autodefesa destes povos, uma vez que as inúmeras moléstias trazidas pelo homem branco dizimavam comunidades inteiras, não tendo estes remédios para o tratamento e um sistema imunológico frágil a doenças desconhecidas para estes.

Ao longo das narrativas aqui estudadas, observa-se a constante sugestão de haver curiosidade mútua entre o branco e o indígena, os últimos sempre (conforme os relatos) à espreita dos primeiros e os primeiros sempre temerários em relação aos riscos dos iminentes ataques (que com poucas exceções, não vinha a acontecer). A enfermidade dos nativos era quase sempre uma consequência desta aproximação.

Considerações finais

Esses recortes de relatos apresentados nas obras teórico-críticas aqui estu-



dadas nos permitem fazer algumas conjecturas superficiais sobre de como o indígena brasileiro, em particular o habitante da região amazônica, fora representado nas narrativas dos primeiros viajantes destas paragens.

Da mesma forma, na proposição histórica proposta por Ferreira (1987) sobre as travessias das cachoeiras que posteriormente dariam impulso para o traçado da construção da estrada de ferro Madeira Mamoré, no atual estado de Rondônia, através dos relatos históricos, embora recortes, nesta obra permitem-nos fazer determinadas inferências sobre as representações do índio local, desde as primeiras aventuras em vencer as cerca de vinte cachoeiras, até o momento da concretização da construção da ferrovia.

“Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira” (CERTEAU, 2011, p. 69). Embora o término da construção da ferrovia não represente o fim de “zonas de contato” na concepção do termo atribuído por Pratt (1999): “(...) ‘zona de contato’, que uso para me referir ao espaço de encontros coloniais, no qual as pessoas geográficas e historicamente separadas entram em contacto umas com as outras e estabelecem relações contínuas, geralmente associadas a circunstâncias de coerção, desigualdade radical e obstinada” (PRATT, 1999, p. 31).

Pelo contrário, com a chegada do “civilizado”, esta zona de contato tornou-se um processo contínuo e de extinção de um povo, não apenas pelo contato físico, mas também pelo seu registro através da escrita. Registro que coube aos novos habitantes, aventureiros e viajantes dar o tom e escolherem as cores desta nova aquarela tropical. Quase todos os projetos coloniais começam com o pressuposto do atraso e da inaptidão geral dos nativos para serem independentes “iguais” e capazes (SAID, 2011, p. 144).

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionados com a utilização da língua (BAKHTIN, 1997, p. 279), e é no âmbito também língua que se dará este processo de aculturação e domínio nos relatos estudados aqui, encontramos nas narrativas muitas semelhanças quanto à descrição dos povos autóctones, quanto às aventuras e perigos atravessados pelos viajantes, sobre os embates entre estes e os indígenas, contudo o domínio da escrita por parte dos primeiros não da voz ao índio, este fica à margem também da história no seu registro.

No discurso histórico, a interrogação a respeito do real retorna, pois, não apenas com a articulação necessária entre possibilidades e suas limitações, ou entre os universais do discurso e a particularidade ligada aos fatos (qualquer que seja o seu recorte), mas sob a forma da origem postulada pelo desenvolvimento de um modo pensável (CERTEAU, 2011, p. 38).

Este indígena narrado não encontra na historiografia aqui estudada o seu pensar retratado, este não tem direito à réplica neste discurso histórico apresentado, não identificamos nos relatos o preocupar-se em ver a outra face da moeda, em ouvir o ser retratado, temos postas, pois muitas interrogações nestas narrativas que se tornavam um monólogo entre o “civilizado” e “civilização”.



A obra, assim como réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com as outras obras-enunciados: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem, e ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes (BAKHTIN, 1997, p 298).

Nos diferentes fragmentos de relatos analisados aqui, identifica-se uma narrativa de homogeneidade preponderante quanto ao narrar o autóctone, e a sucessão de anos, décadas e séculos não representou a quebra desta homogeneidade, mas sim um constante replicar deste discurso. A marca do “olhar de fora”, o “*outsider*”, registrando também para o leitor externo a este meio suas impressões e/ou aquilo a que se esperava ler. Por mais monólogo que seja um enunciado (uma obra científica ou filosófica, por exemplo), por mais que se concentre no seu objeto, ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo “problema, ainda que esse caráter de resposta não recebe uma expressão externa bem perceptível” (BAKHTIN, 1997, p. 317).

“Na realidade como já dissemos todo enunciado, além do objeto de seu teor, sempre responde (no sentido lato da palavra), de uma forma ou de outra, a enunciados do outro anteriores” (BAKHTIN, 1997, p.319), nesta concepção o indígena amazônico fora representado ao longo tempo com ecos de discursos anteriores sobre os quais fora tecida sua narrativa.

Notas

* Graduado em Língua Inglesa pela UNIR e Especialista em Língua Portuguesa pela UFAC.
E-mail:mzpvhroots@hotmail.com

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por MariaEmsantina Galvão G. Pereira, revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2° ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CARVALHO, João Carlos de. **Amazônia Revisitada: de Carvajal a Márcio Souza**. Rio Branco: EDUFAC, 2005. 357p. (Série Dissertações e Teses - 3)

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 3° ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

FERREIRA, Manoel Rodrigues. **A Ferrovia do Diabo**. 4° ed. São Paulo: Melhoramentos, 1987.



GONDIM, Neide. *A invenção da Amazônia*. 2° ed. / Neide Gondim. - Manaus: Editora Valter, 2007.

PRATT, Mary Louise. *Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação*. SP: EDUSC, 1999.

SAID, Edward W. *Cultura e Imperialismo*: tradução Denise Bottmann. - São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TOCANTINS, Leandro. *O rio comanda a vida: uma interpretação da Amazônia*. Biblioteca do Exército. Publicação 437. Coleção General Benício, vol. 114, 1973.



A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KRAHÔ: UMA PROPOSTA SOCIOINTERACIONISTA DE ENSINO

Marcilene de Assis Alves Araujo¹

Introdução

Neste texto lançamos um olhar sobre a educação escolar bilíngue e intercultural, visando discutir a interface entre os processos de ensino e a aprendizagem da língua materna krahô, na Escola Estadual Indígena 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves Pequeno. Refletimos acerca da importância das atividades culturais, das conversas espontâneas no interior da família e no pátio, das atividades de pesca, dos trabalhos nas roças, da produção dos artesanatos de todas as práticas sociais que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem dessas crianças. Em momentos de permanência na escola observamos que os professores, em suas práticas pedagógicas, têm a preocupação em desenvolver a competência comunicativa da língua e não apenas os aspectos estruturais da língua Krahô. Dessa forma, os conteúdos partem das situações de suas próprias vivências comunicativas, por meio de diálogos típicos dos contextos interacionais dos Krahô.

Para êxito na prática pedagógica dos professores dessa escola são relevantes os materiais didáticos produzidos por intermédio do Programa do Observatório em Educação, cujo objetivo está centrado na produção de materiais decorrentes do processo sociocomunicativo dos Krahô, contendo textos que retratam as suas manifestações históricas, ideológicas e socioculturais. Para isso, o quadro teórico-metodológico trata da abordagem qualitativa, tanto para o ensino de língua materna quanto para o ensino da língua portuguesa como segunda língua, bem como, aqueles voltados para educação escolar bilíngue, como forma de contribuir para que os povos etnicamente minoritários tenham uma educação que reflita os anseios e necessidades das suas comunidades, que



esteja colocada no seu contexto sociocultural, linguístico, político e econômico, e que sirva de instrumento de luta pela sua autodeterminação.

Para embasar essa discussão nos concentramos nos estudos de Albuquerque (2012), Antunes (2007), Arnoni (2003), Bortoni-Ricardo (2004), D'Ambrósio (1997), Ferreira (2011), Kleiman (2005), Marcuschi (2005 e 2008), Prado in Almeida e Moran (2005), Souza (2006) e Souza e Mazzio (2008) Além da colaboração dos autores mencionados, realizamos pesquisas diretamente na Aldeia Manoel Alves como bolsista do Programa do Observatório da Educação Obeduc/Capes/INEP/UFT, o qual propiciou a realização de diversas visitas técnicas, provocando momentos de vivência particular no campo.

Educação escolar indígena Krahô

Os Krahô pertencem à Família linguística Jê, do tronco Macro Jê, segundo Rodrigues (1986). Localizam-se na terra indígena Kraolândia, com uma superfície de 302.533,3971 hectares, município de Goiatins-TO, às margens do rio Manoel Alves Pequeno. Segundo dados do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI, 2015), atualmente a população indígena Krahô é de aproximadamente 3.264 indígenas e estão distribuídos em vinte e oito aldeias. De acordo com o Posto de Saúde Indígena de Itacajá-TO, com base no Censo ano 2015, a população Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno é de aproximadamente 325 indígenas, sendo 152 homens e 173 mulheres, distribuídos em 67 famílias e 44 casas.

Ao longo dos anos as aldeias Krahô se multiplicaram muito e isso, de certo modo, tem gerado muitas dificuldades, dentre elas as relacionadas às questões de interação entre os Krahô, dificultando a manutenção da cultura e, quanto à educação, o acesso às escolas fica conturbado, pois os alunos tem de se deslocar para aldeias que tenham escolas, conforme retrata a fala do Cacique da Aldeia Manoel Alves, Dodanin Piikên Krahô, “os indígenas estão se separando muito, criando aldeias muito pequenas e isso é algo preocupante, no que se refere à manutenção da cultura, pois o grupo de divide muito”.

A educação é um fator preponderante na transformação e reestruturação de uma sociedade repleta de desigualdades. É através dela que é efetuada a formação de cidadãos capazes de entender e interpretar a ciência, as tecnologias, as artes, a diversidade humana e os valores políticos e estéticos para assumir de fato seu papel na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Segundo D'Ambrósio (1997) em todas as culturas o conhecimento subordina-se a diversos contextos: natural, social e cultural, sendo gerado pela necessidade de respostas e problemas em situações distintas.

A Escola Estadual Indígena 19 de Abril tem em seus princípios pedagógicos a prática de ensino por meio de projetos, aplicando atividades definidas por temáticas desenvolvidas em várias ações, buscando na cultura e contexto indígena Krahô formas de conteúdos do próprio agir humano. Um professor passa a semana toda com uma única turma, realizando atividades ligadas à temática, dentre elas, discussões, narrativas contadas pelos mais velhos, desenhos, aulas práticas, leituras e produções textuais. Na pedagogia de projeto, o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas,



pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções do conhecimento, segundo, Prado in Almeida e Moran (2005, p.13) No entanto, tem que conciliar os interesses da comunidade com os interesses do sistema escolar, como o cumprimento do calendário escolar e de conteúdos programáticos.

No que se refere aos conteúdos curriculares das escolas indígenas Krahô, o plano pedagógico é elaborado e organizado pelos professores indígenas com a participação do Coordenador do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô. Esses conteúdos constituem a rotina de discussão diária, em sala de aula por professores e alunos indígenas e são trabalhados de forma a incentivar uma reflexão sobre o sistema de escrita alfabética tanto em língua materna quanto em português, considerando a prática da oralidade em Krahô, nas relações intragrupos, além das práticas da leitura e da escrita bilíngue em sala de aula.

Para Kleiman (2005) entre as questões atinentes à contextualização que merecem ser consideradas nos programas e currículos para o ensino da escrita há a necessidade de adequação dos métodos às características da situação, incluindo aí as características do aprendiz participante da situação. Mesmo quando se trata da alfabetização, da qual todos precisam para ser letrados, os métodos para alcançar esse objetivo devem variar segundo o aprendiz. As crianças da Aldeia Manoel Alves iniciam seu processo educacional antes mesmo da sua fase escolar, pois elas convivem no seu cotidiano em contato direto com as práticas sociais transmitidas por meio dos saberes tradicionais repassados pelos mais velhos, através das histórias de seu povo, no pátio, nas danças, cantigas, corridas de tora, cortes de cabelos, brincadeiras, nas caçadas, pescarias, no ato de fazer artesanatos.

A família e toda a comunidade são responsáveis pela educação dos filhos, pois é na família que se aprende a ser um bom caçador, um bom pescador, a plantar, fazer roças, casas, artesanato, aprende sobre a mata, o rio, enfim aprende a conviver com o outro. Na família, o ensino se dá pelas tradições culturais, sendo os pais e as pessoas que convivem na casa os principais mediadores na aquisição da língua materna e das manifestações históricas, linguísticas e culturais de seu povo, e não se trata de aprender as letras e fonemas, pois é na escola que esses conhecimentos vão se formalizar, é lá que se ensinam os conhecimentos da leitura e da escrita das palavras.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 24) “a transição do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita” que ela chama de cultura do letramento. Dessa forma, a criança indígena ao chegar à escola já está alfabetizada, porém não está familiarizada com uma cultura do letramento, que segundo Bortoni-Ricardo (2004) está associado a um acervo mantido por meio da escrita. Para Kleiman (2005, p. 6) “a complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. E o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”. Ainda para Kleiman, (2005, p. 10)

O letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto



cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura.

Na pretensão de colaborar com a manutenção da cultura e língua Krahô, bem como de estimular os professores e alunos ao ensino e aprendizagem da língua materna e língua portuguesa, o professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque e sua equipe de pesquisadores desenvolvem o projeto “A Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural”, atendendo ao edital Capes Nº 049/2012, do Programa do Observatório da Educação - OBEDUC, cujo objetivo é realizar um trabalho educacional com o povo indígena Krahô, visando à formação de professores, produção de material didático e adequação de metodologias que contemple uma educação bilíngue e intercultural na Aldeia Manoel Alves.

Assim sendo, realizamos atividades práticas com oficinas interculturais em língua materna e em língua portuguesa, com a participação efetiva da comunidade Krahô, dentre eles, os anciãos, os professores indígenas, além dos professores não indígenas e equipe de pesquisadores. E por ocasião dessas oficinas pedagógicas para produção de materiais didáticos, os Krahô vêm discutindo temas referentes à língua, à cultura e à história do seu povo, contribuindo para elaboração e organização dos materiais didáticos que busca implantar nas escolas desse povo uma educação específica, diferenciada e de qualidade.

Além disso, há os materiais organizados pelos professores indígenas Krahô, desde o estabelecimento das escolas nas aldeias. A Escola Estadual Indígena 19 de Abril tem estabelecido estratégias para manter o ambiente escolar bem envolvente próximo ao espaço de convivência da criança antes de ir para a escola. Desse modo, entendemos que o ensino, nessa escola, parte do processo de aquisição de conhecimentos socioculturais, e não se volta apenas para o desempenho na decodificação de sistemas linguísticos fonéticos e fonológicos da língua. Nas salas de aula dessa escola, constantemente os alunos estão em contato com textos verbais e não verbais organizados pelos professores indígenas alunos e egressos.

Há também os livros organizados por intermédio do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Krahô e do Observatório da Educação - OBEDUC, dentre os quais estão Português Intercultural; Texto e Leitura: uma prática pedagógica Apinayé/Krahô; Do Texto ao Texto: leitura e redação e Arte e Cultura do Povo Krahô, o Livro de Literatura Krahô; Alfabeto Krahô e o de Alfabetização em Língua Krahô, incentivando o uso da língua materna, despertando nos alunos reflexão sobre a língua por meio da aplicação de atividades diversas, mas adequadas ao processo de alfabetização dos alunos em contextos indígenas.

Esses materiais didático-pedagógicos são usados pelos professores indígenas os quais os utilizam acompanhados de outras atividades que enriquecem as aulas como atividades com recortes, utilizando palavras significativas e gravuras esclarecedoras para os alunos, jogos pedagógicos de montar palavras, bingo, dominó, dentre outros.



Para Albuquerque (2012), o contato da criança indígena com o ambiente escolar torna-se extremamente relevante para a significação do ato de ler, já que isso se faz necessário no cotidiano de cada um, pois a prática cotidiana da leitura significativa é um escudo contra tantas injustiças.

Dessa forma, busca-se refletir sobre a formação inicial do professor e seu discurso em sala de aula. Para Antunes (2007), a prática docente deve tomar como eixos fundamentais quatro campos: oralidade, escrita, leitura e gramática. Segundo a autora, o trabalho com a linguagem deve contemplar atividades com variedade de tipos e gêneros orais e escritos, no qual se considera a realidade social do aluno, proporcionando o desenvolvimento da competência comunicativa. Conforme os estudos bakhtiniano, um texto não existe nem pode ser avaliado e/ou compreendido isoladamente, estando sempre em diálogo com outros textos, numa relação radical de seu interior com seu exterior. Nessa perspectiva, esse texto focaliza-se em uma ação pedagógica na qual o trabalho de linguagem possa prever a pluralidade de normas linguísticas e contextos sociocomunicativos do povo Krahô.

Para Ferreira (2011) no processo de alfabetização a criança deve ter contato com diversos gêneros textuais, contar histórias mesmo sem saber ler, estar em contato com textos que já sabe o enredo para tentar reproduzi-los pela leitura visual com auxílio dos textos não verbais e a partir daí utilizar estratégias de leitura para iniciar o processo de alfabetização. Portanto, o trabalho com gêneros textuais será entendido não como o fim do processo, mas como o eixo que conduz a um conteúdo didático específico, resultando em um empréstimo da ação para a aquisição de informações, as quais em muito incentiva a participação dos alunos e permite avaliar de que modo eles se comportam na prática, como profissionais diante das questões colocadas.

Partindo do pressuposto de que é impossível comunicar-se verbalmente a não ser por um gênero, a não ser por um texto, Marcuschi (2008) nos faz refletir sobre a relevância de se conceber a língua como uma atividade social, histórica e cognitiva. Essa noção privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua.

O autor concebe os gêneros textuais como uma atividade social, isto é, eles se proliferam para dar conta da variedade de atividades que estão presentes no cotidiano dos indivíduos. Considerando o fato de que nos comunicamos mediante enunciados e não por meio de palavras e frases soltas e que toda comunicação verbal ocorre mediante gêneros, torna-se evidente a importância de se trabalhar com gêneros textuais, visando tanto à compreensão quanto a produção de textos na escola.

Conforme Marcuschi, 2005, p. 36:

[...] o trabalho com gêneros será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais que insistem nesta perspectiva. Tem-se a oportunidade de observar tanto oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos [...].

Os gêneros textuais diversificam e enriquecem a capacidade dos alunos de



produzirem textos orais e escritos, além disso, aprimoram sua capacidade de recepção de leitura, compreensão e interpretação dos textos, assinalando formas reais de participação social como cidadão. Por meio dos gêneros, os alunos reconhecem o texto enquanto texto, com funções sociais delimitadas no exterior da escola.

Segundo Marcuschi (2005), o gênero assume o papel de objeto de ensino e aprendizagem a fim de melhor instrumentalizar o professor, auxiliando-o no processo de produção de texto. As produções de texto trabalhadas na base dos gêneros textuais passaram a ter sentido concreto e os alunos a se envolverem a tal ponto que muitos que não gostavam das aulas de português, passaram a entusiasmar-se e começaram a elaborar os textos trabalhados em sala.

Nesse sentido Souza e Mazzio (2008) afirmam que:

[...] capacitar o aprendiz a fazer uso das linguagens oral e escrita nas mais diferentes situações comunicativas, o que é essencial para sua plena participação social como cidadão. É apresentada, portanto, uma diversidade de gêneros e portadores de textos, além de temáticas variadas, privilegiando o trabalho com a leitura, a oralidade e a escrita (SOUZA; MAZZIO, 2008, p.04).

O professor em contato com os alunos indígenas tem a possibilidade de associar as experiências da escola às práticas socioculturais do povo Krahô, podendo refletir e interferir no processo educacional de forma mais consciente e equilibrada.

Oficinas de língua materna e língua portuguesa com os alunos da Escola Estadual Indígena 19 de abril

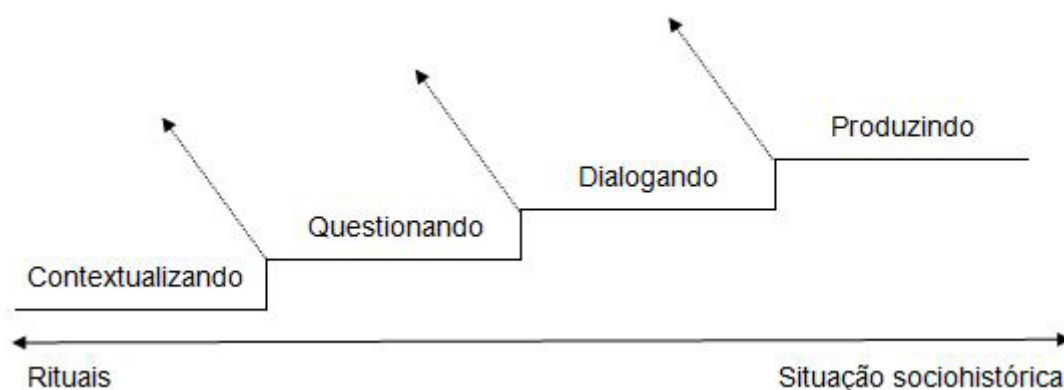
A partir das nossas experiências na Aldeia Manoel Alves Pequeno, por meio do levantamento dos rituais Krahô, propusemo-nos em realizar oficinas pedagógicas na Escola Estadual Indígena 19 de Abril, com o tema “Os ritos Krahô como prática de uso e manutenção da língua” organizadas em dez atividades pedagógicas, visando propiciar estratégias didáticas que partissem dos rituais Krahô, contribuindo com a prática de ensino de língua materna e de língua portuguesa. Nessas atividades foram abordadas as dimensões sociocomunicativas referentes à função dos rituais para a sociedade Krahô, organização das narrativas, papel dos interlocutores envolvidos nos textos, usos linguísticos, sequências temporais e espaciais, além dos conhecimentos da cultura Krahô, buscando dialogar com o enquadre sociohistórico e atos praticados pelas situações contextuais expressas nas narrativas.

Os rituais que serviram de base para a elaboração das oficinas é parte da nossa pesquisa de doutorado cujo objetivo central está na organização de um material bilíngue a partir do registro dos rituais Krahô. Assim sendo, no planejamento, foram observadas atividades que compreenderiam situações sociohistóricas pautadas na vida cotidiana dos Krahô, desde os eventos mais casuais como o levantamento de nomes das plantas, animais e comidas específicas para cada ritual até à conscientização da necessidade de manter as tradições culturais do povo Krahô.



Dessa forma, todas as oficinas tiveram como âncora os rituais Krahô, contados oralmente e apresentados na modalidade escrita nas duas línguas. Todas as manifestações, verbais e não verbais produzidas nas oficinas foram apreendidas como textos enunciados no plano das ações sociais situadas coletivas, partindo sempre de um contexto situacional, de uma problematização, gerando interação entre os interlocutores até chegar à produção. Baseamos nos pressupostos de Arnoni (2003), na perspectiva de que o ato de ensinar está indissociado do ato de aprender, tornando necessária a transformação dos conhecimentos tradicionais da cultura krahô e das experiências adquiridas pela vivência sociohistórica em conteúdos escolares capazes de serem transmitidos e socializáveis pelo saber cultural.

Esse trabalho encaminhou para uma prática pedagógica em que o processo ensino aprendizagem ocorria inicialmente por uma contextualização das práticas a serem executadas, gerando situações de questionamentos, levando à uma discussão envolvendo os alunos, os professores e os anciãos da aldeia para depois chegar ao processo de produção, ver esquema a seguir.



Esquema 01: Metodologia de Intervenção aplicada nas oficinas pedagógicas com os Krahô
Marcilene Araujo

Nas oficinas as atividades primaram pelas interações intergrupais de forma intercultural e bilíngue, pois em todas as atividades agiam como mediadores do processo os professores não indígenas, professores indígenas e os anciãos convidados, dentre eles: Alcides Pircà Krahô, Dodanin Piikên Krahô, José Dilson Cuxy Jopêr Krahô e Secundo Xicun Krahô.

Foram organizadas dez sequências de atividades pedagógicas para serem aplicadas com os alunos do 6º ano à 3ª série do ensino médio, porém nesse artigo apresentamos apenas quatro delas². Participaram da oficina dentre todas as séries quarenta e um alunos indígenas Krahô, seis professores indígenas, duas professoras não indígenas, a coordenadora pedagógica e os quatro indígenas citados acima, possuidores dos conhecimentos e tradições da cultura Krahô.

Nosso enquadre metodológico partiu da abordagem interacional, viabilizado por meio da ação pedagógica dialogada com os professores das turmas, os quais atuaram diretamente na aplicação das atividades, e pelo uso do material didático selecionado. Portanto, baseamos no método sociointeracionista, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades em leitura e escrita da língua Krahô e

da língua portuguesa. Metodologicamente as atividades foram organizadas, visando as habilidades de ler, escrever, ouvir e produzir textos bilíngues a partir dos rituais Krahô. Dessa forma, evidenciamos os aspectos da cultura Krahô, estimulando situações socio-comunicativas como atividades de uso da linguagem em contextos das práticas sociais e culturais evidenciadas nas narrativas.

O material utilizado como âncora para os trabalhos foram os cinco rituais “Mẽ ikra jacri xà (resguardo do primeiro filho), Wÿhtÿ (Casa de Wÿhtÿ), Cahtyhti jarẽn xà (Iniciação dos meninos), Crowti jaren xà (Corrida com a tora dos partidos) e Mẽ hapac caxwÿr jacri nã harẽn xà (Resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares), os quais foram, produzidos a partir dos diálogos realizados com os indígenas mais velhos conhecedores da cultura Krahô e registrados na modalidade oral e escrita nas línguas Krahô e portuguesa. A partir das leituras e discussões referentes aos contextos dos rituais foram produzidos outros textos de diferentes gêneros: receita, convite, lista, cartazes e cantigas, abordando as linguagens: verbal e não verbal. Nesse sentido, descreveremos, a seguir, os procedimentos utilizados em cada sequência com as devidas estratégias e sugestões de trabalho.

Na primeira atividade propomos uma conversa bem espontânea sobre os rituais, desenvolvendo um diálogo de motivação dos alunos para questões sobre a importância dos ritos Krahô; os seus significados para a cultura Krahô, sobre quais os elementos da cultura são identificados em cada ritual, levantamento dos ritos Krahô conhecidos por eles; se já haviam participado de algum ritual e, posteriormente, solicitamos que escrevessem na folha de atividade 01 quais os seus entendimentos sobre o assunto discutido, conforme o texto a seguir.

*A importância do ritual Krahô.
O ritual é muito importante, por que é uma escola tradicional para em si mesmos. Cada ritual que nós praticamos é uma aula prática para as crianças, na realização desses rituais que nós educamos as crianças, e a respeito um a outro. E nós temos que valorizar a cultura, por que é a nossa identidade, temos que preservar a sustentabilidade, isso representa a nossa origem, significa uma armazém de fogo.*

Por que nunca vamos deixar de ser o índio, temos que usar as coisas que é da gente, a escola que está localizada nas aldeias, não atrapalhar, caçador, pescaria, trabalho de roças, né a festa cultural. Os alunos tem que ter duas conhecimentos ao mesmo tempo.

Texto: Edimilson Cuxÿ Jopêr Krahô

Dando continuidade aos trabalhos, na atividade seis (06), foram organizadas inúmeras receitas a partir das frutas, legumes e plantas identificadas nas narrativas trabalhadas. Posteriormente, na atividade sete (07) produzimos um convite para os colegas, professores e a comunidade, em geral, comparecerem para saborear a receita organizada na atividade seis (06).



Nas atividades oito (08) e nove (09), tivemos a participação do indígena José Dilson Cuxy Jopêr Krahô, o qual assumiu praticamente a execução dos trabalhos, tendo a articulação das cantigas aos rituais trabalhados, pois cada ritual tem uma ou mais cantigas específicas para ele. Depois dessa conversa, foi reproduzido, em uma caixa de som, algumas cantigas registradas por ele em vários rituais realizados na Aldeia Manoel Alves e outras, em seguida, realizamos a retextualização de algumas cantigas, e, depois, os alunos acompanhados por José Dilson Cuxy Jopêr Krahô cantaram as músicas.

Esse momento foi muito emocionante, pois chamou para a escola grande parte das pessoas da aldeia. O fato de muitos não mais conhecerem as letras e nem a melodia contribuiu para o apagamento do ritual. Após as cantorias, solicitamos que os alunos desenhassem os instrumentos musicais utilizados nessas cantigas.

Compartilhar essas experiências significou a produção de situações reais de comunicação, a partir da exploração dos aspectos sociodiscursivos, históricos, ideológicos, culturais e linguísticos do povo Krahô. O processo ensino aprendizagem fundamentou-se na mediação construída socioideologicamente, redimensionando o trabalho com as práticas sociais de uso da linguagem e, fundamentalmente, com a transmissão dos conhecimentos tradicionais desse povo, nos remetendo às questões de interpretação e compreensão dos eventos de fala, manifestados nos rituais Krahô.

Considerações finais

Nas práticas pedagógicas desenvolvidas por meio de oficinas utilizando-se de gêneros textuais, na Escola Estadual Indígena 19 de Abril observamos que esse tipo de atividade proporciona ao aluno uma autonomia na expressão oral e um adentrar no mundo da escrita. As produções escritas em língua portuguesa apresentaram dificuldades sobre a estrutura da língua, vocabulário, encadeamentos de ideias, fluência e na produção dos sentidos, porém as produções não verbais caracterizaram bem as habilidades dos indígenas Krahô.

Portanto, a discussão sobre a utilização dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa foi uma constante no desenvolvimento das oficinas, visto que o aluno produz e reflete aquilo que sabe, ou seja, o professor de língua deve levar o aluno a opinar e interagir a respeito do gênero trabalhado em sala, pois o professor é mais importante quando faz falar do que quando fala, envolvendo assim, todos os sujeitos sociais numa cooperação mútua com objetivos comuns, além de contribuir para uma formação humana mais completa.

Sendo assim, ao incorporar práticas de leitura e compreensão de textos, o professor pode encontrar diversos desafios e, ao tomar os gêneros como instrumento de reflexão para o trabalho, em sala de aula, deve estar atento para não cair no modismo, estar consciente do objetivo a ser atingido e para isso, o docente precisa aprofundar seus conhecimentos teóricos em relação às transformações em todas as dimensões: sociais, históricas, linguísticas e culturais da comunidade.

Além da liberdade de ensinar está o direito em aprender, e o professor é o elemento principal na organização das situações de aprendizagem, pois lhe compete



dar condições para que o aluno aprenda a aprender. Ao direcionar o foco do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de habilidades e competências, devemos ressaltar que elas necessitam ser vistas, em si, como objetivos de ensino. No caso da educação indígena entrelaçar preceitos da cultura e do universo dos indígenas como constantes cruciais para o planejamento e execução das atividades.

Notas

¹ Doutoranda em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins - UFT, *Campus* de Araguaína. Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana MACKENZIE - SP. Graduada em Letras Português/Inglês pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de Porangatu - FECELP, atual Universidade Estadual de Goiás - UEG. Pesquisadora do Observatório da Educação, da CAPES. Professora do Centro Universitário UnirG, Gurupi-TO.

² As dez sequências de atividades aplicadas estão registradas na nossa tese de doutoramento qualificada em 18 de agosto de 2015 com defesa prevista para dezembro de 2015.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (org). **Arte e Cultura do Povo Krahô**. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 2012.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola, 2007.

ARNONI, Maria Eliza. **Trabalho educativo e mediação dialética: fundamento teórico filosófico e sua implicação metodológica para a prática**. São Paulo: CD-ROM, Seminário Internacional de Educação - Teorias e políticas, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo, Parábola, 2004.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização e Educação**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Ângela B. **Linguagem e letramento em foco**. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PRADO, Maria Elizabette Brisola Brito. Pedagogia de Projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.) **Integração das tecnologias na educação**. Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. Cap. 1, artigo 1.1. p. 12-17. Disponível em; <http://www.tvebrasil.com.br/salto> Acesso em 17 de janeiro de 2015.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SOUZA, Cassia Garcia de Souza; MAZZIO, Lúcia Perez. **De olho no futuro: língua portuguesa**. São Paulo: Quinteto Editorial, 2008 (Coleção de olho no futuro).



A LITERATURA HAITIANA E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES FRENTE A UM CONTEXTO DIASPÓRICO NA AMAZÔNIA OCIDENTAL

*Marco Rodrigues da Silva
Marília Lima Pimentel Cotinguiba*

Introdução

O Haiti sofreu vários atentados políticos que foram heranças dos antepassados do período colonial. Muitos desses atentados eram carregados de terror e devastação que recordavam as atrocidades do mundo europeu. Essa fase ocorreu principalmente nos governos de Papa e Baby Doc, assim como o de Jean Bertrand-Aristide, num período mais recente. Mesmo na condição de uma nação pioneira na abolição da escravidão e na separação colonial da França, a incapacidade econômica de sobrevivência foi acompanhada pela ignorância de grande parte dos considerados grandes centros econômicos. Mesmo com tentativas recentes de contribuir financeiramente e com assistência social, o Haiti ainda permanece em estado crítico. Como reflexo deste desastre, a diáspora forçada tem sido um dos atenuantes a respeito dos problemas sociais ocorridos entre a população.

A princípio, a diáspora é vista pelos de fora como uma válvula de escape para os emigrantes no sentido de obter recursos que então não são possíveis no país, face aos problemas políticos e econômicos que pioraram com o último terremoto registrado em 2010. Mas não pode ser escondido que a diáspora é um processo forçado por estas questões e leva em consideração separação de famílias, recomeço em uma nova sociedade, aprender uma nova linguagem. Defrontados com essas questões, muitos haitianos tem visto na América do Sul uma alternativa mais possível pois em outras partes do mundo, principalmente nas potências do Norte, as restrições são cada vez



mais efusivas. Muitos países elaboraram leis que restringem ainda mais a entrada de imigrantes, em especial de nações que, a exemplo do Haiti, encontram-se em situações calamitosas. Esses migrantes tem vindo principalmente para o Brasil, levando em consideração por muitos que o atual governo propõe políticas que beneficiem refugiados. Grande parte tem entrado pela Região Norte, em especial pelos estados do Acre, Rondônia e Amazonas, já que há grandes possibilidades de traslado pelo transporte fluvial e pelas rodovias, a exemplo da Estrada do Pacífico. Da região Norte possivelmente a maioria se desloca para grandes centros urbanos, a medida que se espalham pelos estados. Porém ainda há uma preferência pelos estados do Sul e do Sudeste, face a grande concentração de poder aquisitivo.

A maioria dos imigrantes haitianos procuraram requisitar seu refúgio. Nessa questão, quando o Estado determina sobre a concessão ou não da proteção aos refugiados, leva-se em consideração não apenas uma questão humanitária, mas como Nyers sugere, uma “reivindicação do monopólio do político” (NYERS, 2003, p.71). A relação de poder acompanhada de um certo heroísmo prático de suas ações se torna um meio para que o Estado legitime seu poder através de um ato constatado, o que denota que o mesmo Estado tem soberania de tomar a decisão acerca desses e outros refugiados. Mas a questão é: será que é possível encontrarmos esse processo em algo considerado ficcional enquanto objeto que reflita esse mesmo processo diaspórico? É possível vermos um certo “vislumbre” do que se refere ao processo de migração forçada em termos de escrita literária?

Dany Laferriere e o estranhamento

Primeiramente, é importante falar de alguns dos exemplos desta literatura diaspórica no Haiti. Dany LaFerriere traz uma produção relevante enquanto escritor, principalmente na obra considerada destacável *Pays sans chapeau* (País Sem Chapéu), publicado em 2011. Nessa obra, consiste revelar que o narrador volta ao Haiti vinte anos depois de seu exílio na América. Mesmo na intenção de rever suas origens e reconhece-la enquanto terra mãe, cria-se um grande ar de estranhamento, que o narrador não pertence completamente a este lugar. O labirinto urbano é o cenário desta confusão que parte da reflexão sobre este lugar que antes era de seu pertencimento. O dilema partia do princípio se seu olhar era do homem antes da partida ou de um íntimo “estrangeiro”. Tendo em vista essa questão, vemos o estranhamento que parte da relação que ele faz de passado e presente, tornando nítido a manifestação desta pluralidade cultural e que dentro de si, a partir de Stuart Hall, compreende ao deslocamento, onde todos os fundamentos ou características da cultura vão se tornando infundados, impuros. Vê-se aí um pleno mosaico de movimentos diaspóricos, subsequentes em comparações de sua terra mãe com o lugar onde vivia.

Por que há essa possível comparação com LaFerriere no processo de diáspora na Amazônia? Muitos dos haitianos não planejam um deslocamento a curto prazo. Muitos tornam a imigração um fuga não apenas necessária, mas contemplável, já que a comparação pra muitos se torna incontrolável. Os elementos de encontro com o novo são constitutivos por muitos não apenas como uma realidade que condiz com os problemas sociais mas com a receptividade com esse novo lugar. Mesmo com a permanência



de suas origens, o haitiano revela uma forte desfronterização e da reencenação com este novo espaço. A ressignificação simbólica do que adquiriu em contraste com este novo lugar torna o entrelugar ainda mais carregado de novas significações que o exilado carregará em si próprio.

Esse exílio do sujeito leva a um deslocamento não apenas exterior mas íntimo. Segundo Said:

O problema é que, para a maioria dos exilados, a dificuldade reside, não só no facto de serem forçados a viver longe de casa, mas antes, e tendo em conta o mundo de hoje, em viver com inúmeras evocações de que estão no exílio, de que suas casas não estão, na realidade, tão distantes, e de que o tráfego habitual do dia-a-dia da vida contemporânea os mantém em contacto permanente, embora tentilizante e vazio, com o local antigo. Assim sendo, o exilado existe num mundo intermédio, nem completamente integrado no novo lugar, nem liberto do antigo, rodeado de semi-envolvimentos e semi-distanciamentos (SAID, 2000, p.52).

Esse homem ocupa o que Homi Bhabha cita sobre o entre-lugar. É o espaço ou produção de novas identidades a partir de estratégias que ressignificam a identidade e provoca a confluência das diferenças culturais. Esse lugar tenta ressignificá-lo, nesse lugar onde está engendrado, mesmo com toda a sua origem carregada em sua memória. É uma reinvenção do lugar onde ele pertence. Isso permite um movimento de diversidade, onde o sujeito é constituinte de vários sujeitos. Ao levar em consideração esse mesmo processo de deslocamento da parte do sujeito migrante, ao passo que ele se engaja ao novo lugar, ele não perde completamente sua identidade, mas ele ressignifica a um sentimento próximo ao estranhamento.

Danticat e uma voz que fala do lugar do “outro”

Edwidge Danticat, escritora nascida no Haiti e residente nos Estados Unidos, escreveu um conjunto de obras intitulado *The Butterfly's Way*, onde é percebida a diversidade de vozes haitianas a respeito da diáspora. Danticat escreve sobre memórias de um lugar de origem enquanto uma pátria flutuante, ideológica onde, apesar das perdas de amigos frente aos regimes políticos de ditadura, mantém firme suas referências as lembranças de família, em harmonia com o deslocamento forçado as custas de uma busca pela sobrevivência e as raízes que são carregadas em sua identidade.

Danticat vai na contramão do discurso da história oficial, desconstruindo a ideia de progresso exercida no discurso político. Nas entrelinhas das obras, percebe-se que a ótica oficial é filtrada pela necessidade de produzir diversas versões, onde o direito de expressão dos personagens é eminente. Vale salientar que não há aqui uma generalização por uma busca da verdade, mas a possibilidade de expressar os diversos níveis ou não de engajamentos com a terra natal. Ela delineia: “Escrevo romances e não ensaios antropológicos ou sociológicos” (DANTICAT, 2003, p.187).

Nessa possibilidade, é possível ver em Danticat que há uma preocupação em



escrever uma literatura que exaltasse as recordações e expressar certo saudosismo, independente de haver apego ou não a esse saudosismo. Tudo porque a memória era essencial para o escritor. Para Danticat, o escritor enquanto migrante precisa da memória, mesmo que seja das atrocidades ou da censura de um governo opressor, pois a memória conduz para um “abismo”, cada vez mais profundo. Quanto mais profundo, mais rico é o uso da memória enquanto mecanismo na criação de uma literatura diaspórica.

Migração e nação tem um longo processo com a História, neste caso o Haiti enquanto lembranças dos tempos de luta e opressão. Mas essa memória, carregada de resistência, conduz a estratégia de uma problematização sobre a própria diáspora. Sera que a diáspora tem um papel especial para analisar e memória coletiva ou individual?

A obra *Adeus, Haiti* possui uma forte recomendação acerca da família e do passado de convívio ainda guardado na memória. Na escrita onde a narrativa é feita na maioria das vezes na primeira pessoa, há um constante diálogo entre os parentes, tanto os que vivem nos Estados Unidos, quanto os que permaneceram no Haiti. Nesse ínterim, há um forte saudosismo regado pela doença do tio e pelas lembranças da casa próxima ao mar. Revela-se um misto de diáspora forçada não apenas pelas questões econômicas, mas também políticas, já que o tio também pertencia a um movimento político de resistência ao governo em vigor. A impotência política também se torna um elemento motivador para a emigração. Essa separação entre parentes praticamente permeia por toda a narrativa, que entra em diálogo com a experiência de exílio.

Nesta sua publicação, intitulada *Brother I'm Dying* (*Adeus, Haiti*, em português) conta-se a trajetória de uma família de imigrantes dividida entre o Haiti e nos EUA, onde as relações familiares são constituídas com a morte do tio que a criou, quando em poder da polícia de imigração estadunidense. É um livro-denúncia, de uma situação que a precedeu e que ganhou proporções assustadoras após os atentados de 11 de setembro de 2001. O livro, que tem seu tio Joseph como principal protagonista, começa falando de fatos cotidianos nos Estados Unidos, em harmonia com relatos de memória por parte da narradora numa “viagem do tempo” ao passado no Haiti. Este procedimento tem sempre uma relação de idas e vindas onde o leitor é constantemente arrebatado do Caribe para a América do Norte. Trata-se de um conto que daria um romance, fosse este o desejo da autora, pois é nesta narrativa também que ela nos conta que descobre-se grávida enquanto lida com a doença terminal do pai e mais um incidente político no Haiti. Agora envolvendo seu querido tio, que sofrera ameaça de morte depois que soldados da ONU invadiram sua igreja e do detalhado começaram a atirar em prováveis rebeldes que se encontravam nas cercanias da igreja de Joseph. Tio Joseph, não era um parente distante. Fora o responsável pela educação de Danticat e seu irmão na ausência de seus pais.

A ternura entre os da família era expressa de outras formas, como cuidados constantes, atenção redobrada com a educação e segurança das crianças de seu irmão.

Como uma criança eu viveu nessa casa desde os 4 até os 12 anos, lembro-me da voz do meu tio áspera e alta, profunda e



decidida, sem fôlego e estridente quando ele estava com raiva, baixa e dura quando ele estava triste (DANTICAT, 2007, p.37).

A imigração haitiana está interligada a várias questões que não estão distantes dos processos de diáspora existentes na atualidade. Como vemos, grande parte desses fenômenos ocorrem em virtude de questões socioeconômicas e, em casos mais extremos, de embates políticos e ideológicos que levam a um conflito armado. No caso do Haiti, além de um longo procedimento político que vem desde o governo de Aristide até os períodos recentes, o fato de haver um abalo sísmico de grandes proporções, levou o país a uma falência social. Combinando estes fatores, pressupõe que o Haiti, que já era considerado um país de baixo índice de desenvolvimento humano, teve reflexos negativos com implicações ainda mais críticas. T tamanha crise motivou centenas de milhares a migrar-se para outros países, em especial a países emergentes latino-americanos, buscando novas alternativas para a sobrevivência e quem sabe, aperfeiçoar-se para várias atividades que possam exercer seja no país receptor, seja na pátria-mãe.

No contexto literário haitiano, percebemos que a relação entre cultura, identidade e escrita são muito próximo, inda que não seja o objetivo aqui de explicar se o contexto literário é um espectro de uma realidade vivida. A questão é perceber elementos de similaridade com uma possível construção de identidade, pressupondo no processo diaspórico uma hibridização cultural ou relações de conflito entre culturas, tendo como referência o conto de uma imigrante haitiana nos Estados Unidos. Primeiramente é notório que em algum momento perceba-se traços claros da cultura de origem. A linguagem é elementar nas relações culturais pois identificam a que ponto os indivíduos apropriam ou não a cultura de um outro lugar, seja para a sua permanência ou sobrevivência, seja para a construção de uma situação de conforto.

Encarada como um processo epistemológico, a diáspora, exemplificando o estudo de Stuart Hall (2003), nos permite repensar processos de construções identitárias de nosso tempo e os conceitos atribuídos até recentemente a nação, visualizados numa sociedade “imaginada”. Pela perspectiva diaspórica da cultura, sugere mais o movimento do “tornar-se”, que pode ser associada a ideia de diferença em Derrida, um devir ou deslocamento inacabado, sempre havendo mudanças de identificação.

As identidades são múltiplas, o local de origem não está associada a uma única fonte que identifique ou classifique de maneira exclusiva. As coletividades variam a partir das variáveis de elaborações de identidades que são fornecidas ou recolhidas a partir da desterritorialização. No caso do Caribe, Hall reconhece que todos que estão no espaço caribenho “pertenciam originalmente a um outro lugar” e sua história “está marcada pelas rupturas mais aterradoras, violentas e abruptas” (Hall, 2003, p.30). O próprio Caribe tem este processo considerado inacabado, mas enriquecedor do contato entre culturas. A estética diaspórica já era presente antes mesmo desta evasão forçada pelos problemas econômicos, mas traz uma ruptura aos modelos de pertencimento cultural homogêneos.

Quando discutimos sobre o hibridismo a luz de uma literatura caribenha, temos aqui muitas dissonâncias e interferências. Mesmo com todo um enfoque que dite uma relação muito próxima com a origem, não significa que o mesmo esteja acultura-



do, ou naturalizado. A memória está sempre em processo de diálogo com a representação do exílio. A ausência dos parentes está harmonizada com o saudosismo e a reinvenção identitária do país a quem deu esse suposto abrigo. Tratar da diáspora haitiana também não é apenas contribuir com a memória, mas carregar em seus imigrantes a multiplicidade de se modificar nesta relação entre terra natal e país de adoção. A diáspora é como um processo de fecundação, pelo qual dificilmente cada sujeito por coincidência desenvolverão o mesmo sentido de renovação. A transitoriedade é inevitável, mas permite o entendimento sobre as múltiplas formas de situações quanto a esta metamorfose cultural. A vivência do exílio tem algo de chamativo que ela não tem uma lógica única, ela pode criar um enraizamento mas também pode fazer com que o sujeito se desprenda de seu passado.

Hall, em seu bojo de estudos sobre identidade cultural, menciona que cultura popular carrega em si uma ressonância - a própria palavra “popular”, que tem sempre sua base em experiências cotidianas, as tradições, memórias, prazeres do povo.

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao nos definirmos, algumas vezes dizemos que somos ingleses ou galeses ou indianos ou jamaicanos. Obviamente, ao fazer isso estamos falando de forma metafórica. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial (Hall, 2011, p.39).

As culturas nos tempos modernos tem sido apontadas pela marcação de algo que é considerado enquanto elemento impresso da nossa sociedade, no qual a linguagem, os costumes, os credos somam uma imagem de quem nós somos e de onde viemos. O autor enfatiza que a cultura popular tem se tornado historicamente a forma dominante da cultura global. Ela é o espaço de “homogeneização” em que o controle sobre narrativas e representações passa as mãos das burocracias culturais. Nesse sentido, Hall aponta que a cultura popular (citando de maneira específica, a cultura caribenha) é um espaço contraditório. “É um local de contestação estratégica” (Hall, 2003, p. 341). Segundo o autor a cultura popular não pode ser reduzida a termos simples:

Não importa o quão deformadas, cooptadas e inautênticas sejam as formas como os negros e as tradições e comunidades negras pareçam ou sejam representadas na cultura popular, nós continuamos a ver nossas figuras e repertórios, aos quais a cultura popular recorre, as experiências que estão por trás delas (Hall, 2003, p. 342).

Para a questão cultural, o sujeito diaspórico passa por transformações onde suas escolhas podem conduzi-lo ao processo ou não de transculturalidade. Muitas vezes, esta transformação é submetida a um processo forçado. Daí vem outros elementos que são apresentados, entre estes, o conceito de raça. Na medida em que a raça é construída política e socialmente e que o racismo manifesta-se tanto no sentido da diferenciação essencial nos níveis biológico e cultural, o combate ao racismo só é pos-



sível quando se aceita que existe, de fato, uma diferenciação racial entre a população de uma determinada formação social multicultural. Desse modo, a compreensão é de que seria impossível contestar politicamente o racismo se reconhecemos que não existem raças, contestação contemporaneamente manifesta nas lutas relacionadas às “políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção das novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural” (HALL, 2009, p. 320). Hall propõe uma concepção de análise do racismo que reconheça a articulação da dupla dimensão “biológico-cultural” implicada neste fenômeno social, contornando problemas decorrentes da unilateralidade teórica, em favor do reconhecimento da complexidade das relações raciais contemporâneas, concepção articulada à demanda de igualdade social e justiça racial, por um lado, e a demanda pelo reconhecimento da diferença cultural, por outro, o que aparece mais apropriado é uma concepção mais ampla do racismo, que reconheça a forma pela qual, em sua estrutura discursiva, o racismo biológico e a discriminação cultural são articulados e combinados. Essas duas “lógicas” estão sempre presentes, embora sofram combinações diferentes e sejam priorizadas distintamente, de acordo com o contexto ou em relação a diferentes populações subjugadas. [...] Não devem ser homogeneizadas. Entretanto, a fusão dos discursos de inferiorização biológica e cultural parece ser uma característica definidora do “momento multicultural” (HALL, 2009, p. 69).

Há uma relação de interdependência aqui: o indivíduo busca sua pertinência na imagem do povo nacional e ela necessita da unificação desses indivíduos para ter o sentido que a “coletividade fantasia” possui. Na medida em que o discurso teórico é uma prática cultural crítica, que busca inserir-se numa discussão política e social mais ampla, o exercício de teorização empreendido por Hall - inclusive no que diz respeito aos conceitos, aspectos e fatores ligados as relações raciais - não busca dar uma resposta fechada e definitiva a nenhum tipo de questão, pois deve respeitar e perceber o impacto dos movimentos sociais. Reconhecendo as especificidades de cada contexto e o modo como esta prática intelectual crítica pode contribuir para os necessários deslocamentos das disposições de poder hegemônicas.

Conclusão

Tomando base nos exemplos supracitados na literatura, a relação entre a mesma e o processo diaspórico haitiano estão muito próximos a respeito dos seus objetivos. É notório perceber que em comum, o que se pauta é a realidade social do país, encontrado em situação histórica e política de decadência, agravando-se mais ainda com os fenômenos físicos ocorridos em 2010, que motivou muitos a sair em busca de melhores condições de sobrevivência. É um processo forçado, mas quase irreversível. Por outro lado, a preocupação está em entender até qual ponto a diáspora pode transformar a ideia de senso comum sobre cultura ou identidade cultural, a respeito dos processos transculturais, ou seja, de transição constante que está em vários aspectos: na aprendizagem de um novo idioma, nas práticas sociais exercidas nas relações com o “outro” e em outros dilemas. Diante desse fenômeno tão estudado nos últimos anos, o que é perceptível é que o colonialismo ainda permanece enraizado nesses fenômenos, já que as questões de fato está na dependência econômica das nações antes



colonizadas, em relação as metrópoles que, por sua vez, não estendem muitas vezes a possibilidade da emigração. O Norte, praticamente imponente, no seu passado rico as custas da exploração de matéria-prima, permanecem muitas vezes inerte ao regresso econômico de nações que, a exemplo do Haiti, permanecem subalternas e estáticas a continuidade desta exploração “moderna”.

Mas a questão é: será que isto é possível no caso do Brasil? Como reflexo a respeito da Amazônia Ocidental, centenas de haitianos ainda não encontraram espaço que seja satisfatório no mercado de trabalho, de modo que possam aprimorar-se em serviços de nível técnico ou superior. Outra questão é que ainda não há oficialmente o desenvolvimento de um currículo escolar para estes imigrantes, face aos desafios que se remetem ao aprendizado diferenciado e a questão da linguagem, principalmente o *criollo*. Segundo o pesquisador Geraldo Cotinguiba:

podemos perceber a dificuldade que os haitianos enfrentam no Brasil para estudarem. Também, o que se denota é a ausência de uma política na qual as instituições responsáveis pelos trâmites burocráticos possam se basear. Sabemos que os Conselhos Estaduais de Educação têm autonomia, mas diante do que vimos, com a ausência de um documento de equivalência sobre o quadro de educação do país, isso amplia a dificuldade. Se a imigração haitiana para o Brasil é uma prática corrente nos últimos 5 anos, cabe perguntarmos: por que o Estado brasileiro ainda não se mobilizou, por meio de seu Ministério de Relações Exteriores, a dialogar com o Estado haitiano para a disponibilização de um documento dessa natureza? Na mesma linha, a pergunta se estende ao Estado haitiano. Cabe, portanto, uma reflexão sobre os desdobramentos dessa questão (COTINGUIBA, 2015, p.19).

A grande questão está em perceber como ser trabalhado o imigrante, em especial, o haitiano, nessa nova jornada, onde se depara nessa fase de transição. Ver no haitiano a possibilidade de acrescentá-lo a uma esteira de multiplicidade das práticas culturais, sem apologias ou subalternidades a uma cultura que Raymond Williams fala de “indivisível”, procede como um objetivo que antagoniza ao processo colonizador.

Referências bibliográficas

COTINGUIBA, Marilia Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro. **Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar**. Fonte: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2843>.

DANTICAT, Edwidge. **Adeus, Haiti**. Rio de Janeiro, AGIR, 2010.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador, EDUFBA, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo, Lamparina, 2011.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.



LAFERRIERE, Danny. **País Sem Chapéus**. São Paulo, Editora 34, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocábulo de cultura e sociedade**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2007.



O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA INDÍGENA 19 DE ABRIL

Marcos Dione da Silva¹
Francisco Edviges Albuquerque²

Introdução

Este trabalho faz parte de nossa pesquisa enquanto bolsista do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena/CAPESS/UFT, cuja temática é: A Educação Escolar Indígena Bilíngue e Intercultural, que por sua vez, tem como objetivo à elaboração e publicação de material didático para a Escola 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves Pequeno. Os textos e as ilustrações dos livros são produzidos pelos próprios indígenas, que por sua vez relatam várias histórias, levando em consideração seus aspectos sociohistórico e culturais, desde a origem do seu povo, dos mitos, dos rituais, das cantigas e natureza. Eles também escrevem sobre vários temas distintos, como: queimadas na aldeia, poluição dos rios, as invasões das terras indígenas pelos não-indígenas, dentre outros temas.

A produção e a publicação dos livros também conta com a participação dos bolsistas de graduação, de diferentes modalidades de bolsas (PIBIC, PIMI, PERMANÊNCIA, OBEDUC) professores indígenas e não indígenas da aldeia, bem como do apoio do Professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque, coordenador do projeto. Atualmente ainda não há produções de livros específico que auxiliem os Krahô no ensino de Inglês como L3, portanto é por esse motivo, que pretendemos desenvolver este trabalho, e assim proporcionar um levantamento de problematizações a respeito do Ensino de Inglês nas salas de aulas da Escola Indígena 19 de Abril, situada na Aldeia Manoel Alves Pequeno.



Para a realização deste trabalho, contamos com a participação de vários(as) colabores(as) de pesquisa, mas gostaríamos de enfatizar a participação de alguns(as) em especial citamos os seguintes colaboradores: Indígenas - Leonardo Tupên Krahô, professor de língua Materna e aluno de graduação do curso de Ciências da Natureza pela UFG. Carmen Lúcia, aluna da 1ª série do Ensino Médio, na Escola Indígena 19 de Abril e Rosevania Freitas Teixeira (Professora não indígena), formada em Letras- Língua Portuguesa e Língua Inglesa, pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), atua como professora na referida escola, nas seguintes disciplinas: Português e Inglês, Geografia, Ciências e História.

Com este trabalho, pretendemos analisar e descrever como ocorre o processo de ensino da Língua Inglesa dentro da sala de aula da escola 19 de Abril. Além de contribuir para a melhoria do ensino da L3 não somente na sala de aula, mas em toda a comunidade, facilitando assim um aprendizado mais eficaz.

Aspectos socioculturais e linguísticos Krahô

Antes de os Krahô habitarem a sua atual reserva (Krahôlândia), eles se situavam na região de Pastos Bons, no Maranhão e foi nessa mesma época, por volta do início do século XIX, que os primeiros contatos entre os Krahô e os não indígenas ocorreram. Naquela época, os Krahô sofreram uma grande derrota, quando tiveram uma de suas aldeias atacada e 70 indígenas foram feitos escravos, enviados e vendidos em São Luiz (MELLATTI, 1978).

Diante dessa situação, os Krahô se viram obrigados a recuar e assim procurar um novo território. Foi onde se acomodaram à margem sul do Manoel Alves Grande. Em aproximadamente 1848 os Krahô foram transferidos para Pedro Afonso. Sedo que mais tarde, os Krahô se locomoveram para a direção nordeste do estado do Tocantins, região compreendida entre os dois rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno. Devido a um ataque os Krahô devido a roubos de gados onde morreram aproximadamente mais de 20 indígenas, o governo demarcou uma área de terras para os Krahô, localizada no município de Goiatins-TO (MELATTI, 1978).

O povo Krahô é conhecido pelos traços ainda bem fortes, levando em consideração a quase extinção dos mesmos. Também são falantes da língua portuguesa, devido ao seu intenso contato com a sociedade não-indígena.

Os Krahô povoam a Terra Indígena chamada de Krahôlândia, que está situada a nordeste do estado do Tocantins. O território Krahô possui quase 320.000 hectares, que foi doado pelo Governo do Estado de Goiás em 1944, situado nos municípios de Goiatins e Itacajá. A aldeia em qual realizamos nossas pesquisas, se situa entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno, afluentes do Rio Tocantins.

Segundo MELLATI (1978), apesar do intenso contato, e das transformações culturais, os Krahô são considerados como um dos povos indígenas Timbira que mais conservam sua forma tradicional de viver, sobretudo sua intensa atividade ritual.

Há inúmeros rituais dentro da cultura Krahô, todos relacionados ao ciclo de vida, até aos que se relacionam ao ciclo anual e à iniciação dos jovens a vida adulta.



Devemos lembrar que alguns rituais não são mais realizados constantemente por esse povo, e dessa maneira acabaram sendo deixados de serem realizados, ou na pior das hipóteses sendo esquecido.

Ainda de acordo com MELLATI (1978), os rituais são conduzidos por um pàtre (um velho conhecedor dos ritos Krahô), que é o responsável pelo direcionamento dos rituais executados na comunidade Krahô.

Os Krahô pertencem à família Jê e ao Tronco Macro-Jê, segundo Rodrigues (1986). Quando um posto do SPI foi criado, para ajudar os indígenas, ao mesmo tempo foram criadas algumas escolas, onde alguns estudantes indígenas aprenderam a escrever o português rusticamente. Mas com o passar do tempo, os indígenas foram desenvolvendo a escrita e a fala em português graças aos guardas indígenas que foram trabalhar na FUNAI, e dessa forma já estavam familiarizado com o Português, diferentemente dos outros indígenas. Hoje eles utilizam o português para se comunicar, vender, pedir, comprar, além de contar a história do seu povo para outros indígenas e não-indígenas. A língua portuguesa é considerada uma segunda língua para eles, já que são falantes da língua materna deles, a língua Krahô.

O alfabeto Krahô, Segundo Albuquerque e Yahé Krahô, (2009) possui 29 letras, sendo 13 consoantes e 16 vogais. As 13 consoantes Krahô são: C, G, H, J, M, N, P, Q, R, T, X, W, K, e as 16 vogais são: A, À, Ã, E, Ê, Ë, I, Í, O, Ô, Õ, U, Û, Y, ÿ, Ỹ.

O ensino de Inglês intercultural

Segundo Cox e Assis-Peterson (2007), talvez ensinar inglês não só para alunos indígenas, mas para toda uma comunidade indígena, seja uma forma de aceitar um desafio desses novos tempos, de interculturalidade. Já que a interculturalidade não está ligada apenas ao respeito a cultura do outro, mas está ligada diretamente ao aprendizado mútuo, em que ambas as partes se fortalecem e aprendem a viver com as transformações. Ainda de acordo com essas autoras (2007, p. 36), “não existe perda ou assimilação, mas negociação e mudança cultural.

Já Ortiz (2006, p. 29), defende a tese de que “o inglês se encontra globalizado, e por isso assevera que desconhecer o inglês é ser analfabeto na modernidade-mundo”.

E é nesse contexto que o ensino de Língua inglesa para alunos indígenas deve ser intercultural, diferenciado e específico, pois o inglês é uma língua que se encontra “mundializada”. Dessa forma surge a necessidade deles aprenderem o inglês, para que assim possam auxiliar suas comunidades a desenvolver as habilidades, não só culturalmente, mas linguisticamente falando.

O ensino de língua inglesa na sala de aula Krahô

Inicialmente, devemos enfatizar que os alunos Krahô não se preocupam que o inglês seja a “língua estrangeira”, até mesmo porque a escola ainda não trabalha com essa concepção de terceira língua em relação ao português a à língua materna. Eles querem aprender a língua, e com isso aprender a desenvolver as habilidades básicas do inglês (ler, falar, compreender e escrever), para que assim possam falar de sua cultura



pelo mundo a fora. Mas de acordo com a Professora de Inglês, ensinar o básico é o mais importante, já é suficiente para eles, porque eles já enfrentam a grande dificuldade de aprender a língua portuguesa. A referida professora afirma também:

“Eu acredito que para eles (os alunos indígenas) o necessário do inglês é o básico. Aprender os cumprimentos, os números, as cores. Porque para eles, o inglês já é uma L3, porque eles já tem a dificuldade no português, que aprendem a falar rápido e tudo, mas tem dificuldades em pronunciar as palavras corretas, de escrever”.

Atualmente a escola indígena 19 de Abril conta com apenas uma professora de língua inglesa. Quando se tem aula de Língua Inglesa, às vezes a aula acaba se tornando muito limitada devido à falta de materiais específicos para trabalhar em sala de aula, segundo a professora:

A gente corre atrás de livros, porque na escola mesmo não está tendo materiais para se trabalhar o inglês na sala de aula. Ai eu corri atrás de livros ai aqui tinha uns livros já bem velhos, ai a gente pegou alguns e fomos em uma biblioteca que tem de livros lá na cidade e procuramos uns livros para se trabalhar na sala de aula.

Seguido da falta de materiais didáticos específico para se trabalhar dentro da sala de aula com os alunos indígenas, vem a falta de energia que é um fator que tem dificultado bastante a reprodução de músicas, vídeos, áudios. A professora afirma que:

Esse ano (2015) ainda não foi possível trabalhar com vídeo no *Datashow*, porque estamos sem o motor de energia. E é ai que a gente vai procurando a melhor forma de trabalhar dentro da sala.

Outro fator que tem dificultado também o ensino aprendizagem do Inglês, é a timidez dos alunos, que por sua vez é um grande fator que dificulta muito o aprendizado, causando assim um crescente aumento no déficit de aprendizagem. Mas também há aqueles alunos que sabem interagir com os colegas e com o professor. A professora afirma que:

As turmas do ensino médio tem mais facilidades para se expressar. Porque as vezes você sabe que o *Mehin* (termo utilizado para quem é indígena) sabe, mas ele não se expressa. Ele tem dificuldade pra se expressar, às vezes você explica e pergunta se eles entenderam, e eles respondem muitos tímidos que sim, mas não demonstram muito esse entendimento. Já o ensino médio tem menos vergonha, já conversa mais com o professor, já o ensino fundamental é mais tímido com o professor.

Inúmeras situações contribuem para a desmotivação desses alunos em relação à aquisição do Inglês como terceira língua, mas mesmo diante de tantas dificuldades e barreiras, podemos constatar que muitos alunos indígenas gostam de estudar Inglês.



Isso, segundo, esses alunos devido à língua inglesa possuir alguns aspectos fonéticos e fonológicos de alguns fonemas semelhantes com a Língua Krahô. Para a professora:

Eles dão um sorriso quando eu falo que eles possuem mais facilidades de aprender o inglês do que eu, porque a língua do Krahô se parece um pouco com o inglês.

Já o professor Indígena, Leonardo Tupên afirma gostar de estudar Inglês:

Eu gosto de estudar o inglês porque é uma língua diferente, e se eu gosto dessa língua, eu acho fácil de aprender ela. Então, eu aprendi muitas palavras e no futuro que ser professor de Inglês para a minha aldeia.

Durante nossa pesquisa, pudemos constatar que a Língua Inglesa está inserida na sociedade não-indígena nos mais variados meios, seja ele comercial, social, público, privado. Pois há várias palavras na Língua Portuguesa que são empréstimos da Língua Inglesa, tais como: deletar, online, ok e entre outras. Na comunidade Krahô, não percebemos essas palavras sendo usadas constantemente, mas podemos observar que muitas crianças e jovens sabem algumas palavras em inglês, e dessa forma acabam brincando de falar essa língua, seja no pátio da aldeia, nas ruas da aldeia, na sala de aulas, nas suas casas. Como Carmen Lúcia, aluna do Ensino Médio:

Eu gosto do inglês, porque quero aprender as línguas tudo. Às vezes eu falo inglês, mas brincando. O que a gente aprendeu na escola, as vezes eu falo em casa. Eu gosto de brincar lá em casa. Falar em inglês.

Muitos alunos indígenas além de aprender o inglês para se comunicar brincando dentro da aldeia, querem aprender o inglês porque essa língua está inserida em quase todos os espaços utilizados pelas pessoas: banheiros, aeroportos, escadas, cinemas. Professor Leonardo Tupên afirma que:

Quero aprender o inglês, porque hoje nas cidades grandes, quando você sai da aldeia, você vai ver várias palavras escritas em inglês. É muito importante você aprender inglês também, porque se fosse nas cidades grandes tinha o nome banheiro em várias línguas e dentre elas o inglês. E hoje a língua mais estudada no mundo é inglês. Até hoje eu pretendo aprender mais.

Na prática, pudemos observar que muitos alunos indígenas querem aprender o inglês não só pra se comunicar na aldeia, mas para quando sair para outros locais, poder conseguir ler algumas informações que estarão escritas em várias línguas, especialmente em inglês. Podemos observar também que a professora utiliza de metodologia específica para chamar a atenção desse alunos, que precisam aprender a interagir com eles de uma maneira em que todos possam entendê-la, pois ensinar uma L3 para os indígenas não é fácil, porque a L3 precisará ser traduzida para uma L2 e depois a L2, por sua vez, será traduzida para a língua materna desse povo, para que assim a aula apresente resultados significativos em quesito ensino/aprendizagem.



Considerações finais

Acreditamos que as reflexões apresentadas aqui possam construir um processo de ensino/aprendizagem mais satisfatório para o ensino da Língua Inglesa da Escola Estadual Indígena 19 de Abril. Pudemos observar em nossa pesquisa que os alunos Krahô da referida Escola têm grande interesse em aprender a ler e escrever em Inglês, mas, percebemos também que é muito difícil para eles aprenderem uma L3, visto que é tão distante da realidade deles. Pois devemos nos atentar, uma vez que a pronúncia e a escrita da Língua Inglesa são muito diferentes da língua Krahô e da língua Portuguesa.

A professora de Língua Inglesa afirma que apesar de o Inglês fazer parte da grade curricular das aulas para as escolas indígenas, o número de aulas é insuficiente e, com isso, dificulta muito o aprendizado dessa língua. Já que fora da sala de aula, raramente os alunos irão falar em inglês, visto que nas suas interações diárias dentro e fora da aldeia, usam língua materna ou português. Durante nossa pesquisa, tivemos uma visão de que um aprendizado de verdade só se dá quando o aluno faz a relação da outra língua com sua língua materna. Já o inglês não está tão inserido assim na realidade deles. Pois quando vão para a cidade, eles usam o Português para se comunicar, e na aldeia usam sua língua materna. Mas aos poucos, os alunos indígenas vão despertando interesse em aprender uma outra língua além da sua, porque fora da aldeia eles irão encontrar não só falantes da língua portuguesa, mas da língua inglesa, inclusive pesquisadores estrangeiros que estudam e pesquisam as línguas e a cultura indígena.

Notas

1 Graduando de Letras e Bolsista do Projeto: A Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural/CAPES Projeto N°: 11395. Universidade Federal do Tocantins. marcosabudd@hotmail.com

2 Coordenador do Laboratório de Línguas Indígenas/Araguaína. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas-NEPPI/Araguaína. Coordenador do Programa do Observatório da Educação /UFT/CAPES-Campus de Araguaína. Universidade Federal do Tocantins. fedvigues@uol.com.br

Referências bibliográficas

ALBÓ, X. Cultura, interculturalidade, inculturação. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ALBUQUERQUE, Francisco Edvigés; YAHÉ KRAHÔ, Renato. **Livro de Alfabetização Krahô**. Fortaleza - CE, Printicolor, 2009.

ALBUQUERQUE, Francisco Edvigés. **Arte e Cultura do Povo Krahô**. Belo Horizonte: FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras, 2012a.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. **O inglês em tempos de globalização: para além do bem e mal**. *Calidoscópico*, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr 2007.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Consulta sobre a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio**. PARECER HOMOLOGADO. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 10/5/2012, Seção 1, Pág.



24. Brasília, 2012.

CAVALCANTI, Marilda C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil.** In: *Revista D.E.L.T.A*, Vol. 15 nº especial, 1999 (385-417).

COLLET, Celia Leticia Gouvêa. **Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico.** In: *Formação de Professores Indígenas: Repensando Trajetórias.* Luís Donisete Benzi Grupioni (Org.). Brasília: 125 Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras.** Pelotas, 2001, p. 333.

LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MACEDO, Aurinete Silva; ALBUQUERQUE, F. E. **Práticas de Oralidade: Narrativas Oraís Krahô no Contexto Escolar.** In: *Silel: Simpósio Internacional de Letras e Linguística*, 2013, Uberlândia/ MG. *Anais do Silel*, 2013. v. 3.

MELATTI, Julio Cezar - **Ritos de uma tribo Timbira.** São Paulo, Ática, 1978.

ORTIZ, R. **Mundialização: saberes e crenças.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. **As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização.** *Signótica*, v. 18, n. 2, p. 381-395, jul./dez. 2006.

RODRIGUES, A. D. **Línguas Brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas,** São Paulo: Loyola, 1986.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: O LETRAMENTO E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA DOS ALFABETIZANDOS

Maria das Graças de Araujo¹

Introdução

As investigações acerca da alfabetização seus dilemas e sentidos têm sido nos últimos 30 anos objeto de preocupação de inúmeros estudiosos. É uma problemática praticamente insolúvel no interior de uma sociedade dividida em classes antagônicas. Assim, a temática faz parte constante de debates, simpósios e seminários por todos os recantos do mundo. No entanto, poucos contêm demonstrações dos elos da corrente que ligam os saberes do cotidiano com os conteúdos da alfabetização e por isso até mesmo no país berço do estudioso que indicou o método por excelência para dar conta desta prática é desconsiderado nos programas de formação de alfabetizadores, mesmo que esses programas destaquem a importância do que fazer como alfabetizador ao conjugar a prática de alfabetizar e letrar.

Os programas de formação de alfabetizadores no decorrer destes últimos 30 anos, tem se dedicado a abordagens que sobremaneira secundarizam orientações teóricas que possam ser conceitualizadas como orientações metodológicas para alfabetizar. Sob o ponto de vista das abordagens científicas acerca da relação entre o fazer e o pensar, ou seja, da relação entre a teoria e a prática, concebemos que a cada teoria que orienta uma ação, a esta corresponde um método que guia este “Fazer”. Perguntamos então, por que para a ação alfabetizadora a partir da orientação construtivista assim chamado após a assunção da psicogênese da língua escrita no país, passou a se demonizar os métodos tradicionais de alfabetização como responsáveis pelo insucesso.



so na aquisição deste saber e que a psicogênese da língua escrita comparece como a salvadora do malogro neste campo do saber? Como proceder a conjugação entre alfabetizar e letrar se não se tem clareza desta prática de como conduzi-la, a qual implica no reconhecimento de um método para realizá-la? E qual seria esse método se ao demonizar os métodos tradicionais, passa a se questionar sobre o que é o construtivismo, se é um método ou uma teoria e passa a predominar a compreensão de que se trata de uma teoria? Na busca de responder questões como estas a investigação baseou-se num estudo qualitativo de caso, que avaliou a prática de uma alfabetizadora egressa que participou da formação por diversos programas de formação continuada indicados pela secretaria Municipal de Educação do município de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia.

Para dar conta da sistematização dos resultados da investigação e sobre e sua fundamentação teórica, dividimos o texto em três partes, em que a primeira realiza um breve esboço sobre os cursos de formação inicial e continuada de alfabetizadores e as orientações teóricas para alfabetizar; o segundo sobre o sentido da alfabetização funcional e sua relação com o letramento enquanto formação da consciência crítica do alfabetizando.

O último texto discute o resultado da formação continuada refletida na formação da consciência crítica do alfabetizando percebido pela professora em estudo nas suas escritas de memórias como alfabetizadora, em que a “categoria trabalho” aparece como o eixo articulador das sínteses objetivas que se dão na relação de ensino e aprendizagem que se estabelecem entre alfabetizandos e alfabetizadores, síntese na qual se encontram a conjugação dos saberes escolares e não escolares como ponto de encontro entre alfabetização e letramento.

Formação continuada de alfabetizadores, métodos de alfabetização e orientações construtivistas

Debater acerca dos métodos tradicionais de alfabetização ao longo das três últimas décadas tem se tornado uma contenda carregada de preconceitos de tal forma ao ponto de se acreditar ser possível se ocupar de tratar acerca de métodos para os demais níveis de ensino, menos para se alfabetizar.

Desta maneira, é impossível levantar o debate acerca do advento da orientação que ficou conhecida como orientação construtivista para a alfabetização sem lançar um olhar sobre a importância que representou e representa o conhecimento sobre os métodos de alfabetização que há centenas de anos deram conta de orientar os mais ilustres intelectuais da humanidade até o século XX.

O exposto requer compreender qual é o lugar da psicogênese da língua escrita neste contexto e como tal orientação se relaciona com os processos dos métodos analíticos e sintéticos de alfabetizar? Então vejamos. Se a psicogênese da língua escrita pode ser conceituada como uma orientação construtivista é preciso alertar que se trata mais de uma constatação que de uma invenção.

O advento das orientações ferrerianas na formação de alfabetizadores nos fins dos anos 80 e início dos anos 90 no Brasil deu origem a um amontoado de equí-



vocos, os quais levaram inúmeros alfabetizadores a entrarem em profundos conflitos quanto a sua acomodada capacidade de alfabetizar, que tinha nos métodos tradicionais sua âncora de criatividade para atender aos alfabetizados nos mais diversos níveis de compreensão da leitura e da escrita.

É exatamente a compreensão dos níveis conceituais da alfabetização que se ancora a psicogênese da língua escrita. Trata-se da compreensão do percurso de cada alfabetizado, se ele ainda se encontra no nível pré-silábico, silábico, no silábico alfabético ou se atingiu seu ponto culminante no nível alfabético, portanto, o alfabetizado neste momento dar um salto qualitativo nas estruturas cognitivas no sentido de assegurar a alfabetização linguística e se o alfabetizador conhece os pressupostos freirianos dará conta de realizar a conjugação das duas orientações, a alfabetização política e a alfabetização linguística.

A problemática não diz respeito a negar a importância dos estudos de Emília Ferreiro, mas a rejeição que se passou a ter no tocante a aprendizagem do grande acervo da humanidade neste campo em nome de Emília Ferreiro trata-se de casos em determinadas secretarias de educação que a orientação entra por decreto e não por capacidade adquirida pelo alfabetizador.

Se por um lado houve os referidos equívocos, por outro, nenhum alfabetizador até hoje conseguiu a façanha de alfabetizar, sem lançar mão do uso das letras do alfabeto, das palavras, das frases ou orações, dos parágrafos, dos textos e dos livros. Portanto, ao fazer isso está se utilizando dos processos dos vários métodos de alfabetização. É só reler sobre eles para constatar.

Afirmar a rejeição de uma orientação clássica, isso porque resiste ao tempo em nome dos estudos de Ferreiro, é falso, pois seja pela orientação construtivista, freiriana, frenetiana, ou qualquer outra, passa pelos processos de um método qualquer. E Vejam o que diz Ferreiro (1999, p. 31), acerca dos métodos de alfabetização ao mesmo tempo em que ela mostra outros equívocos quanto a associar Piaget ao método Global de Decroly:

A teoria de Piaget nos permite - como já dissemos - introduzir a escrita enquanto objeto do conhecimento, e o sujeito da aprendizagem, enquanto sujeito cognoscente. [...]

A concepção de aprendizagem entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer, passam 'através' dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não pode criar aprendizagem.

Quando compreendemos que a alfabetização pode ser vista sob a perspectiva do ensino escolarizado que traz em si o conteúdo do cotidiano dos educandos e educadores, esta precisa ser encarada como um processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita que não se dar de forma espontânea, mas por mediações que carece de técnicas através das quais o alfabetizado adquire base para o desenvolvimento das



fases subseqüentes da sua formação escolar e na prática social.

Rossler, (2006, p.191), mostra na obra intitulada “Sedução e alienação no discurso construtivista”, que

[...] o forte pragmatismo presente no interior do ideário construtivista não apenas vem reproduzir o discurso ideológico em voga, como atende as exigências sociais e econômicas do capital globalizado, as quais determinam que conhecimentos a sociedade em geral e a escola em particular devem preocupar-se em socializar e que tipo de indivíduo (com quais habilidades e “competência”) deve formar.

Assim, os programas de formação de alfabetizadores precisam contemplar as duas facetas do processo pedagógico para alfabetizar em qualquer faixa etária, que são a técnica e a teórica e que em Freire se conjugam técnicas e teorias que sintetizam no ato de alfabetizar duas importantes dimensões teóricas - a lingüística e a política, que traduz na capacidade de desenvolver o senso crítico. Estas duas dimensões conjugam a técnica e a teoria no ato de ensinar a ler e escrever e desenvolver a oralidade nos momentos de diálogos característico da pedagogia freiriana.

Mendonça (2007, p. 56), ao tratar sobre a questão da técnica mostra enfatiza que alfabetizar,

[...] significa ensinar uma técnica, a técnica de ler e escrever. Quando o aluno lê, realiza a decodificação (decifração) de sinais gráficos, transformando grafemas em fonemas; quando ele escreve, codifica, transformando fonemas em grafemas. Esse é um aprendizado complexo, que exige diferentes formas de raciocínio, envolvendo abstração e memorização a escrita é uma convenção e, portanto, precisa ser ensinada.

Neste sentido os alfabetizados querem sejam crianças, jovens ou adultos carecem que o alfabetizador acolha em sua ação docente a conjugação entre os saberes escolarizados e os saberes não escolarizados tendo grande relevância na aprendizagem da leitura e da escrita associada à leitura do contexto histórico e de conhecimentos práticos e sistematizados a partir do saber proveniente do trabalho no campo, na fábrica etc., portanto considerando as experiências do cotidiano de onde são retirados os conteúdos da alfabetização que em Freire emergem das palavras e temas geradores pesquisadas nos discursos de cada alfabetizando.

Os programas de formação de alfabetizadores, ao encarar a importância da psicogênese da língua escrita, precisa envolver os estudos recentes que auxiliam esse campo do saber, como a sócio, psico e neuro lingüística. É preciso sobremaneira considerar os saberes dos alfabetizadores advindos de sua formação inicial e continuada e as possíveis sínteses que realizam de seus conteúdos de existência que fazem parte dos conteúdos sistematizados nas escolas.



Analfabetos funcionais, letramento e formação da consciência crítica dos alfabetizandos

Se considerarmos a importância da formação da consciência crítica dos alfabetizandos em qualquer faixa etária significa considerar as multifacetadas da alfabetização, destacando aquela que se encontra em um dos pólos da capacidade de alfabetizar de acordo com a pedagogia freiriana, que exige a conjugação da alfabetização política a alfabetização linguística e que para ele se dar por meio da leitura de mundo, ou seja, da realidade que envolve a existência humana.

Desta maneira, a formação da consciência crítica do alfabetizando não é algo que se desenvolve de forma espontânea, mas realiza-se a conexão entre o fazer e o saber em que a escola ao vincular no teorizado a prática realizada como ponto de partida e de chegada presentes nas memórias históricas como experiências sistematizadas e divulgadas enfocando o tempo e o espaço nas memórias de vida de alfabetizandos quer sejam crianças, jovens ou adultos, destacando, portanto os lugares por onde passaram e trabalharam e as fases histórias memorizadas em cada fase, em a objetividade da existência presente nesta subjetividade se encontra nas relações de trabalho, portanto no processo produtivo, de onde o ser humano tira seu sustento como explorador ou como explorado.

Nesta perspectiva experiências de alfabetizadores e alfabetizandos se encontram numa síntese totalizadora que faz parte da história de cada um como parte da humanidade e se configuram no conteúdo da aprendizagem escolarizada, que inicia com os processos de alfabetização desde a mais tenra idade.

Corroborando com esta posição de Freire quanto à realidade da existência humana, embora ele tenha se descuidado da objetividade da existência, se limitando a dialética hegeliana, Trotsky (2009, p. 10) em sua obra “Questões do modo de vida: a moral deles e a nossa”, chama a atenção para as palavras de Lênin, em seus escritos ao mostrar que “a política é economia concentrada”, se expressa no sentido que as decisões governamentais carecem de recursos para por de pé tais de cisões e nestes termos destaca que,

[...] O conselho de Lênin de transferir do domínio político para o cultural é um conselho político. Quando um partido operário, em um determinado país, decide que é necessário num dado momento colocar em primeiro plano as exigências econômicas e não as políticas, essa decisão tem um caráter ‘político’ [...]

Significa que a questão da formação política tem um sentido amplo e emprego do termo por Lênin para esse fim segundo Trotsky tem dois sentidos, dos quais o que nos interessa aqui é o do sentido amplo, que envolve todos os âmbitos da vida humana e tem um caráter materialista dialético. Ele fala também no outro sentido, o restrito, que é aquele definido como a luta pela supremacia do poder.

Ainda com base em Lênin nos seus pronunciamentos do I Congresso de Ensino na Rússia de 25 de agosto de 1918, Pistrak (2008, p. 22), nos mostra que a escola descolada da vida e da política é uma impostura, uma mentira.



Neste sentido destaca as palavras de Lênin nos seguintes termos: ‘Nosso trabalho no domínio escolar consiste em derrubar a burguesia, e declaramos abertamente que a escola fora da vida, fora da política, é uma hipocrisia’ [...].

Assim, para cumprir o propósito da formação continuada de alfabetizadores objetivando a formação da consciência crítica dos alfabetizandos os referenciais teóricos possíveis de dar conta de tal formação, precisam contemplar a pedagogia freiriana, no tocante a orientação metodológica para alfabetizar e letrar simultaneamente. Indicamos o estudo os manuais dos teóricos marxistas e do sócio-história que se utilizam dos pressupostos marxistas, por convergir com as orientações metodológicas freiriana, para auxiliar esta prática com o fim de desocultar a realidade e contemplar a formação da consciência crítica de alfabetizadores que se refletirá na formação da consciência do alfabetizando. Tal como se coloca na necessária busca da capacidade de assumir a identidade de classe e a luta contra a exploração para superar a opressão de uma classe sobre outra.

Sobre a crise da educação e a conseqüente ocultação das desigualdades sociais, Freire (2000, p. 95), nos revela sua preocupação com a despolitização determinada pelo modelo de ensino nas escolas do capitalismo decadente, que tenta separar a educação e funcionamento da sociedade, ele enfatiza:

[...] A educação de que se precisa hoje não tem nada que ver com sonhos, utopias, conscientização. Não nada que ver com *ideologias*, mas com saber técnico. A educação será tão mais eficaz quanto melhor *treine* os educados para certas destrezas. Introduzir no ensino, e no aprendizado da matemática, da física, ou no ‘treino’ de operários qualificando o sonho da libertação a utopia da justiça social é repetir erros funestos por causa dos quais pagamos caro. A educação para hoje é a que melhor *adapte* homens e mulheres ao mundo tal qual está sendo. **Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje.**

Se alfabetizar e letrar simultaneamente, significa ter a capacidade de interpretar o mundo, saber interrelacionar os diversos campos do saber, condição para realizar a interpretação dos textos escritos e dos textos orais, concordamos com Soares (2011) quando ela diz que Freire

[...] criou; e criou muito além de um método de alfabetização, no quadro também de uma nova concepção de educação muito além de um método: criou uma concepção de alfabetização, no quadro de uma também nova concepção de educação. [...], mas uma educação como prática da liberdade, educação como conscientização; e isso realmente, foi ele o inventor.

E justamente por essa capacidade trazida pela orientação freiriana, cujos postulados trazem em seu bojo as orientações primordiais para alfabetizar e letrar simultaneamente. A falta desta habilidade de conjugar os saberes não escolares aos escolarizados como parte de um todo da existência humana e da natureza, gera os



analfabetos funcionais produzidos pelas propostas pedagógicas dos programas de alfabetização.

Ainda corroborando com as posições de Soares sobre os postulados freirianos, Mendonça S.; Mendonça C. (2077, p. 104) escreveram uma obra intitulada: “Alfabetização: método sociolinguístico - consciência fonológica e alfabética em Paulo Freire”. E sobre o método eles dizem:

Nas unidades de alfabetização (palavras geradoras) demonstramos que a partir de uma mesma estrutura metodológica, feita à adequação a faixa etária dos alfabetizandos, é possível alfabetizar tanto crianças quanto adultos, daí a semelhança e a coincidência dos exercícios desenvolvidos.

Ele acrescenta com base em Freire que a conscientização é alcançada quando ultrapassamos a mentalidade espontânea de apreensão desta realidade adotamos uma compreensão crítica da mesma.

Considerando que a formação continuada de alfabetizadores precisa considerar os saberes escolares e não escolares dos educados e educadores, que estão inseridos no contexto da concepção dialética da alfabetização na medida em que estes saberes encontram-se na história do cotidiano dos sujeitos do processo. Estes saberes têm na “Categoria Trabalho” o encontro dos eixos articuladores do conteúdo da alfabetização como base para a formação da consciência crítica de ambos, quando a consciência crítica é reconhecida como a compreensão que se tem das diferenças de classes e da relação de exploração que existe entre exploradores e explorados e quando o explorado compreende sua identidade de classe e como engajar-se na luta pela superação de sua exploração.

Discutindo os caminhos e os resultados do estudo

A investigação neste campo do saber iniciada nos anos 90 tem continuidade com os estudos no curso de Doutorado em Ciências da Educação, vinculado a linha de pesquisa, “Formação Docente e Aprendizagem numa Visão Sócio-histórica e Saberes Escolares e não Escolares”, do Grupo de Estudos e Pesquisas “Materialismo Histórico e Dialético na Educação”. O objetivo do artigo é o de analisar em que medida os saberes oferecidos pelos programas de formação continuada de alfabetizadores, relacionam os saberes da formação inicial com os saberes não escolarizados e quais são os reflexos nas práticas dos alfabetizadores.

A investigação analisou a prática de uma professora alfabetizadora que participou das formações continuadas indicadas pelo Ministério da Educação e que foram adotadas pela secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Velho, desde os anos 90. Para isso, toma por base, Yin (2005), no trata acerca de estudos de caso como investigação do tipo qualitativo.

Para avaliar a repercussão da formação continuada na prática da professora, os dados são analisados através das técnicas da análise do discurso de acordo com Orlando, afirmando que para analisar o discurso, o analista precisa ser capaz de ter [...]



“a noção de que a relação com a linguagem não é jamais inocente, não é uma relação com evidências e poderá se situar face a articulação do simbólico com o político”.

No campo teórico metodológico destaca ainda o materialismo histórico e dialético sistematizado por Marx (2012), Marx; Engels (2011) e Engels (1985), como ferramentas teóricas que norteiam os suportes técnicos da pesquisa. Propõe os estudos da sócio história nas obras de Vygotsky (1993; 1991) e outros autores que se utilizam dos conceitos do materialismo histórico no campo das práticas discursivas e na aquisição de conhecimentos da leitura, da escrita e na prática da oralidade e interpretações destas práticas em consonância com aprendizagens de vivências em que a formação do “EU”, é fruto de vivências que vem do “NÓS”, ou seja, a história individual não se constrói sem a história coletiva de onde sobrevém a intra e a inter subjetividade.

Para que pudéssemos perceber em que medida a formação continuada tem permitido um avanço na sua capacidade de alfabetizar, professora informante deste estudo por meio de suas escritas de memórias acerca da docência em alfabetização analisou dois fragmentos do seu discurso.

Destacamos o primeiro fragmento revelador de experiências da informante:

Desde muito cedo, bem pequenina eu ajudava nas tarefas na roça, plantado milho, plantando feijão, cuidando de animais e colhendo as espigas de milho, o feijão e frutas no sítio onde morava, lá no Piauí.

Percebo que aquelas crianças que também tem essas experiências, são mais atentas e tem uma aprendizagem mais veloz, inclusive na alfabetização em que os conteúdos de suas vidas são conteúdos também da alfabetização e, portanto, das outras “matérias”, compreendem também a questões da luta de classes na maneira simplória de uma criança, mas compreendem, por exemplo, quando tem greve e outros fatos que são levados para debate em sala de aula; (grifos nossos)

É preciso destacar a importância do que levantamos acerca da Categoria Trabalho que vem revelando-se nos diversos apontamentos e estudos que temos realizado na última década, com base nos pressupostos marxistas, constatamos como o trabalho em qualquer faixa etária e em qualquer tempo da vida revela-se como o eixo articular do desenvolvimento do psiquismo, portanto da aprendizagem dos conteúdos nas diversas áreas do conhecimento, pois une a objetividade à subjetividade, ou seja, o fazer e o pensar concomitantemente.

Neste sentido, Engels (1979, p. 215) tratando sobre a importância do trabalho para a existência humana, na sua obra “A Dialética da Natureza”, destaca que,

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. E o é, de fato, ao lado da Natureza, que lhe fornece a matéria por ele transformada em riqueza. Mas, é infinitamente mais do que isso. É a condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que, num certo sentido, pode-se dizer;



o trabalho, por si mesmo, criou o homem.

Baseado nos estudos de Darwin, Engels nos esclarece ainda, que foi graças à influência da complexidade do trabalho, que foi possível o homem desenvolver os membros superiores, melhorando a destreza das mãos. A posição ereta e o uso das mãos como primeiro instrumento de trabalho. O vínculo entre o fazer e o pensar - aprender com base em atividades produtivas, que para ele a mão é instrumento e produto do trabalho.

O uso da mão e da cabeça, do fazer e do pensar influenciou todo o organismo em suas refinadas modificações. O formidável é que temos importantes explicações por essa via como surge a linguagem humana. Diz também Engels nesta mesma obra, que primeiro foi o trabalho e decorrente dele a linguagem.

O segundo fragmento na escrita das memórias de docência a informante descreve:

Estudei no curso de magistério e depois pedagogia. Dentro de pouco tempo, fiz especialização em alfabetização. Continuei nas formações continuada, Profa, pró letramento, Pnaic em todos são retomados a psicogênese da língua escrita. Mais as leituras que melhor orientam o trabalho que faz as crianças avançar, se encontra na mescla das experiências de vida que junta a dos alunos com as leituras e as orientações dos métodos que nunca é possível darem conta das dificuldades das crianças com uma única orientação devido as diferenças de dificuldades de cada uma.

Os fragmentos revelam o descompasso da formação continuada quanto ao que indicamos, na conjugação da alfabetização e do letramento e o caso da professora egressa destas formações. Esta ao passar por cima deste desrespeito às experiências do alfabetizador que sem esse alerta desconsidera as experiências dos alfabetizados gerando maior dificuldade de assimilação dos conteúdos respeitante à alfabetização e apreensão dos saberes pertinentes a leitura, a escrita e a oralidade.

Considerações finais

Assim, percebemos que existe uma imperiosa necessidade de pôr em destaque os saberes que o alfabetizador leva de sua vida para o interior dos encontros de formação, saberes que são acumulados na conjugação das suas experiências vivenciadas no sistema produtivo e demais afazeres que o alfabetizando no decorrer de suas vidas fora de sala de aula em sua formação inicial e que tais saberes promovem.

Ao avaliar e constatar os limites teóricos e práticos dos programas de formação continuada de alfabetizadores a investigação sugere ainda ao lado das orientações teóricas atuais para esse campo do saber, quais sejam: a psicogênese da língua escrita, a sócio e psicolinguística e as análises dos condicionantes sociais, políticos e econômicos que se refletem nos insucessos de educandos e educadores e nos resultados bem sucedidos, cujas bases de análises se encontram no marxismo, cuja superação destes



limites por essa via tem se refletido positivamente na aprendizagem dos alfabetizados quanto à conjugação da alfabetização e letramento culminando na formação de alfabetizados que subtraem as estatísticas inclusive dos analfabetos funcionais.

Para formar alfabetizadores capazes de tender a formação da consciência crítica dos alfabetizados, requer também engajamento político com as problemáticas da sociedade como um dos laboratórios de aprendizagem em o cotidiano que faz a história coletiva do presente, significa por de pé as orientações freirianas associadas às orientações dos teóricos marxistas e da sócio-história que tem no marxismo suas matrizes teóricas., além dos teóricos que demonstram como os saberes concernentes a aquisição da leitura e da escrita se processaram ao longo da história da humanidade.

Seguindo aspectos conforme os indicados num texto que não pretende dizer tudo sobre a superação do analfabetismo funcional através da formação da consciência crítica.

Notas

1 Professora do curso de Pedagogia do Campus de Rolim de Moura da Universidade Federal de Rondônia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas “Materialismo Histórico e Dialético na Educação” e integrante do Programa de Pós Graduação de Ciências da Educação da Universidade autônoma de Assunção. E-mail: maruja2oroma@gmail.com

Referências Bibliográficas

ENGELS, F. *A dialética da natureza*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985. 157 p.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Artes Médicas. Porto Alegre, 1999. 300 p.

FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisas*. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013. 488 p.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 4. ed. São Paulo: UNESP, 2000. 134 p.

HELLER, A. *O Cotidiano e a história*. Paz e Terra. São Paulo, 2011.

MENDONÇA, O. S. MENDONÇA, O. C. *Alfabetização: método sócio-linguístico, consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2007. 151 p.

ORLANDI, P. E. *Análise do discurso: princípio & procedimentos*. 8. Ed. Campinas-São Paulo: Pontes, 2009. 100 p.

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. 8. ed. [Tradução de Daniel Aarão Reis Filho] São Paulo: Expressão Popular, 2008. 224 p.

ROSSLER, J. H. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas/São Paulo: Autores associados, 2006. 298 p.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2011. 123 p.

TROTSKY, L. *Questões do modo de vida: a moral deles e a nossa*. [Tradução por Diogo Siqueira e Daniel Oliveira]. São Paulo> Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2009. 108 p.

YIN, K. ROBERT. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. Ed. [Tradução de Daniel Grasse]. Porto Alegre: Bookmam, 2005. 207 p.

VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168 p.



ENSINO E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O USO DO *YOUTUBE* COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO PARA PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA ESCOLA

*Maria Luana de Araújo Cunha*¹

Introdução

Sabe-se que mesmo com a criação da lei n° 10.639/2003 para inclusão da história e cultura da África e dos africanos no currículo escolar, a maioria das escolas ainda não contempla a efetiva aplicação dessa lei.

Ante essa situação, o professor passa a ter o papel de agente transformador da realidade social, por ser o sujeito capaz de desconstruir atitudes de racismo e preconceito, que estão incutidas no imaginário dos indivíduos componentes da nossa sociedade.

Destarte, a melhor maneira encontrada para dar início a esse processo de transformação foi através de uma educação conscientizadora, voltada para os nossos jovens, visando a preparação destes, para as práticas sociais, bem como para o respeito às diferenças étnicorraciais existentes em nosso país.

As dificuldades de ensino no mundo contemporâneo requerem do professor maior esforço na elaboração do planejamento didático, pois os alunos estão inseridos em um universo tecnológico onde existe uma alta quantidade de informações que transitam com grande velocidade.

Com a criação de novas tecnologias, tem-se uma necessidade cada vez maior de integração aos meios tecnológicos e a aquisição de equipamentos oferecidos pela



modernidade. Tal necessidade algumas vezes apresenta aspectos negativos que ocasionam no aluno certo grau de falta de concentração e dispersão, já que mesmo na sala de aula, continuam conectados à *internet* e interagindo através das diversas redes sociais.

Apesar do *Youtube* ser um site frequentemente acessado para fins de entretenimento, é possível transformá-lo em uma excelente ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem, por fazer parte do universo infanto-juvenil.

Mediante a real dificuldade encontrada para a aplicação da lei n° 10.639/2003 no currículo escolar, além da resistência que os alunos já apresentam ao ensino comum dos conteúdos curriculares ante o uso das metodologias conservadoras, a utilização do *Youtube* na escola como prática de letramento e como uma tecnologia voltada para aprimorar a qualidade das aulas e deixá-las mais atrativas aos estudantes, mostrou-se favorável à aprendizagem dos alunos.

Trata-se de um ambiente virtual popular entre os jovens, onde estes assistem vídeos e escutam músicas cotidianamente, fatos que demonstram a afinidade que eles possuem com essa ferramenta tecnológica.

Portanto, utilizar-se de um recurso capaz de estabelecer uma relação entre os conteúdos do currículo escolar e a realidade vivenciada pelos alunos, é uma experiência que pode trazer inúmeros benefícios ao processo de ensino-aprendizagem, visto que é uma forma de prender a atenção dos alunos e trabalhar os conteúdos de maneira contextualizada e lúdica.

Diante disso, o *Youtube* é uma via aberta de acesso que pode ser usada como ponte para promover debates entre os alunos sobre preconceito, racismo e as desigualdades raciais existentes em nosso país, bem como o desenvolvimento da oralidade, visando a inserção destes em práticas sociais.

A relevância da Lei n° 10.639/2003 no atual contexto educacional

A trajetória da população negra em nosso país sempre foi vinculada somente à escravidão. Na maioria dos livros de história do Brasil a figura do negro é retratada apenas como uma espécie de mercadoria, um ser passivo, o qual sujeitava-se a todo tipo de abuso, sem contestar as atrocidades cometidas a eles.

No período colonial, após a abolição da escravatura em 1888, com o surgimento de uma sociedade industrial de trabalho assalariado, os donos das indústrias contrataram funcionários brancos, imigrantes europeus, para colocar em prática a teoria do branqueamento físico e cultural da nação, já que o objetivo principal era tentar branquear a população a fim de se acabar definitivamente com os negros.

Nesse contexto, os negros foram libertos da escravidão, mas não foram incorporados às atividades laborais, pois o preconceito e o racismo existentes no Brasil não permitiu que lhes fossem proporcionadas oportunidades no mercado de trabalho. Portanto, a abolição da escravatura pouco contribuiu para mudar a condição de marginalidade social na qual os afrodescendentes permanecem até os dias atuais.

Além disso, a crença da superioridade branca em relação aos negros, respon-



sável por disseminar a falsa ideia de inferioridade intelectual e estigmatização dessa civilização, ocasionou marcas profundas na construção identitária do negro.

Diante dessa realidade, enquanto que por um lado foram libertos da escravidão, por outro foram aprisionados ao abandono, à discriminação racial e à miséria, pois a dignidade lhes foi negada. Entretanto, em meio ao conjunto de circunstâncias adversas, grupos de pessoas negras passaram a formar o que ficaria conhecido como Movimento Negro Brasileiro.

Além de jornais e folhetos que constituíram a Imprensa Negra², a Frente Negra Brasileira, criada em 1931, foi uma das mais importantes instituições em favor da população negra no Brasil, sendo extinta em 1937 com a implantação da ditadura do Estado Novo na era getulista³. No Rio de Janeiro foi criado o Teatro Experimental Negro em 1944 por Abdias do Nascimento, assumindo relevante postura política em associação com outras instituições em favor das pessoas negras (PEREIRA, 2008, p. 92).

Com o passar do tempo, o movimento negro se fortaleceu e se consolidou cada vez mais, exercendo um papel imprescindível na luta contra o preconceito racial e a favor do devido reconhecimento e valorização das ricas contribuições que as matrizes culturais africanas trouxeram para o Brasil.

Até hoje os afrodescendentes correspondem a maioria da população brasileira marginalizada, que não consegue manter seus filhos na escola, já que os jovens negros precisam trabalhar para ajudar no sustento da família, conseqüentemente não ocupam os bancos das universidades e muito menos terão a possibilidade de ocupar os cargos de maior prestígio social, ocupados pela maioria de brancos.

Diante disso, percebe-se que tais fatos não correspondem à mera coincidência ou então à inferioridade intelectual dos negros em relação aos brancos, já que estes conseguem obter maior êxito que aqueles em todas as esferas sociais e profissionais.

O que existe na realidade é uma trajetória árdua percorrida por essa população e por seus descendentes que desde a época da escravidão até os dias atuais sofrem as conseqüências do racismo, do preconceito e da discriminação. Muito se fala que o Brasil é um país onde não existe preconceito, contudo as estatísticas continuam apontando a maioria de pessoas que vivem na pobreza estão entre pardos e negros.

O mito da democracia racial contribuiu para mascarar ainda mais o racismo predominante no país, onde construiu-se o falso discurso de igualdade racial entre negros e brancos.

Após tantos anos de escravidão e sofrimento, o Brasil possui uma dívida histórica com esse povo que foi arrancado de sua pátria e trazido para trabalhar como escravo e ser tratado como mercadoria.

A lei nº 10.639/03 trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, no âmbito de todo território nacional, tanto em escolas públicas como em escolas privadas e tem por objetivo promover o reconhecimento e a valorização da diversidade étnicorracial na educação brasileira.

A instituição dessa lei pode ser considerada uma grande conquista para a po-



pulação negra, por representar o primeiro passo para uma mudança social de ruptura contra a desvalorização e estigmatização dos afrodescendentes.

Esta história, bem como a dos outros grupos sociais oprimidos e toda a trajetória de luta, opressão e marginalização sofrida por eles, deverá constar como conteúdo escolar. Os (as) estudantes compreenderão melhor os porquês das condições de vida dessas populações e a correlação entre estas e o racismo presente em nossa sociedade. As situações de desigualdades deverão ser ponto de reflexão para todos e não somente para o grupo discriminado, condição básica para o estabelecimento de relações humanas mais fraternas e solidárias (BRASIL, 2006,p.73).

Essa postura que deverá ser adotada pelas escolas contribuirá para amenizar atitudes preconceituosas que atingem a população negra, já que a prática do racismo na escola afeta diretamente a autoestima dos alunos negros, influenciando a evasão e o fracasso escolar. Segundo Quirino (2014, p. 40):

Estudos relacionados a negritude estão sendo cada dia mais forte, pesquisadores estão apontando as causas e consequências das evasões, repetências, discriminações e a não aceitação a identidade cultural das crianças e adolescentes negros na escola.

De tanto ouvir palavras depreciativas, o aluno discriminado sente-se incapaz de prosseguir os estudos, além de perder a vontade de permanecer na escola, por tratar-se de um lugar que ao invés de acolher e incluir esses alunos, infelizmente acaba tornando-se um local de rejeição e exclusão.

A escola deve favorecer a desconstrução de uma sociedade baseada em padrões etnocêntricos que valoriza apenas as características dos brancos e associam o negro a aspectos negativos que estão distantes dos padrões de beleza impostos pela sociedade etnocêntrica.

É importante criar situações de aprendizagem que enfatizem as contribuições sociais, culturais, políticas, e intelectuais herdadas da cultura negra, para acabar com tantos anos de negação, depreciação e apagamento da história dos afrodescendentes. O negro precisa ser levado a entender e conhecer sua verdadeira história e de seus antepassados, necessita sentir orgulho de sua cultura e deve ser estimulado a adotar o sentimento de pertencimento cultural, sem pensar sua cultura como inferior as demais.

Destarte, a prática de um plano educacional que contemple a efetivação da lei e que seja voltado para o ensino das relações étnicorraciais e para a divulgação da real trajetória dos negros e africanos trazidos para o nosso país, poderá proporcionar aos negros e aos não-negros o reconhecimento do valor cultural e político exercido por esse povo na construção do Brasil.

Oralidade e Youtube: práticas de letramento PARA PROMOÇÃO da igualdade racial

São grandes os desafios que o ambiente escolar tem enfrentado nos últimos



tempos. Constantemente gestores e professores, sentem a necessidade de refazer seus planejamentos pedagógicos, em busca de uma solução para prender a atenção dos seus alunos, já que em meio ao desenvolvimento tecnológico e ao surgimento de novos meios de entretenimento e novas tecnologias a escola tem se mostrado pouco atraente para os estudantes.

Na sala de aula, o professor disputa a atenção que deve ser voltada para ele-com o aparelho celular, visto que os alunos permanecem conectados à internet, bem como a várias redes sociais, dentre outras formas de interação. Levando em consideração esse dinamismo tecnológico no qual os nossos jovens estão inseridos, muitas vezes a escola tem se tornado um ambiente monótono e desinteressante, diante disso, tem perdido espaço para as atrações que o mundo digital contemporâneo oferece.

Para compensar essa situação de falta de interesse pelo ambiente escolar os professores podem incluir as tecnologias educacionais em suas aulas rotineiramente, a fim de tornar o aprendizado dos alunos mais atrativo, dinâmico e conseqüentemente menos monótono e exaustivo. Segundo Moran (2012, p. 21), “A educação tem de surpreender, cativar, conquistar os estudantes a todo momento. A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas”.

A maioria dos estudantes que utilizam as tecnologias não conseguem extrair delas o que elas tem de melhor, muitas vezes gastam muito tempo conectados a sites que não oferecem nenhum tipo de crescimento intelectual, ou então nas redes sociais ou em sites de jogos, sem um propósito específico além do entretenimento.

A alienação ocasionada pelo mal uso das tecnologias é um problema que pode ser solucionado, se os professores exercerem com eficiência, o papel de mediadores, direcionando os alunos para que possam utilizar as tecnologias de maneira educativa e favorável ao ambiente escolar, proporcionando aos alunos atividades didáticas, previamente planejadas, em que as tecnologias poderão ser usadas como recursos educacionais para contribuir com o processo de ensino, aliando o entretenimento à aprendizagem.

O *Youtube*, site de publicação de vídeos, possui um grande acervo de vídeos que podem ser visualizados através da internet. Nesse recurso tecnológico não são oferecidos vídeos que priorizam uma única visão ideológica, pois o site disponibiliza um espaço aberto e gratuito àqueles que desejam publicar seus vídeos, portanto o *Youtube* torna-se um espaço democrático que favorece e dá oportunidade para que diversos sujeitos com opiniões distintas possam manifestar seus ideais.

No *Youtube* podemos encontrar todas as expressões ideológicas que outrora estavam ocultadas, silenciadas e impossibilitadas de se manifestarem, por razões de não existir um espaço como esse, que não oferece obstáculos de cunho econômico exorbitantes, pois por exemplo, com a utilização de apenas um aparelho celular é possível produzir e publicar nesse site, diversos vídeos.

Consoante Rojo (2013, p. 68), “Por meio das TICs, por exemplo, letramentos locais podem ser amplamente veiculados, tornarem-se globais, o que da vez e voz aos



grupos de periferia”

Portanto esse fator econômico é essencial, pois permite que tanto pessoas ricas como pessoas pobres tenham a oportunidade de se expressar e divulgar sua cultura através do *Youtube*. Desse modo, esse site permite e favorece a inclusão de pessoas de todas as classes econômicas nas práticas sociais tecnológicas, por isso é importante utilizar esse recurso para promover os multiletramentos na escola, pois é uma forma de educar para a utilização das tecnologias ao mesmo tempo em que se promove a igualdade racial.

Muitas vezes a escola se preocupa tanto com a escrita dos alunos que acaba se esquecendo da oralidade e dos benefícios que o desenvolvimento desta pode trazer para a vida e inserção das pessoas nos meios e práticas sociais. A exposição oral é um importante meio de comunicação, o qual deve ser constantemente trabalhado com os estudantes, pois os sujeitos que não possuem um bom domínio da oralidade são apagados e silenciados, por não poderem exercer plenamente sua cidadania, defendendo seus ideais.

Preparar os alunos para o pleno desenvolvimento da oralidade nas diversas situações cotidianas, também é prepará-los para a vida em sociedade e para inserção destes nas diversas ocasiões em que seja necessário se expressar oralmente, além disso o ato de utilizar a oralidade garante ao indivíduo também, poder de expressão e destaque nas relações sociais.

Selecionar documentários e vídeos para o enriquecimento dos planos de aula e para fomentar debates entre os alunos sobre as questões raciais é um grande passo em direção a promoção da igualdade racial na escola, visto que os alunos terão a oportunidade de se expressar oralmente e iniciar discussões acerca de um povo que há séculos tem sofrido um silenciamento e apagamento da história do Brasil.

O vídeo por ser uma ferramenta dinâmica que alia sons, imagens, gestos, cores, expressões faciais e sentimentos, simultaneamente, é capaz de produzir sentidos de uma maneira mais eficaz no imaginário dos alunos, pois estes sentem-se participantes da história, como se pudessem se colocar mais facilmente no lugar do outro, sentindo as mesmas experiências, principalmente no lado da pessoa que é discriminada e que sofre as consequências do racismo e preconceito racial.

Muitas vezes os alunos têm bastante interesse em participar dos comentários que são conduzidos em sala de aula, todavia sentem-se envergonhados ou desestimulados para iniciar os debates, expressando suas opiniões sobre os assuntos abordados, por conta disso muitos são excluídos pelos próprios professores por não participarem ativamente das aulas.

A inclusão não se faz somente com os que ficam fora da escola. Dentro da escola, muitos alunos são excluídos pelos professores e colegas. São excluídos quando super valorizamos alguns, colocando-os como exemplos, em detrimento de outros. São excluídos quando exigimos de alunos com dificuldade de aceitação e de relacionamentos resultados imediatos, metas difíceis para eles no campo emocional. Moran (2012, p. 57).



Portanto é imprescindível buscar mecanismos que sirvam para quebrar essas barreiras, que entram o processo de interação em sala de aula, e que sejam eficazes na inclusão e participação dos estudantes através da oralidade, dessa forma, partir de uma tecnologia habitualmente utilizada por eles no cotidiano é uma maneira de incentivar a oralidade e a exposição de experiências empíricas dos estudantes, pois eles se sentirão mais familiarizados com a temática, por tratar-se de algo mais concreto.

Logo, tornar as discussões sobre preconceito, racismo e discriminação menos abstratas e mais concretas é uma maneira de aproximar a temática à vida real dos nossos alunos, despertando o interesse de compartilhar situações anteriormente vividas e em manifestar opiniões sobre a desigualdade racial predominante em nosso país, além de estimular o pensamento sobre possíveis soluções para essa problemática.

O currículo precisa estar ligado à vida, ao cotidiano, fazer sentido, ter significado, ser contextualizado. Muito do que os alunos estudam está solto, desligado da realidade deles, de suas expectativas e necessidades. O conhecimento acontece quando algo faz sentido, quando é experimentado, quando pode ser aplicado de alguma forma ou em algum momento. Moran (2012, p. 23)

Aproximar as discussões sobre igualdade racial à vivência dos alunos, através da exploração de vídeos do *Youtube*, utilizando esse recurso como uma ferramenta tecnológica educacional é uma excelente estratégia de ensino para que os estudantes reflitam sobre situações de preconceito ocorridas no dia a dia, que estão sendo banalizadas, o que mascara ainda mais o preconceito.

Além dos grandes desafios enfrentados pelas instituições de ensino, a escola também possui o grande desafio de formar cidadãos alfabetizados e letrados ao mesmo tempo, pois não basta apenas alfabetizar, isto é, ensinar a ler e escrever, os professores devem direcionar seus estudantes para que possam participar das práticas sociais existentes no atual mundo tecnológico. Ensinar conteúdos curriculares baseando-se em tecnologias, também é uma forma de promover a inclusão de nossos alunos em práticas sociais.

Diante disso, utilizar tecnologias educacionais em sala de aula, no caso o *Youtube*, proporciona inúmeros benefícios, já que além de auxiliar na formação de alunos letrados, aptos a exercerem práticas sociais diversas, também podem contribuir para combater a discriminação racial no ambiente escolar.

Relato de uma experiência

No dia 16 de junho de 2015, iniciei a minha intervenção pedagógica com os alunos do nono ano “A” do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual Pública de Rio Branco-Acre.

No primeiro encontro com os alunos, conduzi uma discussão sobre o conceito de preconceito, momento em que os alunos tiveram a oportunidade de demonstrar seus conhecimentos sobre o assunto. Obtive algumas respostas como, por exemplo,



que preconceito seria você julgar uma pessoa sem antes conhecê-la. Após ouvir as opiniões dos alunos acerca do tema abordado, expliquei o que seria o preconceito e dei alguns exemplos.

Disponibilizei aos estudantes um vídeo retirado do *Youtube*, intitulado como “O preconceito cega”, o qual evidencia uma história cotidiana de preconceito contra um homem negro. Em seguida organizei uma discussão sobre o vídeo, onde os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões e refletir sobre os males causados pelo preconceito, além de serem estimulados a não categorizar as pessoas pelas suas características físicas, como cor da pele, formato do rosto, estilo do cabelo, dentre outras.

Facilmente conseguiram relacionar o título do vídeo (*O preconceito cega*) com o próprio vídeo, uma vez que identificaram em um dos personagens da narrativa a cegueira que lhe foi causada pelo preconceito.

Durante a continuidade da aula, expus, através de slides, imagens que chamassem a atenção dos alunos e que incentivassem a aceitação das diferenças entre eles como, por exemplo, cor da pele, formato do rosto, forma do cabelo, altura, peso, enfim, a intenção inicial era que eles aprendessem a aceitar e conviver com as diferenças e, sobretudo, respeitá-las.

Na aula seguinte, fiz uma retomada dos debates anteriores, inclusive do vídeo assistido anteriormente e em seguida os alunos começaram a assistir ao primeiro vídeo do dia, chamado “Vista minha pele”, o qual, em forma de curta-metragem, aborda de maneira inusitada questões como racismo, discriminação e preconceito racial, pois no vídeo há uma inversão da realidade, onde as pessoas discriminadas são as pessoas brancas e tudo ao redor, favorece as pessoas negras.

O curta-metragem retrata que a maioria da população era negra: os atores, os galãs de novela, as modelos, os médicos e os artistas em geral. Todos os cargos com maior prestígio social eram ocupados por pessoas negras e somente os empregos de empregada e faxineira eram ocupados por pessoas brancas, as quais eram pobres e não possuíam nível de escolaridade adequado, enquanto que a população negra era bem sucedida financeira e profissionalmente.

O vídeo torna-se interessante por ser capaz de fazer com que os estudantes enxerguem, de fato, as situações de discriminação que são vivenciadas pelos negros, rotineiramente, através de um novo olhar, sendo possível a troca de lugar com a pessoa discriminada, sentindo na pele os danos causados pelo preconceito racial.

Por meio do vídeo, os alunos foram influenciados a compartilhar os mesmos sofrimentos e angústias que as pessoas discriminadas sentiam, por isso muitos se sensibilizaram e refletiram acerca da discriminação. No momento da conversa sobre o vídeo, percebi através do discurso da maioria deles que o principal objetivo havia sido alcançado, pois os estudantes, sejam eles brancos ou negros que assistiram ao vídeo, puderam se sensibilizar com a narrativa e independente de sua cor, vestir a pele das pessoas discriminadas e experimentar a dor ocasionada pela não aceitação das diferenças raciais.



No decorrer das aulas, priorizei atividades em que os estudantes tivessem a possibilidade de expressar suas opiniões, falar um pouco de suas vivências, por isso organizei todas as aulas baseadas em debates, roda de conversas, seminários, visto que trabalhar nos alunos, o desenvolvimento da oralidade e a capacidade de falar em público, defendendo seus ideais, era minha prioridade.

Após assistirem ao vídeo, os alunos participaram dos debates, sendo que a maioria deles fez comentários sobre o vídeo. Em seus discursos, percebi que estavam atentos aos detalhes do filme, já que perceberam fatos minuciosos, como as fotografias de artistas negros que apareciam no quarto das personagens, a diferença da qualidade dos móveis existentes nas casas das duas meninas, pois uma era rica e a outra pobre, enfim a maioria dos estudantes participaram ativamente da conversa sobre a temática.

Na sequência, os alunos assistiram a vídeos curtos do *Youtube*, sobre uma campanha contra o racismo que fazia entrevistas com as pessoas, fazendo a seguinte pergunta “onde você guarda o seu racismo?” Em seguida as pessoas respondiam que guardavam em vários lugares como, no inconsciente, na cor da pele, nas classes sociais, na mente, na cabeça, no coração, enfim, todos os entrevistados assumiram que guardavam o preconceito em algum lugar.

No decorrer da conversa sobre a campanha, os estudantes comentaram que muitas pessoas foram sinceras ao afirmarem que guardavam o racismo em algum lugar, portanto estavam assumindo que de fato, eram pessoas racistas. Os indivíduos que participaram da entrevista eram abordados aleatoriamente nas ruas, nas praças, nas praias, por isso foi importante mostrar para os alunos esses vídeos para que eles pudessem identificar a existência do preconceito e do racismo nas mais diversas pessoas.

Após as discussões, os alunos assistiram ao vídeo “*O xadrez das cores*”, o qual conta a história de uma empregada doméstica negra, que sofre muito preconceito de sua patroa, pois a todo momento essa senhora que é branca faz comentários desagradáveis e preconceituosos contra os negros, humilhando a empregada.

Na hora da roda de conversa, os estudantes fizeram vários comentários, dentre eles, citaram o fato da empregada negra ter um bom caráter e cuidar muito bem de sua patroa, mesmo sendo ofendida todos os dias. As outras empregadas, as quais eram pessoas brancas, que cuidavam da senhora branca, não demonstravam nenhuma preocupação com ela, já a empregada negra se mostrava atenciosa quanto aos cuidados com sua patroa.

Os alunos identificaram que a cor da pele não revela o caráter de ninguém e argumentaram que as pessoas, independente da cor, podem ter ou não caráter. Além disso, fizeram um comentário sobre a patroa, a qual era uma pessoa muito preconceituosa, pois deixava bem claro sua aversão às pessoas negras, que acabou sendo abandonada por todos, e a única pessoa que não a abandonou foi a empregada negra, que era alvo de muita discriminação feita pela senhora branca, pois ela se considerava superior aos negros, apenas por ser branca. Ao final do vídeo, eles comentaram que a patroa havia tomado consciência de como tinha agido mal com a única pessoa que estava realmente disposta a ajudá-la.



Com o final dos comentários, os estudantes produziram um vídeo em grupo de no máximo cinco integrantes como trabalho final dos debates, no qual deram seus depoimentos relatando suas opiniões sobre as aulas e sobre os ensinamentos que haviam aprendido com as discussões sobre as questões raciais.

Estes relataram que haviam gostado muito de assistir aos vídeos do *Youtube*, pois antes das aulas e das discussões eram pessoas preconceituosas, que faziam muitas piadinhas racistas com os colegas, achando que isso era normal e que não ofendiam as pessoas. Relataram também que através das aulas e dos vídeos puderam refletir sobre o preconceito, o racismo e a discriminação, para que a partir do que aprenderam pudessem mudar de postura com relação a pessoas negras e não compactuar e muito menos reproduzir atitudes de caráter preconceituoso.

Os alunos surpreenderam as expectativas, pois não demonstraram muito nervosismo diante da câmera que filmava a apresentação dos grupos, pelo contrário, estes deram seus depoimentos de maneira bem objetiva e fizeram comentários pertinentes ao assunto. Inclusive, um grupo optou por criar uma peça teatral e encená-la, a qual relatava uma história cotidiana de preconceito contra as pessoas negras, logo após a encenação, o grupo fez seus comentários.

Considerações finais

A intervenção pedagógica realizada com alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública de Rio Branco - Acre, que teve como ferramenta a utilização de uma tecnologia educacional, o *Youtube*, objetivando promover os multiletramentos, no intuito de desenvolver a oralidade dos estudantes inserindo-os em práticas sociais, foi satisfatória, já que os objetivos propostos foram alcançados, pois essa experiência envolvendo essa tecnologia, para que os alunos viessem adquirir conhecimento, aprender a defender seus ideais, expressar suas opiniões sobre o preconceito contra os negros, existente na nossa sociedade, mostrou-se eficaz na aplicação dos termos da lei nº 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade da inclusão da História e cultura dos africanos e afrodescendentes no currículo escolar.

A música, as imagens e os sons do vídeo contribuíram para a compreensão dos fatos que se sucediam, todos esses elementos estavam em harmonia e foram eles que auxiliaram na construção de sentidos, ainda que inconscientemente, fizeram a diferença no imaginário de cada aluno.

Estes não estranharam o recurso educacional utilizado, visto que já conheciam o *Youtube*, todavia voltado apenas para o entretenimento, desse modo não gerou-se um estranhamento, portanto uma rejeição a essa ferramenta para aperfeiçoamento das aulas. Pelo contrário, demonstraram empolgação ao serem estimulados a utilizar as TICs para a formação intelectual escolar.

Assistir a vídeos e filmes é uma tarefa lúdica para os adolescentes, em razão disso o aproveitamento didático mostrou-se suficiente, em virtude da facilidade que os estudantes têm de manusear as TICs, já que constantemente estão conectados à internet, inclusive em sala de aula.

Principalmente através das redes sociais os alunos produzem e compartilham



vídeos a todo momento, dessa maneira para elaboração e produção do trabalho final, no caso a gravação de um vídeo, tiveram facilidade e demonstraram grande interesse em produzir os vídeos com seus depoimentos, explicitando o que aprenderem no decorrer das aulas.

Diante disso, conforme pudemos observar na experiência realizada, o *Youtube* contribuiu para melhorar a qualidade na educação para as relações étnicorraciais, pois esse recurso auxiliou a motivar os estudantes a fim de que eles fossem estimulados a participar dos debates sobre o racismo contra os negros, dessa forma, os estudantes obtiveram um bom desenvolvimento da oralidade ao participarem ativamente dos debates feitos na sala de aula.

Destarte, os alunos perceberam que as tecnologias além de serem usadas para fins de entretenimento, também podem ser aproveitadas para ampliar os estudos sobre os mais variados temas, visto que o *Youtube* é um site que disponibiliza diversos vídeos que se forem bem utilizados podem contribuir positivamente, considerando também uma perspectiva ética, para aquisição de conhecimento e inserção das pessoas nas práticas sociais.

Notas

¹ Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, oferecido em rede nacional, realizado na Universidade Federal do Acre - UFAC, sob coordenação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

² Indivíduos ou grupos que passaram a escrever sobre assuntos que interessavam à população negra no século XIX. Em São Paulo, o primeiro jornal dessa imprensa chamava-se “O Menelick” e começou a circular em 1915. Atualmente (desde 2007) circula um periódico sob o nome “O Menelick 2º Ato”.

³ Entre seus principais objetivos estavam: combater o racismo no Brasil e dar subsídios para a população negra ter melhores condições de emprego, saúde e educação.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Lei n° 10639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetórias e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

QUIRINO, Daisy Rodrigues. **Cotidiano e violência simbólica: a desconstrução do preconceito étnicorracial nas escolas**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2014.

ROJO, Roxane (org.). **Escola Conectada - os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.



NARRATIVA MADIJA: HISTÓRIA ANTIGA

*Maria Nalrizete da Silva Costa*¹

História Antiga

Antigamente ainda não havia lua

As estrelas surgiram primeiro.

Surgiram muitas no céu e ficaram brilhando

Um moço quês estava fazendo flecha disse:

- Não vou fazer flecha sem necessidade. Eu quero guerrear.

- Vamos meu irmão agarrar as moças?

Saíram a andar.

Encontraram uma maloca e entraram.

Um deles armou a flecha no arco e preparou-se para flechar

Mas foi surpreendido pelo um golpe de terçado que lhe arrancou a cabeça. O seu corpo foi varado por flechas.

A cabeça falou:

- Vá embora!

E o outro começou a fugir.

Correu, correu, correu, e quando estava cansado parou num igarapé.

Então a cabeça do seu irmão chegou junto dele e falou:

- Hei meu irmão, me dar água!



O outro deu. Mas a água escapava pela garganta abaixo:

A cabeça do irmão pedia mais e mais água - Mais água pedia a cabeça.

Mas o outro falou: - Você nem tem corpo e nada resolve eu estar lhe dar água.

Saiu correndo e chegou a casa de sua mãe.

Eu vou me transformar num buraco de tatu.

-Mãe, mãe em que eu vou me transformar?(...)

Enterro Televisivo

Entraram quando, no funeral do avô Sicrano a viúva Estrelua proclamou:

- Uma televisão!

- Uma televisão o que avô?

- Quero que me compre uma televisão.

Aquilo, sim, de rompantes em plenas orações.

Dela se esperava os mais ajustados desejos, um ensejo solene de tristeza, um suspiro anunciador do fim: Mas não, ela queria naquele mesmo dia receber o aparelho novo.

- Mas o aparelho que vocês tinham avariou?

- Não. Já não existe.

- Como é isso então foi roubado- Não, foi enterrado.

- Enterrado?

- Sim, foi junto com o corpo do falecido pai.

Tudo tinha sido cogeminado junto com o coveiro. A televisão desmontada nas suas quantas peças, tinha sido embalada no caixão. Era um requisito de quem ficava selando a vontade de quem estava indo.

Na cerimônia, todos se entreolharam. O pedido era estranho, mas ninguém podia negar. O tio Ricardote ainda teve a lucidez de inquirir: - É a antena?

() ... O coveiro estava instruído para a pós a cerimônia colocar a antena sobre a lápide amarrada na ponta da cruz, em espreitação dos céus. Aquela mesma antena feita de tampa de panela ampliaria as eletrônicas nos sentido do falecido. O velho Sicrano, lá embaixo captaria os canais. É um simples risco entre a alma e a onda magnética. Por razão disso, a viúva Estrelua pediu que não cavassem fundo deixasse o defunto à superfície.

- Para apanhar bem o sinal - explicou a velha. O padre Luciano se esforçou por disciplinar a multidão, ele que representaria a ordem de uma só voz divina. Com uns tantos berros e ameaças ele reconduziu a multidão ao silêncio. Mas foi sossego de pouca dura. Logo, Estrelua espantou em volta, e foi inquirindo os condoídos presentes: - E o Bibito onde está?



- O Bibito? Se interrogaram os familiares.

Ninguém conhecia. Foi o bisneto que esclareceu. Bibito era o personagem da novela brasileira a das seis acrescentou ele, feliz por lustrar conhecimento.

- E a Carmezita que todas as noites me visita agora nem me aparece?

- De novo, o bisneto fez luz: mais uma figura de uma telenovela. Só que mexicana. O filho mais velho tentou apaziguar as visões da avó. Mas qual Bibito. Qual Carmen? Então os filhos de osso e alma estavam ali, lágrimas empenhadas, e ela só queria saber do personagem da novela.

- Sim, mas esses ao menos nos visitam. Porque a vocês nunca mais o vimos. Esses que os demais teimavam em chamar de personagem eram esses que adormeciam o casal de velhotes, noite após noite (...).

Introdução Práticas cotidianas

A partir de um ponto de vista etnográfico, examinamos os elementos constitutivos de transição que envolve a morte no conto *O Enterro Televisivo* de Mia Couto, num contraponto da narrativa indígena *História Antiga* de Abel O. da Silva. Para tanto, será examinado os aspectos sociais que envolvem as mentalidades sobre morte na visão de Phillippe Ariés. De como é abordado essas questões dentro dos textos analisados. Partindo do princípio de que cada cultura tem seus aspectos peculiares a respeito do cotidiano e maneiras diferentes das pessoas virem à morte. Essas interrogações são representadas pelos personagens que compõe ambas as narrativas. O apego das coisas materiais representado no conto. Em contrapartida o despego pelas coisas materiais evidenciados na narrativa indígena: Nelas estão resguardadas as marcas da oralidade, elas contribuem para preservar a cultura de cada grupo. Assim, de acordo com a marcação temporal para os indígenas, a narrativa *História Antiga* trata-se de um índio jovem que teve a cabeça decepada por querer guerrear com outras aldeias pegar as moças para agarrar.

A narrativa é pertencente aos tempos das malocas. Quanto ao aspecto espacial, a história transcorre na mata. O jovem índio depois de ter a cabeça cortada, o moço degolado tem sede, porém não consegue beber água que o irmão lhe dar a beber (SILVA, p. 12, 1983). A mãe depois de ver o filho aflito muito preocupada não sabia o que fazer diante da agonia dele. Então imediatamente pensaram numa solução para o problema, para onde iria depois da morte? Uma vez que, não podia ser enterrado na terra por causa da violência e do contato com a civilização. Então a solução encontrada pela família foi subir aos céus. E em que iria se transformar ao subir aos céus? No entanto, em *O Enterro Televisivo* trata-se de um conto contemporâneo, composto por sete pessoas, duas delas personagens de novelas, mas considerados da família: O Avô Sicrano, O tio Ricardote, O coveiro, A Viúva Estrelua, O padre Luciano, e Bibito e Carmenzita dois personagens da novela sendo o primeiro de brasileira, e o segundo de novela mexicana, mas que eram considerados membros da família.

Aparentemente era uma família tradicional: com pai, mãe, filhos, sobrinhos



esposa. Destarte, viviam de aparências, pois o único laço afetivo entre os parentes é um televisor. Quando o patriarca da família morre O Velho Avô Sicrano a viúva pede que compre uma TV, e enterre junto com ele, é o último desejo do ancião. A viúva demonstra muita preocupação e imediatamente providencia não somente o tão sonhado aparelho, mas também a antena para ir junto ao corpo do falecido. *O Enterro Televisivo* é apenas um exemplo, de como muitas famílias convive atualmente na idade contemporânea. Um aglomerado de pessoas, que convive em baixo do mesmo teto, mas que na maioria das vezes, vive uma intensa solidão, pois a vida cotidiana é marcada pela falta de atenção e cuidado que deveria ter nas famílias, sobretudo com os mais velhos.

Em contrapartida, na narrativa indígena, o jovem personagem índio depois de ter a cabeça degolada e diante das dificuldades da vida sem ter corpo, somente cabeça, o moço busca ajuda da mãe, que diante da aflição do filho, lhe sugere transforma-se em animais ou em árvores. No entanto, lembrar do iminente perigo devido os constantes conflitos pela interferência da civilização na vida dos autóctones. Então depois de muitas interrogações ele resolve transformar-se em lua.

Neste momento da narrativa, ao decidir viver no céu, transformado no grande astro da luz da noite, a lua, o espaço se desloca da aldeia na terra, na floresta, para o espaço mitológico. Um ser humano degolado que se transforma na lua, estamos diante do modo de como os indígenas constroem narrativas para explicar os fenômenos da natureza. A identidade do grupo não representa somente o grupo em questão, mas a junção de outros povos que contribuem para a pluralidade entre as culturas.

A importância do mito

A respeito do mito Marcos Grüger, professor amazonense, em seus estudos, analisa detalhadamente a mitologia indígena na Amazônia, mas especificamente no estado do Amazonas, em suas relações com a literatura. Ele afirma que a matéria narrada é um denominador comum entre mito e literatura: “Desejo de contar história parece ser inerente à condição humana. Encontramo-lo em diversos contextos: nos jornais, nas novelas de televisão, nas conversas com o vizinho” (KRÜGER, 2011, p. 14-15).

Existe uma visão tradicional dos mitos, feito por estudiosos como Câmara Cascudo. Existem os mitos fundadores, os **mitos cosmogônicos** ou mitos de origem. Eles explicam o surgimento da humanidade e do mundo, o aparecimento dos elementos naturais, de sentimentos, de plantas e de outros seres vivos. Em contrapartida aos esclarecimentos da vida sobre a morte, os chamados **mitos escatológicos**, ou mitos de fim de mundo, ou os mitos de fim de mundo que anunciam os finais dos tempos e as destruições que aguardam toda a humanidade. Como exemplo desse segundo tipo de Mito, podemos o sensacionalismo das várias produções cinematográficas em torno do provável fim da humanidade, em 2012. Os filmes feitos se denominavam todos em “2012”, ano que marcava um provável fim de mundo.

As outras classificações se refere primeiramente aos mitos sobre o tempo e a eternidade, que se refere às passagens do tempo em que haverá um tempo em todos viverão para sempre. Além desses mitos, por último temos os **mitos de transformação**



e **transição**, que mostram a quebra da vida no paraíso e entrada da humanidade na mortalidade, como os mitos da origem do Fogo e o Mito de prometeu. Também aqui se incluem os mitos da figura do diabo, denominadas pelos mitólogos como figura do Bufão, ou qualquer outra identidade que represente a tentação, a entrada do mal no mundo, seres do mal como Jurupari, que representa a chegada do homem branco e a dita “civilização” dos índios. Como afirma Krüger: “Importa um fato em si: o orgulho pela existência de uma sociedade que, embora incipiente aos nossos olhos, foi construída e mantida até o contato com a civilização ocidental” (2011, p. 32).

Assim, o mito da *História Antiga* relata toda a transformação, do filho que resolveu virar lua e subir aos céus. O manuscrito indígena nos remete para um espaço de tempo, o tempo das malocas como foi mencionado. Houve uma destruição e uma nova identidade surgiu: *o moço de cabeça decepada, que se torna a Lua*. Os detalhes da vida cotidiana transpassam os aspectos mitológicos, cheios de mágicas que constituem a narrativa. Através dessas magias, o indígena se coloca como elemento primeiro, que veio mesmo antes das estrelas e da lua, para acompanhar as estrelas no céu, como luminárias da noite, bem como para continuar zelando pelo bem estar e segurança dos índios: - *Mãe!, Eu vou virar lua. Então a mãe concordou: - Sim, meu filho, suba para o céu! - Vou subir e de lá vou ficar olhando para você (História Antiga)*.

No tocante à narrativa, o uso da metáfora corrobora para emitir um juízo de valor, no qual surge também o mito em que o menino indígena faz várias tentativas de transformação: *em tatu, âmagô, cumaru, e, por fim, na Lua*. Desse modo, a tentativa de transformação em elementos pertencentes a natureza, é um meio de expressar um sentimento vivenciado por eles e produzido para a comunidade. A lua, as estrelas, o céu garantem os aspectos mitológicos, o comportamento ativo do grupo, e a transformação acontece de modo que o homem possa compreender as coisas em sua volta. O diálogo da mãe com o menino, os conflitos gerados pela necessidade de guerrear, colocam o mito sempre como agente de transformação em primeiro plano.

Um trecho em *História Antiga* demonstra o significado real do mito para a vivência da etnia Madija: “Antigamente ainda não havia lua. As estrelas surgiram primeiro. Surgiram muitas no céu e ficaram brilhando. Hei irmão me água (...)”. Desse modo, foi preciso que tudo se acabasse, ou se transformasse, para nascer o mito. A partir disso, surgem novas formas de explicação dos mistérios da existência, outros modos de ver o mundo, sendo assim essa narrativa é um exemplo de mito das Origens. A essência do mito, como intenção de transformar ou ainda de resgatar a natureza, suas significações míticas são explicadas por Roland Barthes, ao tratar da definição semiológica do mito, na sociedade burguesa: o mito é uma fala despolitizada: Política no sentido profundo, como conjunto das relações humanas na sua estrutura real, social, no seu poder de construção do mundo; é sobretudo necessário conferir um valor ativo ao sufixo des: ele representa aqui um movimento operatório atualiza incessantemente uma deserção (BARTHES, 1982, p. 163). Por conseguinte, Barthes explica a necessidade que temos de colocar o sentido nas coisas, nas experiências, naquilo que crêem tanto em relação às simbologias quanto às cosmologias do grupo. O mito possui um caráter meramente explicativo, ele vale para os nativos do mesmo modo que a Ciência vale para os civilizados como afirma Claude Lévi Strauss. De cunho peculiar narrativo, cada



narrativa possui uma forma particular de mito. A estudiosa literata que aborda sobre a temática indígena, Helena Nagamine Brandão, explica o valor do mito na língua portuguesa. O mito é uma narrativa de composição simples, que tem uma explicação, atendendo a uma necessidade que temos como ser humano, de dar sentido às coisas, para os fenômenos que nos cercam (BRANDÃO, 2003, p. 48).

O mito enfoca temas que enfocam as raízes culturais de um povo, revelando-nos o seu conhecimento de mundo, seu modo de ver as coisas, como se observa no trecho a seguir: - *Mãe!, eu vou virar lua. Então a mãe concordou: - Sim, meu filho suba para o céu! - Vou subir e de lá vou ficar olhando para você.* A natureza demonstra que houve uma imaterialidade com a morte do pequeno índio, como instrumento de transformação, a natureza se fundamentou. O fato de índio ter subido para o céu, ocorrendo à transformação dele em Lua, sua imagem se configura como ser fantástico. Dessa forma, o mito constitui um gênero narrativo que faz parte da construção da identidade de um povo. Com conhecimento que traz na historicidade construído gradativamente aos logos dos tempos.

Inicialmente, transmitido de forma oral, o mito é uma narrativa que revela em um dado momento histórico. Ele também conserva aspectos culturais que visam não somente o entretenimento, mas o pensamento do homem, das pessoas no percurso cultural, e, ao mesmo tempo, acompanha o pensamento do homem, buscando explicar os fenômenos naturais e as transformações do universo. (...) *mas foi surpreendido com um golpe de terçado que lhe arrancou a cabeça. Seu corpo varado por flechas. A cabeça falou: - Vá embora! (História Antiga).* A cabeça decepada pode ser considerada como ponto culminante em que a morte ocorre como elemento de transposição de um estado para outro, estabelecendo uma relação de passagem para o sobrenatural, só foi possível se transformar na Lua, por lá ter morrido, por estar em outro plano de existência, ao nível do mito. Isso faz parte das simbologias do grupo.

Os animais, de um modo geral, representam na cultura indígena coesão social, tem estreita ligação com a cosmologia indígena, aqui, na narrativa comentada é representada pelo *tatu*. “Eles sobem a terra para serem mortos pelos homens, e em seguida retornam a namibudi, para que possam reproduzir” (CASTRO, 1978, p. 81). Disso, resulta a importância da relação do mito com a morte, para justificar o sentido da simbologia para o grupo.

Na narrativa comentada, ele se consagra como meio de buscar a verdade, o sentido e o significado das coisas, contando histórias sobre a sabedoria da vida, por isso, possui importância fundamental nos estudos humanísticos. A floresta é vista como ponto de refúgio da violência da civilização, em que habitam os sobrenaturais, inclusive os *Madija* acredita que o universo religioso habita na mata. A narrativa em questão apresenta firmamento de um pensamento, os traços que marcam a ancestralidade como elemento que possui a criação da vida do grupo *Madija*.

O índio antes vivia isolado, a partir da narrativa, podemos observar as transformações do comportamento indígena. Assim, existem as explicações para outros mitos, e as diferentes criações entre os seres humanos. É importante salientar mais uma vez, que o argumento que o índio faz quando “resolve olhar a mãe lá céu”, ele usa um



argumento vivenciado pelo o autóctone. Percebe-se que a narrativa emite certo saudosismo de uma época ideal, tempo das malocas, no qual os elementos relacionados à natureza pertenciam apenas a eles, em que a relação com a natureza era agradável. Uma época real, do tempo das malocas, mas a partir do contato com o homem branco, suas verdades foram sendo transformadas ao longo do tempo e entram no tempo do Cativo.

Concepção da morte

Em *História da morte no Ocidente*, o historiador francês Philippe Ariés (1914-1984), mostra que a atitude do homem da Idade Média mudou muito ao longo dos séculos e a maneira como era concebida, com naturalidade. E o modo como é encarada na Idade Contemporânea, banalizada, silenciada, interdita. Algumas características deste assunto são visíveis nos textos: *História Antiga*, em que o protagonista pode-se considerar a morte domesticada, vista com naturalidade. O *jovem índio subiu aos céus e transformou-se em lua*. A mãe do garoto encarou o processo de transposição de maneira simples e natural. No entanto, em *Enterro Televisivo* há dificuldade do personagem protagonista, o avô Sicrano se deprender da família, das coisas materiais, também da morte. Ambos os textos têm diferentes representações, cada um tem uma intenção e configuração própria.

Em cada um é possível recuperar condições necessárias de informações, que possam instaurar determinados fatores do contexto histórico: localizar região, época, gênero, além de outros elementos de identidades representados nas respectivas narrativas. Depois do jovem índio, ter a cabeça decepada, simbolicamente ainda permaneceu vivo. Entretanto, entrou em conflito com sua própria existência, pois, queria ir para um lugar tranquilo, após a morte, uma vez que, o contato com outra civilização o deixou cheio de dúvidas e interrogações. Durante a narrativa percebe-se que o jovem índio temia ser enterrado na mata por medo, da interferência do homem branco. Como podemos observar no trecho abaixo: - Não! Os homens costumam incendiar o buraco para tirar o tatu. - Não! Os homens costumam cortar o cumaru com o machado. - Não! O âmagô os homens também cortam (ALTMANN, 1994, p. 53).

É importante salientar que em *História Antiga* e o conto *O Enterro Televisivo*. Ambos os personagens protagonistas morrem, no entanto, em cada texto respectivamente existe uma maneira diferente de conceber a morte. São representações diferentes, cada um tem intenção e configuração própria. Em cada um é possível recuperar condições necessárias de informações, que possam instaurar determinados fatores do contexto histórico pelas duas particularidades respectivamente como: localizar determinadas região, época, gênero, além de outros elementos de identidades representados pelas respectivas narrativas.

A morte em *História Antiga* é vista com naturalidade dentro desse imaginário, o que Philippe Ariés chama de morte domesticada. Apesar de não ter morrido num leito de uma cama. Mas no sentido de que é encarada, precedida de convicções naturais. “Mãe! Eu vou me transformar em lua”. Entretanto, em *Enterro Televisivo* existe o apego excessivo pelas coisas materiais a tal ponto de o personagem protagonista o avô



Sicrano desejava ser enterrado com um aparelho de televisão. Então a viúva Estrelua exige que seja feita sua última vontade, e durante o velório pede que coloque também uma antena na lápide como a realização de um intenso desejo “*O tio Ricardote teve a coragem de inquirir e a antena*”? Por essa razão Estrelua pediu que não cavasse fundo deixasse o defunto à superfície - “*Para apanhar bem o sinal - explicou a velha*”.

É importante salientar que no conto além do fator morte existem também desolamento e solidão vividos no ambiente familiar. O aparelho de TV, é o único elo afetivo existente entre os membros da família, eles não conseguem imaginar a casa sem aquele objeto que torna-se personificado, inclusive os personagens da novela: Bibito e Carmezita eram considerados pela viúva reais, palpáveis como se fossem também membros da família. O que se percebe durante a narrativa é uma grande solidão, pois não existe diálogo, troca de informações, laços afetivos no convívio familiar. Aparentemente trata-se de uma família tradicional, em que todos trabalham, têm cada um, suas respectivas vidas, mas ausente de carinho e de detalhes existente em uma família feliz.

Podemos observar pelo o enterro que não é considerado comum, habitual, uma vez que, a viúva pede que se compre uma TV nova para colocá-la no caixão. Ela representa entretenimento para o casal, já que há uma carência de afeto por parte dos filhos. E os personagens da novela brasileira: Bibito Carmezita representam atenção, carinho, afeto para a viúva. E por fim é importante salientar que cada texto, embora em contexto e épocas diferentes, representam o processo de transformação das mentalidades a respeito da morte que registram o passado e permeiam o presente dos valores a serem observados diacrônica e sincronicamente nas suas origens, que perpassam ao longo dos tempos.

Notas

1 Maria Nalrizete da Silva costa/ Mestra pela Universidade Federal do Acre.

Referências bibliográficas

ALTMANN, Lori. **Madija: Um povo entre a floresta e um rio** - Trilhas de produção simbólica Kulina. Dissertação de Mestrado em Ciências da Religião. São Bernardo do Campo: Instituto Metodista de Ensino Superior, 1994.

ARIÉS, PHILIPPE. **História da morte no ocidente desde da Idade Média**. Tradução Pedro Jordão/ 2ª edição. Editora: Teorema, 1989.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Os Kulinas do Alto Purus** - Acre. Dissertação de Mestrado. Relatório de viagem realizado em 1978.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**, 4ª região. São Paulo: Cortez, 2003.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Tradução Rita Buongiorno e Pedro de Souza. São Paulo, editora: DIFEL, 1982.

KRÜGER, Marcos Frederico. **Amazônia: Mito e Literatura**/ Marcos Frederico Krüger. 3ª edição. Manaus. Editora: valer, 2011.



BOI “RISO DA MOCIDADE”, DA REGIÃO NORDESTE, E “BOI GARANTIDO”, DA REGIÃO NORTE: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DE SUAS TOADAS

*Maria Teresa Pinto de Souza¹
Véra Lúcia Conceição da Silva²*

Introdução

A cultura brasileira é privilegiada e extremamente rica, em cada estado predominam costumes distintos, fato resultante da influência de diferentes povos. Uma forma de manter vivas as tradições originárias dessas influências, as quais compõem a maravilhosa mistura brasileira, são as comemorações regionais com festividades e atividades culturais. Por isso, é preciso incentivar o que é nosso, a fim de que o Brasil mantenha sua identidade.

A festa do Bumba meu boi/ Boi-bumbá é uma das mais conhecidas e expressivas festividades dentre as manifestações culturais de nosso país, em todas as regiões. Entretanto, mais fervorosamente na região nordeste, levando em consideração a vasta quantidade de grupos de boi que lá se encontram.

Os aspectos culturais desse folguedo nos permitem compreender a história que circunda a comunidade envolvida, sua identidade é refletida nas toadas cujos elementos constitutivos a transformam em um instrumento de representação de vozes marginalizadas, discursos silenciados. Assim,

O folclore serve de tribuna, é um comício com que o povo se faz ouvir pelas classes superiores [...] em manifestações que refletem o seu comportamento em face das relações de produção vigentes na sociedade, como registro e o comentário da vida



cotidiana. (CARNEIRO, 2008, p. 09-11).

Por este viés, as toadas servem como elo entre o público e a cultura popular, como forma de dar voz a estas culturas periféricas. Constituem-se, pois, como representações culturais, feitas em referência a um boi. Suas coreografias das toadas, ensaiadas durante os meses que antecedem as festas juninas, são compostas por alegorias com esculturas gigantes, personagens regionais, figuras da época colonial como indígenas, escravos e europeus, e apresentação do personagem principal, o boi.

As festividades do boi permitem a intensificação da fé, que é um ícone motivador para a progressão cultural da região, pois é por meio da crença nos santos invocados e na representação do boi que a população perpetua a sua cultura histórico-religiosa.

Com base nesse projeto intelectual, desenvolveu-se uma investigação científica cujo ponto de partida é a seguinte hipótese: é possível, a partir das toadas “Riso da Mocidade”, do Bumba meu boi da região nordeste e “Garantido Rei”, do Boi Garantido, da região norte do Brasil, identificar similaridades e contrastes em suas essências?

Portanto, o presente estudo constitui-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter comparativo e, a fim de atingirmos o objetivo de análise das toadas elencadas; recorreu-se às contribuições de teóricos como Laraia (2004), sobre cultura, e Pollak (1989), sobre memórias populares. Além disso, o contato pessoal, *in loco*, com o Mestre Maleiro do Grupo Riso da Mocidade, com toda sua história, foi primordial para o entendimento do processo de composição das toadas e decisivo para a elaboração do trabalho.

Portanto, o artigo está estruturado em discussões sobre a origem dos “bois” na cultura brasileira, apresentação e reflexão sobre as toadas, e a relação entre toadas e cultura.

A origem dos bois na cultura brasileira

Um mosaico de diferentes vertentes culturais forma a cultura do Brasil. A grande extensão territorial e as características geradas em cada região do país são fatores determinantes para diversidade cultural predominante nele. Assim, é válido considerar o posicionamento de Laraia quando afirma que:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura (LARAIA, 2004, p. 68).

Deste modo, entendemos que as sociedades com tradições culturais efetivas, ao se integrarem a outros grupos propiciam o surgimento de novas culturas as quais podemos chamar de culturas híbridas, de acordo com Canclini (1983). Desta feita, isso nos permite levar em consideração que:

A cultura não apenas representa a sociedade; cumpre também,



dentro das necessidades de produção do sentido, a função de reelaborar as estruturas sociais e imaginar outras novas. Além de representar as relações de produção, contribui para a sua reprodução, transformação e para a criação de outras relações. (CANCLINI, 1983, p. 29).

Substanciando essa definição, Bosi (2002, p. 07) defende que

[...] da cultura brasileira já houve quem a julgasse ou a quisesse unitária, coesa, cabalmente definida por esta ou aquela qualidade mestra. E há também quem pretenda extrair dessa hipotética unidade a expressão de uma identidade nacional.

Todavia, de acordo com os estudiosos das festividades do Boi, essas manifestações vêm atestar exatamente o hibridismo cultural que há no nosso imenso país.

Esses folguedos possuem denominações diferentes em todo o Brasil, a saber: no Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte e Alagoas é chamada de *Bumba meu boi*, no Amazonas, Rondônia e Pará é *Boi-bumbá*, em Pernambuco, *Boi-calemba*, na Bahia, *Boi-janeiro*, no Espírito Santo, *Bumba de Reis* ou *Reis de Boi*, e outros. Neste trabalho, usaremos *Bumba meu boi* quando nos referirmos ao boi do Piauí e *Boi-Bumbá* com referência ao de Parintins. Embora tenha denominações diferentes, variando de região para região, essas manifestações não perdem sua essência de reivindicação política e social.

Curiosamente, ambas têm a palavra “bumba” em comum no nome. Cavalcanti apresenta algumas explicações relevantes sobre o termo Bumbá/ Bumba, de acordo com alguns autores/pesquisadores:

Quanto à palavra Bumba/Bumbar (ou a corruptela Bumbá), presente em certos nomes do folguedo, há diferentes sugestões de interpretação. Hermilo Borba filho (1966, p.10), menciona dois sentidos. ‘Bumba’ derivaria da expressão ‘Zabumba meu boi’, isto é, o boi dançaria acompanhando o ritmo do zabumba (tambor grande, tocado em posição vertical com uma só macesta). Entretanto, há também no português o verbo bumbar que significa bater fortemente e mesmo surrar. Borba Filho favorece esse segundo sentido, marcante nas cenas de pancadaria na farsa. Câmara Cascudo (1984, p.150) aponta direção semelhante: ‘Bumba’ equivaleria a uma interjeição correspondente à idéia de choque, batida. Dizer Bumba-meu-boi seria como exclamar: “Bate!, Chifre, meu boi!, voz de excitação repetida nas cantigas do auto.” (CAVALCANTI, 2000, p. 1022).

No Brasil há, portanto, duas teorias distintas em relação à origem desse folguedo. A primeira surge com o teatro jesuítico de função catequética. A segunda remonta ao Ciclo do Gado no Brasil, período em que o boi, além de mover os engenhos, era responsável pelo fornecimento de carne; sendo assim a estrutura da economia e, conseqüentemente, ganhou espaço nas lendas, nas prosas e nos autos.



Há muitas incoerências nas informações encontradas acerca da origem desse folguedo, o que não impede a massa popular de se afeiçoar a ele e brincar fervorosamente. Entretanto, percebe-se que diversos estudos acerca da origem desse auto apontam sempre para o mesmo ponto de convergência: um auto popular de origem religiosa que chega ao Brasil por meio da literatura oral. Por conta disso, Azevedo Neto (1997, p. 20) assevera que “[...] de sua origem nada se sabe. E tudo o que se possa dizer não passará de suposições ou de pretenso e duvidoso conhecimento”.

Bumba meu boi

Segundo alguns historiadores, o *Bumba meu boi* é o resultado da influência dos elementos culturais europeus, africanos e indígenas. O primeiro registro escrito da festa do *Bumba meu boi* foi veiculado em 1840, pelo padre pernambucano Lopes da Gama em seu periódico *O Carapuço*, através de um artigo intitulado “A estultice do Bumba-meu-boi”, na cidade de Recife; o qual, diga-se de passagem, tinha um teor de crítica negativa, acredita-se que seja pelo fato de o final da brincadeira acabar com um clérigo sendo chicoteado. Câmara Cascudo traz, em uma de suas obras, parte desse artigo.

[...] Até aqui não passa o tal divertimento de um brinco popular e grandemente desengraçado, mas de certos anos para cá não há Bumba-meu-boi, que preste, se nele não aparece um sujeito vestido de clérigo, e algumas vezes de roquete e estola, para servir de bobo da função. Quem faz ordinariamente o papel de sacerdote bufo é um brejeiro despejado e escolhido para desempenhar a tarefa até o mais nojento e ridículo; e para complemento do escárnio, esse padre ouve de confissão ao Mateus, o qual negro cativo faz cair de pernas ao ar o seu confessor, e acaba, como é natural, dando muita chicotada no sacerdote. (Gama apud CASCUDO, 2003, p. 186-187).

Alguns estudiosos acreditam que as festividades do *Bumba meu boi* originaram-se na região Nordeste do Brasil, no século XVII, na fase do Ciclo do Gado, quando o boi tinha grande importância na economia local, principalmente para a subsistência, pois fornecia couro e carne para as fazendas. Contudo, há duas teorias distintas em relação à origem do auto do *Bumba meu boi* no Brasil. A primeira surge com o teatro catequético dos jesuítas. A segunda remonta ao Ciclo do Gado no Brasil. Azevedo Neto elucidava isso assegurando que:

Por ter como tema do auto sempre a figura do boi, alguns estudiosos tentam relacionar o surgimento do bumba-meu-boi ao ciclo do gado. A idéia só seria satisfatória se o bumba-meu-boi fosse uma manifestação cultural eminentemente brasileira. No entanto, se esta manifestação for desincompatibilizada da forma do nome [...] há de se concluir que ela é universal. A idéia é universal. [...] A verdade é que o fato folclórico é comum a vários países de diferentes níveis de civilização e de diferentes culturas. (AZEVEDO NETO, 1997, p. 91)



Apesar de essa festa ser brasileira, assemelha-se a fatos ocorridos na Europa em tempos medievais quando havia rivalidades familiares e guerras pelo poder. Desse modo, tais manifestações passam a simbolizar a eterna luta entre o bem e o mal, ocupando espaço significativo no imaginário popular.

Pollak (1989, p. 08) corrobora as ideias anteriores, afirmando que as memórias marginalizadas, ou seja, populares, trazem para o presente os fatos ocorridos no passado; pois

[...] ocorre a emergência de certas lembranças, a ênfase é dada a um ou outro aspecto. Sobretudo a lembrança de guerras ou de grandes convulsões internas remete sempre ao presente, deformando e reinterpretando o passado.

Isso se aplica aos festejos dos bois realizados tanto na região Norte quanto Nordeste, pois há a retomada de situações coloniais por meio de personagens que, em suas ações, levam à reflexão tanto sobre a escravidão de negros como também sobre a de indígenas e o domínio europeu.

Segundo alguns folcloristas, o *Boi* é um dos folguedos em que mais se revela a cultura brasileira, apresentando aspectos advindos de ramificações da formação de nosso povo; quais sejam, europeu, afro-negro e indígena. A festa dos bois acontece durante o período em que ocorrem as festas juninas, relatando sutilmente a desigualdade entre donos de escravos, escravos e indígenas. Por ocorrerem no mês de junho, que é o mês de celebração de Santo Antonio, São João, São Pedro e São Marçal; representam a mediação entre os grupos de *Bumba meu boi* e o divino, entre o místico e o real.

Os elementos que compõem as toadas do *Bumba meu boi* são: o boi, personagem principal da festa, o qual representa amigo de trabalho dos escravos e indígenas; o vaqueiro, um dos personagens coadjuvantes, é quem avisa o dono da fazenda da morte do boi; o dono da fazenda (amo, patrão), senhor do engenho e dono do boi; Nego Chico e Catirina, são dois dos personagens mais importantes do enredo, depois do boi, pois é o Nego Chico quem mata o boi para satisfazer o desejo de grávida da esposa Catirina, e os músicos, responsáveis pela ritmação.

Os episódios que desencadeiam a tragédia (morte) e a subsequente ressurreição do boi são narrados da seguinte forma: o escravo Chico mata o boi mais querido da fazenda de seu patrão devido ao pedido de sua esposa grávida, que deseja comer a língua do melhor boi. Com a fúria do senhor do engenho, o casal e os demais escravos dançam e fazem orações pedindo o retorno do boi à vida e, com isto, a festa vai tomando um tom religioso até que o boi ressuscita; e assim, todos comemoram com muitas danças e orações de agradecimento pelo ressurgimento do boi.

Boi-Bumbá

Há aqueles que defendem que a festa folclórica do *Boi-Bumbá* iniciou-se no nordeste brasileiro e chegou ao norte do país por meio de alguns imigrantes nordestinos que trouxeram consigo traços culturais, lendas, sonoridade e danças que sofreram junção das figuras mitológicas locais, tais como pajés e feiticeiros. Segundo uma das



versões existentes e disponíveis no espaço cibernético, o boi foi fundado por um negro parintinense chamado Lindolfo Monteverde que ouvia as histórias de um boi contadas por sua avó, uma nordestina. Em sua adolescência, Lindolfo fez um bozinho de pano e o nomeou de Garantido. Quando ficou doente, aos 18 anos; Lindolfo, inspirado nas lendas contadas pela avó, fez uma promessa ao boi garantido, a de colocar o boi para brincar enquanto vivesse. Conseguindo o re-estabelecimento de sua saúde; em 13 de junho de 1913, o boi-bumbá Garantido iniciou as suas danças. Há quem diga que essa é a origem do Boi Garantido, pois a criação do Boi Caprichoso foi no mesmo ano, porém, pelos irmãos cearenses Roque e Antônio Cid e por Furtado Belém, um ilustre parintinense.

A fama dos *Bois-Bumbás* de Parintins se dá graças à onda ecológica que desperta a curiosidade pelos eventos ambientados em meio à mata amazônica. A cidade de Parintins, localizada a aproximadamente 360 km de Manaus (em linha reta), está posicionada “no meio” da floresta amazônica, próxima à divisa com o estado do Pará.

O festival de Parintins, oficializado no início do século XX, ocorre em Parintins/AM, com duração de três dias e três noites, e há duas torcidas, a do Boi Garantido (cor vermelha), e a do rival Boi Caprichoso (cor azul). Há aqueles que classificam o Boi Garantido como o “boi do povão”, e o outro (Boi Caprichoso), como o “boi da elite”. As arquibancadas e a cidade ficam divididas em duas cores: vermelha e azul. Há uma “explosão cultural” rica em representações folclóricas e que envolvendo toda a cidade passa a viver em função da disputa entre os bois.

Uma das versões acerca da origem dos folguedos Garantido e Caprichoso é a de que ambos fizeram uma promessa para São João e, ao serem atendidos, como recompensa, fariam os bois brincarem todos os anos. Não se trata de uma promessa coletiva, foram feitas com objetivos diferentes.

De acordo com Laraia (2004, p. 77); “A cultura também é capaz de provocar curas de doenças, reais ou imaginárias. Estas curas ocorrem quando existe a fé do doente a eficácia do remédio ou no poder dos agentes culturais.” Assim, é percebido que, nos festejos do boi, também é trabalhada a fé através dos ritos religiosos, que intensificam as crenças dos participantes e expectadores.

Dessa forma, concordando com Geertz (1989, p. 67), verifica-se que “[...] a religião ajusta as ações humanas a uma ordem cósmica imaginada e projeta imagens da ordem cósmica no plano da experiência humana”. Pode-se concluir, assim, que as toadas preconizam a existência de elementos sagrados, refletindo características da população daquela região que se estabilizam emocionalmente em bases religiosas e buscam, inclusive, um comportamento melhor mediante a natureza e a sociedade.

Os elementos que compõem as toadas do “Boi Garantido” são: o apresentador, responsável por dirigir toda a cerimônia/festa; o levantador de toadas, quem interpreta as toadas cantando; batucada do Garantido, conjunto de ritmistas; Amo do boi, que é o dono do boi e da fazenda; a Sinhazinha da Fazenda, que é a filha do dono da fazenda e faz mimos ao boi, além de representar os europeus; Galera Vermelha e Branca é a platéia presente no *bumbódromo*; lendas amazônicas, que são narradas nas



toadas; figuras típicas regionais, tais como seringueiros e juteiros; ritual indígena para ressurreição do boi; porta estandarte, figura feminina responsável por levar o estandarte com o tema do boi; Rainha do Folclore, responsável por transmitir a simpatia da festa com sua dança; cunhã-poranga, guerreira e guardiã, que representa a força através da beleza; tribos, dançarinos vestidos de indígenas.

As toadas e a representação cultural

A origem do termo *toada* está ligada ao verbo ‘toar’, tendo como significado ‘produzir estrondo’, ‘ressoar’, ‘agradar’ ou ‘estar em harmonia com alguma coisa’. A toada é um gênero de canção lírica de caráter melancólico e sentimental, geralmente em forma estrófica com refrão. São encontradas toadas em todo o território brasileiro, com caráter e estilo próprios de cada região. Tratando-se das origens históricas; há os que afirmam que a toada se originou das cantigas trovadorescas; dos Fados portugueses e dos cantos Pastoris, o que demonstra inexatidão nessa delimitação.

Em entrevista, Antônio Gomes dos Santos, o Mestre Maleiro, mestre do Grupo de Bumba meu Boi Riso da Mocidade; esclarece que “[...] toada é o canto do Bumba meu Boi e dentro da brincadeira do boi a gente chama as toadas, mas é a cantiga, é o canto, é a poesia, é o verso [...]”. Lima, compositor do Boi Garantido (2004), de Parintins, afirma que toada “[...] é um meio de comunicação da cultura que expressa a particularidade amazônica. É uma cantiga saudosista. As toadas de desafio retratam o DNA do boi-bumbá quando fala de suas qualidades; é ela que faz toda a diferença do bumba-meu-boi”. Notoriamente, cada região define-a como sendo uma composição que retrata a vida daquela comunidade.

A continuidade dos ritos e símbolos culturais dá-se pela memória. De acordo com Pedrazani (2010, p.24), “[...] a memória é produto do social e do cultural, ancorada em referenciais do passado e do presente simultaneamente”. Corroborando com ela, o sociólogo e historiador Pollak ressalta que:

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irreduzíveis (POLLAK, 1989, p. 08)

Assim, as toadas reforçam a ideia de pertencimento ao local em que os participantes e simpatizantes vivem, de forma que sejam mantidas a cultura e a história do passado vivas entre eles. Consequentemente, os participantes da festa, moradores e visitantes se entregam totalmente ao evento, trazendo as experiências de vida e a fé para defender, com todos os argumentos possíveis, o boi de sua escolha, quando há disputa entre eles, ou quando se compara um ao outro, mesmo que de regiões distintas.



Dessa forma, as pessoas são motivadas a continuar participando intensamente dos festejos do boi, como resultado do meio em que estão inseridas, pois pertencem àquela cultura.

A imagem do boi e sua relação com o místico estão presentes em diversas culturas, inclusive na cultura amazônica em que o boi é utilizado para agradecer aos santos e homenageá-los; além de expressar uma cultura popular. É válido ressaltar que, assim como o boi é uma figura religiosa (de fé), ele foi utilizado na origem do evento como uma sátira aos interesses da elite, porque apresentava personagens populares e excluídos socialmente, como os escravos e indígenas que foram contra o dono da fazenda para satisfazer o desejo de uma negra. Entretanto, com o passar do tempo, as toadas deixaram de ser satíricas e passaram a retratar a cultura local, por meio de mitos e lendas, passando também a ter um papel conscientizador em benefício do meio ambiente.

Em suma, de acordo com as palavras do Mestre Maleiro (entrevista *in loco*, julho, 2015), as toadas têm o mesmo objetivo, que é dar vida à festa, dar ritmo à animação efervescente dos brincantes porque

A diferença que há entre as composições de Parintins e daqui do Maranhão é só nas melodias, porque eles fazem um tema homenageando a natureza, e isso nós faz aqui também. Só que a melodia nossa aqui é uma e lá é outra, né? ... e as água também, ... e eles fazem aquele tema bonito e sai com tema da natureza, o outro sai da água e faz aquela composição, aquela letra em cima daquilo ali, e nós fazemos aqui também, só que a nossa melodia é diferente, ela puxa aqui pra nossa região e a deles puxa pra região de lá, mas se torna tudo aquela coisa que no final é a alegria do povo.

Análise comparativa de duas toadas

A toada “Riso da Mocidade” é do folclore nordestino e relata uma das versões da história do *Bumba-meu-boi*. Segue abaixo a toada extraída do CD Riso da Mocidade - Boi do Piauí:

Riso da Mocidade (Dila e Dino)	Passarinho, Bernardino e Anísio
Em dezesseis de abril de 1930	Vieram em grande missão
Nasceu um bonito boi	E criaram o Riso da Mocidade
No bairro do Matadouro	Um boi de muitas emoções
Sua história assim começou	Na história da cultura é um mito
Ao comando dos três mestres irmãos	E um eterno campeão
Recém chegados do Maranhão	E os mestres assim faleceram
Para brincar e alegrar	Suas licenças foi Deus quem lhes deu
Os festejos de São João	E o boi para sempre viveu



Sua história ninguém nunca esqueceu	É o Riso da mocidade com seu povo varonil
E o Mestre Maleiro assim disse:	Agradando a tanta gente habitantes do Brasil
O comando do boi é meu!	
Na cidade de Teresina	Do folclore do Piauí
Esse boi sempre venceu	Ao folclore do Maranhão
Sua batucada vem matracando	Esse boi vai sempre vencer
Com zabumba, cuíca e a onça	De geração em geração
Chiadeira e castanhola	Com ajuda de São Pedro
Apito e violão	Santo Antônio e São João.
Com toadas e banjos e pandeirões	(CD: Riso da Mocidade: Boi do Piauí - Faixa 1)

Percebe-se que a toada narra o nascimento de um “boi bonito”, a fim de “brincar e alegrar os festejos de São João”, sendo esse boi comandado por três irmãos vindos do Maranhão e foi nomeado “Riso da Mocidade”, por ser de “muitas emoções” e ser um “eterno campeão”. Mesmo após o falecimento dos três Mestres irmãos, o boi continuou a brincadeira e passou a ser comandado pelo Mestre Maleiro. Em comemoração à continuidade do boi e às premiações recebidas por ele, a toada enfatiza os elementos musicais: “*Com zabumba, cuíca e a onça/ Chiadeira e castanhola/ Apito e violão*”; e a “onça” relatada na toada é uma espécie de cuíca e recebe esse nome na região nordeste.

A toada “Garantido Rei” é do folclore nortista que relata uma das versões da história do Boi Garantido:

Toada Garantido Rei (Gonzaga Blantes)	Garantido é o rei deste lugar
Pasto verde	Garantido é o rei
Nos campos da ribeira	Quando passo já vou ganhando fama
Levo um tanto de verso	Boi bonito é boi encantador
Pra rimar	E o vaqueiro se curva e vai dizendo
Minha prenda	Viva meu boi de raça e de esplendor
É a flor do teu encanto	Viva meu touro branco mais querido
Cheiro do teu amor a galopar	Viva o boi Garantido Vencedor
Sou lendário nas festas	Viva o boi Garantido Vencedor
Das fazendas	(http://www.lettras.com.br/#!/boi-garantido/garantido-rei)
Sou valente, sou dito popular	
Que o contrário respeita o ano inteiro	
Garantido é o rei deste lugar	

Apesar de haver alguns contrastes entre as toadas “Riso da Mocidade” e “Garantido Rei”, até pelo fato de o primeiro Boi (Riso da Mocidade) não ter rival para confrontar como o segundo; ambas apresentam similaridades nos elementos que as compõem.

Dentre as semelhanças entre as toadas há a presença do boi como personagem



principal. Entretanto, a toada “Riso da Mocidade” (1) é narrada por um narrador não identificado; já na toada “Garantido Rei” (2), do Boi Garantido, o boi é o narrador.

Na toada 1, os três irmãos são responsáveis pelo início das festividades em comemoração ao boi e trazem isso como missão. Já na toada 2, o boi, enquanto narrador, é quem traz versos para presentear a todos.

Na toada 2, o boi, que já está enraizado “nas fazendas”; é um mito popular, respeitado por todos e intitula-se rei por ter fama, beleza e encantamento. Ele enfatiza ser de cor branca - o boi Garantido (de Parintins) é branco com um coração vermelho na testa - amado e vencedor. Pode-se inferir que o boi possivelmente esteja “marcando território”, ou seja, ele quer deixar claro que é o mais importante, ação que poderia ser uma forma de incitar o boi adversário, chamando-o para o confronto na arena (*bumbódromo*). Assim como na toada (1), em que temos um boi que também é considerado um mito e eterno campeão.

Mesmo após a morte dos mestres fundadores da festividade do *Bumba meu boi*, na toada 1, outro mestre, chamado Mestre Maleiro, dá segmento a essa atividade folclórica, chamando a responsabilidade da continuidade do evento para si, como ele afirma na toada “*O comando do boi é meu!*”.

A toada 2 é narrada pelo boi que descreve o local em que vive: “*Pasto Verde / Nos campos da ribeira*”, e se enfatiza como “*lendário*”, “*valente*” e “*dito popular*”, “*rei deste lugar*”. Ao narrar que [...] *o contrário respeita o ano inteiro* [...] certamente está fazendo referência ao Boi Caprichoso, seu rival. O boi ainda se vangloria dizendo ser “*de raça e de esplendor*”, inclusive “*Vencedor*” (adjetivo utilizado como possível sobrenome por ser apresentado após o nome do boi - Garantido - e em letra inicial maiúscula), ou seja, o boi utiliza de diversos adjetivos a fim de convencer o espectador, sem restar dúvidas, de que ele é “Garantido”. Esse sentimento de ser importante e sempre vitorioso é notado, também, na Toada 1, nos trechos: [...] *Um boi de muitas emoções / Na história da cultura é um mito / E um eterno campeão* [...] *Na cidade de Teresina / Esse boi sempre venceu* [...].

No trecho, na Toada 2, [...] *E o vaqueiro se curva e vai dizendo / Viva meu boi de raça e de esplendor* [...]; sabemos que o boi é evidentemente superior ao vaqueiro em força bruta. Contudo, nesse trecho, demonstra sua superioridade não referente à sua força, mas pela beleza e encantamento. O vaqueiro, mesmo com força desproporcional, representa o papel do colonizador e o boi, o de colonizado, uma fiel representação político-social. Assim como o povo, o boi não é conhecedor da força que tem, permitindo-se o papel de submissão. Percebe-se, também, o destaque em relação ao poder do amo na Toada 1 quando é dito: [...] *E o Mestre Maleiro assim disse: O comando do boi é meu!* [...]; momento em que se expressa um sentimento de posse que poderíamos correlacionar com o poder do colonizador. Assim, a autorrepresentação tende a reproduzir as relações de poder do mundo político e social em que o cantador se vê inserido.

Considerações finais

Há diversas formas de representação cultural e as toadas são uma dessas



formas por possuírem raízes brasileiras e propagarem elementos do universo folclórico-religioso-social de nosso país. A região nordeste, rica em manifestações culturais revela-nos todo um manancial de folguedos em que traços de diferentes culturas se entrecruzam tendo como resultado novas manifestações.

Assim, a partir da lenda de um boi que foi morto para satisfazer o desejo de uma escrava e provocou a raiva do dono da fazenda, levando os escravos para a sensibilizarem-se na tentativa de fazer com que se ressuscitasse o boi; surgiram as “danças de boi”, em que são encenadas coreografias e danças embaladas por canções que narram uma história com temas diferentes a cada ano. Essas canções são conhecidas como toadas.

As toadas representam o excluído, aquele que luta pela preservação do patrimônio cultural que produz e pelo seu reconhecimento. E, a partir da análise de duas toadas, uma de cada “boi”, foi possível inferir que ambos os bois apresentam personagens em comum, ritmação similar; diferenciando-se, apenas nas narrativas das toadas, além de elementos locais como pajés e animais silvestres que foram acrescentados paulatinamente.

É válido ressaltar que as toadas possibilitam o conhecimento de mitos das regiões norte e nordeste, além de serem utilizadas como meios de conscientização para toda a população sobre o cuidado para com a natureza. A fé também tem expressão nítida nas toadas, pois há a representação de rituais indígenas, africanos e a invocação de santos. A mistura de símbolos religiosos, de personagens históricos e a crítica social trabalhada nessas composições resulta na disseminação da história local e reflexão sobre traços do passado ainda presentes no histórico dessas populações.

É importante ressaltar que, mesmo os bois tendo a mesma origem lendária, essas composições apresentam divergências como resultado da construção cultural em que se encontram inseridos: enquanto o boi da toada do nordeste tem como objetivo principal a sucessão cultural; o boi da toada do norte tem como objetivo principal mostrar maior “poder” e encantamento sobre o boi rival.

É relevante expor que o objetivo deste trabalho era de apenas o de destacarmos similaridades e dessemelhanças nas riquezas culturais apresentadas em uma toada de cada boi, e não levantar ou descrever as inúmeras diferenças entre a festa do *Bumba meu boi* do nordeste e *Boi-Bumbá* do norte; até porque essas festas são de uma complexidade tão visceral que precisaríamos ampliar muito nossa pesquisa e, mesmo assim, não seria possível registrar em um simples artigo todas as descobertas, sejam elas relacionadas às semelhanças ou às diferenças, ou a ambas. Ainda assim, para que pudéssemos ter um melhor entendimento dos objetos de estudo tivemos a grata oportunidade de fazer uma entrevista com o Mestre Maleiro em sua residência e também sede do Ponto de Cultura Riso da Mocidade. Esse Mestre nos encantou com sua simplicidade e notável sabedoria, demonstrando ser um exímio conhecedor do *Bumba-Meu-Boi*. Assim, seus conhecimentos foram de grande valia para nosso trabalho, fazendo-nos perceber o quanto precisamos travar batalhas, muitas vezes gigantescas, em prol da memória, da representação e materialização das festividades do boi.



Notas

¹ Foi aluna especial do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Professora da rede pública municipal e de escola privada de Porto Velho. mariatere-saps16@hotmail.com

² Aluna do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Professora das Faculdades Integradas de Cacoal - UNESC. teacherveraluciasilva@hotmail.com.

Referências bibliográficas

AZEVEDO NETO, Américo. **Bumba-meu-boi no Maranhão**. São Luís: Alcântara, 1997.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. p. 295-395.

BOSI, Alfredo. (org.) **Cultura brasileira**. 4. ed., São Paulo: Editora Ática, 2002.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **As culturas populares no capitalismo**. Trad. Cláudio Novaes Pinto Coelho. São Paulo, Brasiliense, 1983. 149 p.

CARNEIRO, Edson. **A sabedoria Popular**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

CASCUDO, Luís da Câmara Cascudo. **Antologia do folclore brasileiro**. Volume 1. 6. ed. São Paulo: Global, 2003.

CAVALCANTI, M. L. V. de C. **O Boi Bumbá de Parintins, Amazonas: breve história e etnografia da festa**. IN: História, Ciência, Saúde - Manguinhos, vol. VI (suplemento), 1019-1046, setembro, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1989.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 17 ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

LIMA, Marcos. **Depoimento**. Encarte do CD Garantido. 2004.

OLIVEIRA, Andréa. **Nome aos bois: tragédia e comédia no bumba-meu-boi do Maranhão**. São Luís: QG - Qualidade Gráfica, 2003. 154 p.: il. p&b.

PEDRAZANI, Viviane. **No “miolo” da festa: um estudo sobre o Bumba-meu-boi do Piauí**. Tese (Doutorado em História Social). Universidade Federal Fluminense,

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento e silêncio**. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol.2, n.3, 1989, p.3-15.

SANTOS, Joelina Maria da Silva. **As toadas do bumba-meu-boi: sobre enunciados de um gênero discursivo**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara-SP: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, 2011.

Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2010. Disponível em <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1283.pdf> Acessado em 17 de fevereiro de 2015.



ACESSO DOS POVOS INDÍGENAS À EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE: UMA FORMA DE GARANTIR SEUS DIREITOS CONSTITUCIONAIS

*Martha Helena Rodrigues de Souza¹
Francisco Edvirges Albuquerque²*

Histórico dos Índios Brasileiro

O objetivo de apresentar o histórico dos índios brasileiro no presente trabalho é destacar alguns aspectos que vêm se evidenciando de expressiva importância quando discorrermos em políticas de ação afirmativa na Universidade Federal do Tocantins considerando os povos indígenas no Brasil como seus destinatários.

O trabalho foi estruturado de modo que, apresentamos em um primeiro momento, reavendo, ainda que brevemente, um pouco da história deste povo que tem o seu legado em partes inserido nos habitantes deste país, e como os povos indígenas tem vivenciado os desafios e oportunidades apresentados a eles. Em um segundo momento, narramos com tem sido a educação dos povos indígenas na formação escolar até chegarem à universidade. Num terceiro momento tentamos conceituar e entender os objetivos e os resultados das cotas indígenas como ação afirmativa de acesso ao ensino superior dos indígenas. E, por fim, procuramos mostrar certos contornos das ações afirmativas, por meio de normativas e aplicabilidade da educação indígena, para o acesso dos povos indígenas à Universidade no intuito de **garantir seus direitos constitucionais, educação universitária bilíngue.**

Os povos que aqui viviam, quando descobriram estas terras, tinham uma cultura - maneira de sentir, pensar e agir - totalmente diferente da europeia. Andavam



praticamente nus, e seus alimentos e suas casas, seu trabalho e sua diversão, sua arte e sua religião nada tinham a ver com os costumes em voga na Europa (PILETTI, 1994, p.9). Existe ainda a possibilidade de que ele seja autóctone, isto é originário do próprio continente (COSTA 1999, p.29).

Na época não considerava os indígenas como parte integrante no processo de colonização de forma igualitária, conforme (Urban, 1992, p.115) afirma de forma crítica, que o debate das legislações indígenas no Brasil há muito tempo deixa a desejar, é “contraditória, oscilante, hipócrita: são esses os adjetivos empregados, de forma unânime, para qualificar a legislação e a política da Coroa portuguesa em relação aos povos indígenas do Brasil colonial. Desde o trabalho pioneiro de João Francisco Lisboa (1852), as análises da situação dos índios durante os três séculos de colonização reafirmaram o caráter ineficaz ou francamente negativo das leis”.

Sabemos hoje que os povos indígenas brasileiros não formam um grupo homogêneo. Assim como a língua, também, os costumes as crenças, as formas de organização familiar e social, as técnicas de artesanais, a cultura, enfim variam muito de um grupo para outro. Podem-se, é verdade, destacar algumas características mais gerais, encontradas num maior número de tribos; mas é sempre necessário ter em mente que mesmo tais características não podem ser generalizadas para todos os grupos indígenas do Brasil. Um dos critérios bastante utilizados para classificar os indígenas é agrupá-los de acordo com a língua que falam. Mais de cem línguas indígenas já foram identificadas e analisadas por especialistas. As línguas são agrupadas em famílias, e estas, em troncos (PILETTI, 1999, pp.18-9).

Precisamos de mais pesquisas para elucidar o empréstimo linguístico. Os dados de que dispomos atualmente indicam situações de intenso contato, multilinguismo, línguas de comércio etc, para uma região que vai do extremo oeste da bacia Amazônica para o norte e em seguida para o leste, cruzando toda a América do Sul ao norte do Amazonas (Urban, 1992, p.102).

Desafios e oportunidades dos Povos Indígenas

Descrever sobre desafios dos povos indígenas na perspectiva histórica brasileira nos assusta, muitos sonhos foram interrompidos de forma brusca pelos projetos coloniais, que, valendo-se da implantação da nova terra, da escravidão, de doenças, da ideologia religiosa, provocou uma das maiores catástrofes demográficas da história da humanidade, além de uma matança sem precedente dos nativos com a justificativa de autoridades imperiais e fazendeiros, que desejavam essas terras entendiam que os povos indígenas que nelas viviam deveriam ser vinculados às vilas e cidades, ou espancados, ou aldeados, ou simplesmente escravizados e eliminados.

Quando Cabral chegou em 1500, uma rede complexa e amplamente espalhada de povos indígenas já se encontrava aqui. Os índios contava com mais de cem grupos linguísticos distintos, dos charrua no extremo sul aos macuxi no extremo norte. [...] os índios que sobreviveram no Brasil retiram-se para a floresta tropical ou para o interior temperado, onde os portugueses tinham dificuldade para persegui-los. Estes espalhavam-se em mais de uma centena de grupos linguísticos distintos, quase todos



ininteligíveis um para o outro. O grupo linguístico que se revelou o mais importante foi o tupi-guarani, encontrado especialmente no Brasil litorâneo. Foi essa língua padronizada pelos missionários jesuítas sob o Brasil (SKIDMORE 1998, 29-30).

Os colonizadores da época eram atrevidos na sua atitude com relação ao povo nativo. Um cronista escreveu em 1570 sobre a língua de todos os índios litorâneos: “não acha nela F, nem L, nem R, coisa digna de espanto, porque assim não tem Fé, nem Lei, nem Rei: e desta maneira viviam sem Justiça e desordenadamente” (WEHLING & WEHLING, 1994. p. 87). Porém, podemos afirmar que eram: uma grande população; viviam livres; e gozavam de sua própria cultura.

Os indígenas sempre foram estigmatizados, inclusive em função dos seus costumes tradicionais; por consequência disto, muitos esconderam e negaram (e ainda escondem e negam) suas identidades tribais, buscando amenizar as agruras do preconceito e da discriminação. Compreender as perspectivas deles, que cada vez mais estão nos meios urbanos à busca de conhecimento e garantia de direitos, é um desafio que percorre um “caminho novo e longo que precisa ser aprofundado e valorizado” (SANTOS BANIWA, 2006, p. 24).

Um dos grandes desafios na compreensão de suas perspectivas nos relacionamentos urbanos vem acompanhado, segundo BARÃO (2009, pp.90-91) do fato de não termos uma educação bilíngue, ou seja, a língua indígena e o português há necessidade de construção de dois sistemas cognitivos interligados. É necessário que o aluno índio compreenda os símbolos da língua portuguesa com a mesma relação afetiva que tem com a língua materna, que é mais falada, porém há a necessidade de criar uma gramática das diferentes línguas indígenas, e esse trabalho requer essa mesma ligação afetiva, para que produza o mesmo efeito psicológico da passagem do conhecimento por via oral. O indígena, de maneira geral, tem demonstrado interesse em aprender a escrever e ler, tanto em português como na língua materna, porém com muito mais ênfase na língua portuguesa, para poder entender o funcionamento da sociedade branca.

Creemos que a maioria entende como a afirmativa de Barão (2009) estudo do português serve para ler as escrituras passadas de uma hora, uma semana, 20, 80 ou 100 anos atrás. Serve para escrever nomes de gente, pássaro, peixe, caças e nomes de árvores, terras, praias, pedras, nomes de cobras, plantas, sol, lua, estrelas, nomes de abelhas...(KIÃ-KAXINAWA, apud BARÃO, 2009 p.91).

Pensar em entender a sociedade branca no Brasil, me leva a buscar algumas vozes. Diz Marcos Terena (1996), da nação indígena Terena: Durante muito tempo na minha vida, eu comecei a ter vergonha de mim mesmo, de minha origem, das minhas tradições, do meu povo, até mesmo de meus pais. Mas, depois eu aprendi que sem eles, eu nunca seria nada, eu nunca seria um branco, vamos dizer assim... um branco no sentido de pessoa da cidade, porque eu nasci índio Terena, e também morrerei um Terena (1996). Então, com esses princípios, eu procurei trabalhar a minha formação de código indígena. Ao mesmo tempo, eu procurei mostrar pra sociedade envolvente que de fato, por exemplo, de não estar com orelha furada, de não estar usando o beijo de pau, de não estar usando cabelo comprido, não significava que eu tinha deixado de ser índio, mas sim, que as características de meu povo eram um princípio próprio



de meu povo, e que não me identifica na minha pessoa aquela generalização que é ser índio, uma coisa que na verdade não existe. Então eu peço, que os educadores, eles contribuam com a formação do respeito mútuo desde as crianças. As crianças brasileiras, elas têm uma sede muito grande de conhecer o índio, mas, muitas vezes os professores erram ao afirmar que os índios são selvagens ou são preguiçosos, criando um preconceito estabelecido no próprio aprendizado do professor, na formação do professor (TERENA, 1996).

Segundo GUSMÃO (2000, p.12), portanto a fala de Marcos Terena faz sentido: é necessário recuperar e ensinar às crianças o respeito mútuo entre diferentes, tanto como é preciso fazer ver ao professor as introjeções da sociedade em sua percepção de mundo e, com isso, resgatar a história [...] nos conduzem a reverter o pensamento, escrutiná-lo em seus elementos, para então compreender os muitos significados em jogo.

Observa-se, porém, que vários povos perderam seu idioma, sua religião, sua economia tradicionais, o que não quer dizer que deixem de serem índios, pois conservam sua identidade étnica. Segundo a antropóloga Alcida Ramos, “usar roupa, relógio de pulso, sandália havaiana o rádio transistor faz um índio se tornar branco tanto quanto um colar de conta, uma pulseira de fibra, uma rede de algodão ou uma panela de barro transformam um branco em índio. O que conta é o modo de ser, a visão de mundo, a atitude para com a vida, a sociedade, o universo, e isso não se destrói tão facilmente” (PILETTI, 1999, p.25).

Segundo Piletti (1999, pp.29-30) os indígenas brasileiros também estão se organizando. Diversas lideranças começaram a se impor nos últimos anos, a partir da constatação de que os direitos dos índios, só serão respeitados se eles mesmos passarem a defendê-los. O acesso que diversos elementos tiveram à instrução, até mesmo superior, facilitou o processo de organização.

As questões enfrentadas atualmente pelos povos indígenas brasileiros apresentam raízes históricas marcadas pela dominação sociocultural dos não índios, sendo o principal desafio das sociedades indígenas manter um contato com a sociedade nacional sem perder a integridade cultural e étnica. Esse desafio deve ser tratado também como premissa na atenção às necessidades das comunidades indígenas, no sentido de embasar as práticas e as concepções de trabalho com elas (CRP/SP, 2010 apud FERREIRA, 2013, p. 20).

Formação Escolar dos Povos Indígenas Até à Universidade

O debate sobre esta questão tem sido um debate enviesado: o cerne da discussão oscila entre a escolarização em si do estudante indígena enquanto indivíduo/cidadão, e aquela educação escolar voltada para o projeto político de um povo, diferente daquele da sociedade nacional. [...]. As escolas nas aldeias têm sido, com raras exceções, réplicas das escolas das cidades: a mesma proposta de currículos, de critérios de avaliação, carga horária, estrutura de funcionamento etc. A escola sendo pensada como possibilidade de que os grupos indígenas se “incluam” na sociedade nacional, abandonando com o passar do tempo o seu modo próprio de ser (LADEIRA 2004, p.143).



As primeiras escolas criadas no Brasil entre elas o quarto grande colégio em Olinda, 1575, era ministrado aulas de “ler, escrever e algarismos” os alunos eram os filhos dos colonos entre eles os filhos dos indígenas. Levado do sertão para o litoral pelos Jesuítas, muitos índios eram agrupados em aldeamentos onde recebiam instruções e educação religiosa (DEL & VENANCIO 2010, p.33).

Ou seja, desde o século XVI para que os indígenas recebessem instrução, conhecimento para uma boa educação, não era fácil, havia sempre um interesse velado, com objetivo de ensiná-los uma religião ou para escravizá-los obtendo mão-de-obra para os serviços de colonização.

E ao longo do século XX, a opinião que o povo brasileiro tem do índio é a mesma do século XVI, com a Constituição Federal Brasileira em 1988, a qual dá garantia de direitos antes negados aos indígenas, com a Lei 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, decretada em 1996 tem se iniciado a uma nova fase política de gestão e legislação da educação brasileira. Fundamentando-se a criação de escolas indígenas e um sistema de ensino para os indígenas, a fim de educar as crianças, jovens e adultos na cultura, língua e costumes de seu povo garantindo a sua identidade e cultura, para a preservação das gerações futuras - Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

O Estado tutor jamais se preocupava em colocar em prática uma política de educação específica para o índio que não fosse à voltada para a integração. Antropólogos e linguistas eram chamados para darem pareceres sobre os convênios estabelecidos com as instituições religiosas, mas não para idealizarem e realizarem uma proposta de Educação Escolar Indígena (KAHN; FRANCHETTO 1994, p.6).

O direito a uma Educação Escolar Indígena - caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/sociedade/identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena - foi uma conquista das lutas empreendidas pelos povos indígenas e seus aliados, e um importante passo em direção da democratização das relações sociais no país (HENRIQUES, et al. 2007, p.9).

Nosso país tem uma escola política, e o modo pelo qual o Estado atua seu pensamento, por meio de suas permissões seletivas, seus artifícios de afirmação e poderes legais, influencia as práticas escolares no mérito da ideologia predominante tem, no caso dos povos indígenas, é um dos exemplos mais significativos e marcantes nos dias atuais.



Um desses exemplos é a implantação do calendário escolar nas escolas das aldeias, que é muito mais complexa do que pode parecer à primeira vista. Pessoas desavisadas pensam que é apenas uma questão de adaptação, de fazer alguns ajustes entre o calendário escolar tradicional (das escolas das cidades) e a situação de vida das aldeias (tempo de roça, de festas etc), ilustrando-os com desenhos indígenas, criando na língua indígena nomes para os meses, dias da semana etc. A questão é que o objetivo do calendário é o controle social do Estado sobre o andamento das atividades dos professores/alunos. O problema é: quem deve exercer este controle? Se pensarmos que este deve ser uma prerrogativa da comunidade para a qual a escola está dirigida, a questão é: como a comunidade irá criar um mecanismo de controle das atividades exercidas por seus professores? Há de ter consenso interno para este exercício. E este consenso não é obtido da noite para o dia, mesmo porque estes povos têm outra concepção de tempo (LADEIRA 2004, pp. 144 - 145).

Nesta disposição, as instâncias oficiais, responsáveis pela implementação e acompanhamento das escolas nas aldeias, deveriam, ao invés de estar apenas fiscalizando, também implementar essas novas práticas. E elas são particulares de cada situação, já que construídas em cada caso particular. Sem dúvida que este controle construído ao longo do tempo por uma comunidade, em discussão interna e com os agentes oficiais, deve ter parâmetros de referência (Ibid.LADEIRA, 2004, pp. 145 -146).

Na tentativa de implementar novas práticas na educação indígena, por mais de duas décadas, temos algumas saídas como a de KAHN e FRANCHETTO (1994, p.8) as universidades brasileiras, aliadas à ação de organizações não-governamentais, que têm tentado formular e viabilizar uma política nacional de Educação Indígena afirmar que: cujos princípios básicos são: 1) a vinculação e reconhecimento das escolas indígenas no Sistema Nacional de Educação; 2) o uso das línguas maternas e incorporação dos processos próprios de aprendizagem como base de implantação da escola formal; 3) o desenvolvimento de programas, currículos e materiais didáticos específicos e diferenciados para as escolas indígenas; 4) preparação de recursos humanos especializados para a formação de professores indígenas. Esses princípios foram finalmente encampados pelo Ministério da Educação e constam num documento oficial intitulado “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, formulado em 1992, por força de um decreto presidencial de 1990 que transferiu da FUNAI para o MEC a tarefa de garantir a escolarização dos grupos indígenas no Brasil.

Admitindo as confirmações mencionadas acima, temos o PROJETO DE APOIO PEDAGÓGICO À EDUCAÇÃO INDÍGENA APINAYÉ/KRAHÔ, assim como o Programa do Observatório da CAPES/INEP/UFT coordenados pelo Prof. Dr. Francisco Edvirges Albuquerque na UFT, onde ele busca por meio desse - Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins, que tem como prerrogativa a garantia de que as escolas indígenas do Tocantins tenham professores da mesma etnia que seus alunos, bem como a efetivação do acompanhamento pedagógico às escolas dando apoio à condução escolar de base específica e diferenciada. Com base nesses pressupostos, (ALBUQUERQUE, apud, ALBUQUERQUE 2007), em atendimento aos dispositivos constitucionais e fazendo validar uma educação bilíngue, pluralista e intercultural, o estado do Tocantins tomou medidas legais para adoção do ensino de língua materna relativa à



educação escolar dos povos indígenas, a partir de 1998, por meio da Lei Estadual Nº 1.038 de 22/12/98, que dispõe sobre o sistema Estadual de educação Escolar Indígena para o Estado do Tocantins, na seção VII, que trata da educação para as comunidades indígenas (ALBUQUERQUE, 2012, p. 6).

Porém, ao afirmar que podemos aprender potencialmente muito sobre a história da cultura brasileira por meio das línguas queremos dizer que isso é possível, em primeiro lugar, se possuímos gramáticas, fonologias e vocabulários organizados e detalhados para todas as línguas e, em segundo lugar, se tiver aplicado a elas, com rigor, o método de reconstrução desenvolvido na linguística comparativa.

De acordo com Grosjean (1982. p.117 apud ALBUQUERQUE, 2007, p. 44), numa comunidade onde coexistem grupos linguísticos diferentes, as atitudes dos falantes em relação às línguas desempenham um papel importante na vida daqueles que usam essas línguas. Grosjean (ibid., p.118 apud ALBUQUERQUE, 2007, p. 44) afirma que sempre que há duas línguas em contato, provavelmente, encontraremos atitudes favoráveis e desfavoráveis em relação às línguas envolvidas.

Inquietos estudiosos linguistas já documentaram a perda de domínios e morte de muitas línguas indígenas. De acordo com Moore se dialetos mutuamente inteligíveis não são considerados línguas distintas, o número de línguas indígenas brasileiras relatadas por ele em 2006 seria 154 ou menos, e o número deve se reduzir com mais conhecimento (MOORE, 2006, p.1).

Analisando situação do Brasil como um país plurilíngue, oferecendo a língua portuguesa considerada e tratada como uma língua de maior importância, em relação às línguas indígenas que sempre foram discriminadas, nos preocupa a manutenção de suas existências, porém, se adotarmos medidas preventivas, aliado a impedir o derrotismo e pessimismo exagerado; por exemplo, o hebraico atualmente é uma língua viva e comumente falada pela população de Israel, podemos garantir como eles, se começarmos a trabalharmos hoje, neste sentido.

Para isso o Estado brasileiro deve se preparar para enfrentar um dos seus maiores desafios políticos: reconhecer que na nação brasileira as unidades políticas administrativas, além da União, dos estados e municípios, devem ser considerados também os territórios indígenas (LADEIRA, 2004, 153).

Cotas indígenas: ação afirmativa de acesso ao ensino superior dos indígenas

Ao avaliarmos o crescimento dos programas de governos e as normativas existentes no âmbito da educação no Brasil, podemos considerar o crescimento da adesão às ações afirmativas na universidade brasileira, e constatar que, embora a ideologia hegemônica veicule propostas para a inclusão educacional e encontre respaldo, por conta da expropriação histórica dos direitos, como observa Sanfelice (2006), os seus limites são estruturais. Assim, pensar a universidade brasileira e algumas políticas públicas de inclusão, a partir de uma sociedade capitalista democrática, não pontuando os recursos existentes, o histórico do acadêmico, na sua linguagem e cultura, este momento, passa de oportunidade a ser grandes desafios para este indivíduo, que



muitas vezes não são vencidos.

Nota-se que a Ação afirmativa não resulta necessariamente na substituição de candidatos mais bem qualificados por candidatos menos qualificados dos grupos contemplados pela discriminação positiva. Dependendo das circunstâncias, uma política de ação afirmativa pode ajudar a reduzir distorções nos procedimentos de seleção ou introduzir novas distorções (WEISSKOPF, 2008 apud ATHAYDE, 2010 p. 27).

Observa-se que as políticas educacionais, são confundidas ou favoravelmente norteadas com políticas sociais, como procedimentos corretivos para uma problemática gerada pela situação histórica, não identificada como de responsabilidade do Estado. E, se não se pode tratar a todos os índios do Brasil da mesma maneira, é porque eles não têm o mesmo comportamento à colonização e a educação do mesmo modo. Salientando que educação escolar difere da educação indígena, onde, todas as ações realizadas com os mais novos e para ensiná-los para a vida.

Após longo tempo para chegar à educação superior o indígena tem todo um processo de aprendizagem que deveriam levar em consideração às afirmações da Pesquisadora em etnoarqueologia, mestre em História Ibero-Americana, BARÃO (2009, p. 88) a estrutura de funcionamento dessas escolas deve preservar a cultura de cada povo, através de um currículo interdisciplinar, intercultural e bilíngüe, envolvendo as comunidades, que deverão participar da organização da escola, e os professores poderão ser indígenas ou não, desde que possuam formação específica, que deve conjugar pedagogia com aspectos antropológicos básicos para a compreensão da cultura do outro.

O objetivo é buscar meios para ampliar a qualidade da escolarização da população, promovendo o acesso universal à educação e ao patrimônio cultural, corrigindo assim a histórica desigualdade brasileira, entre regiões, pessoas, gêneros e raças, focando para os grupos sociais nas suas especificidades (ARANDA 2011, 44). Quanto aos indígenas, possamos estar facilitando a vida deles, seja aos que está ou será inseridos neste processo de escolarização, garantindo que o ensino seja bilíngüe na sala de aula.

Normativas e aplicabilidade na educação indígena

Dentro das normativas e suas aplicabilidades na educação (GRUPIONI, 2004, 72) afirma: esse me parece ser o grande impasse do momento: de um lado, uma legislação progressista, de outro uma realidade que se mostra impermeável a ela. O que nos leva ao seguinte desafio: como superar o persistente hiato entre o que diz a lei e o que ocorre na prática, ou como fazer com que os dispositivos preceituados na lei ganhem efetividade na prática escolar das comunidades indígenas de todo o país? É possível pensarmos em mecanismos que garantam que os princípios contidos nas leis possam ser traduzidos em novas práticas dentro dos sistemas de ensino? Como fazer com que as boas intenções legislativas e normativas se transformem em ações que alterem, de modo positivo, as atuais características das escolas indígenas? Será preciso a criação de novas leis e de novas normas? Será que é possível construir uma rede de interlocução entre os diferentes agentes públicos responsáveis pela oferta dos programas de educação escolar para os povos indígenas, de modo a assegurar o cumprimento do que



já está estabelecido? Que mecanismos poderiam ser criados para garantir o controle social da política de educação escolar indígena no país?

Para Baniwa (2006, p.163) superar a persistente lacuna entre o que diz a lei e a prática, ele reconhece que além da educação há também outras preocupações, como a proteção jurídico-constitucional do acesso à terra, direitos que requerem cuidados especiais como a saúde. Porém, no tocante a educação (LUCIANO, 2006, p.183) destaca que: a grande polêmica atualmente: “gira em torno da política de cotas nas universidades brasileiras. Enquanto a discussão está acontecendo na sociedade como um todo e no Congresso Nacional em particular, a partir de um projeto de lei de autoria do Poder Executivo que visa instituir o sistema de cotas, algumas universidades públicas e privadas já se anteciparam e puseram em prática as ideias de cotas, gerando tensas discussões nos meios políticos e acadêmicos. Essa resistência já era esperada, se considerarmos o secular sistema educacional brasileiro profundamente excludente, discriminador e colonizador”.

Considerações finais

As populações indígenas ainda se encontram à margem da sociedade, mesmo depois de 500 anos de ocupação de seus territórios pelas colônias europeias. Ainda se tem um caráter de conquista sobre esses povos que a sociedade e brasileira não consegue romper. Cabe à escola e aos educadores mudarem esse quadro e começarem a pensar numa outra história.

Nos últimos anos, afirma Grupioni (2004, p.69), em toda a América Latina estão ocorrendo inúmeras experiências positivas de educação bilíngue e intercultural, que têm propiciado novas oportunidades educativas para as crianças e os adolescentes dos povos indígenas, a partir de um novo paradigma educacional, em que a escola valoriza a cultura e as línguas indígenas, ao mesmo tempo em que fortalece a identidade e a autoestima desses indivíduos.

Paradoxalmente, Athayde (2010, p.38) afirma: apesar dos esforços e iniciativas no sentido da inserção de indígenas no ensino superior brasileiro, há por outro lado, o reconhecimento de que esses mesmos acadêmicos têm enfrentado dificuldades para concluir essa etapa de formação acadêmica. Assim, apesar das iniciativas como ações afirmativas e cotas do âmbito das instituições de ensino superior públicas, em levantamento inédito do Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), cujos dados revelam que pelo menos 20% (1,2 mil) dos cerca de seis (6) mil estudantes indígenas de cursos de graduação de todo o país não concluem seus estudos. A entidade aponta ainda, como principais causas da evasão indígena na universidade, o preconceito, a língua, a ausência de conteúdo básico das etapas iniciais da atividade escolar, além do baixo valor das bolsas.

Junho de 2015, em visita a aldeia Brejo Grande, da etnia Xerente, em Tocantína, podemos presenciar que as crianças indígenas frequentam o ensino fundamental com a língua materna, não falam nada em português, porém, ao acessarem o ensino médio já começa a tortura da língua portuguesa. Que muitas vezes eles não entendem o conteúdo aplicado em sala de aula, simplesmente por não entenderem o



que o professor (a) fala. Na universidade continua a tortura, deixando a desejar o seu aprendizado, pela falta de uma segunda língua no contexto aprendido em sala de aula tanto na educação escolar, o português, e na universidade a língua indígena da sua origem. Relato de um aluno indígena Xerente, acadêmico do curso de engenharia ambiental na UFT.

A nossa língua portuguesa vive, como as demais, em permanente elaboração, e o modo de forjá-la é, ao mesmo tempo, forjar cultura. Na medida em que é veículo de novas experiências e valores, precisa adequar-se para permanece como instrumento de comunicação, o que determina a necessidade de empréstimos (CARVALHO, 2009. p.78).

Sem ofuscar a ação, fica o questionamento: não será esta a oportunidade de termos mais percepções sobre soluções para o Brasil, que rompam com a sucessão de discriminações veladas e desigualdades que se perpetuam por gerações? Acreditamos ter, contribuído de alguma forma para a reflexão daqueles que tenham curiosidade ou começam a se dedicar ao estudo do acesso dos povos indígenas à Universidade - **intuito de garantir seus direitos constitucionais, educação universitária bilíngue.**

Notas

1 Doutoranda pela Universidad Argentina John F. Kennedy em Psicologia Social. marthahelena@uft.edu.br.

2 Doutor Professor Universidade Federal do Tocantins. fedviges@uft.edu.br.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Projeto de apoio pedagógico à educação indígena apinayé/krahô**. Disponível em [http://www.uft.edu.br/lali/up loads/projetodeapoio-peadgÁogicoapinayÉkrahÔ.pdf](http://www.uft.edu.br/lali/uploads/projetodeapoio-peadgÁogicoapinayÉkrahÔ.pdf) Acesso em 07/08/2015 às 15h:56min. Araguaína, 2012. 25 p.

_____. **Contribuição da fonologia ao processo de educação indígena Api-nayé**. Disponível em http://www.btd.ndc.uff.br/tde_arquivos/23/TDE-2008-02-27T124018Z-1329/Publico/Francisco%20Albuquerque-tese.pdf Acesso em 07/08/2015. 00h:15min. 2007. 256 p.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. **A participação como princípio orientador da política educacional no Brasil**. In: Educação brasileira: interfaces e solicitações recorrentes, por Paulo Gomes Lima e Alessandra Cristina Furtado. Dourados: UFGD, 2011. 224 p.

ATHAYDE, Fernando Luís Oliveira. **Ações afirmativas, cotas e a inserção de acadêmicos indígenas na universidade estadual de mato grosso do sul (UEMS)**. Campo Grande, 2010. 194 p.

BARÃO, Vanderlise Machado. **Educação indígena: um breve histórico constitucional e propostas para uma escola diferenciada**. Rio Grande do Sul: BIBLOS, n. 2, v. 22, 2009. 95 p.

BRASIL, LDB. **Lei 9394/96-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lei_n9394.pdf acesso em 03/07/2015 às 14h:55min.1996. 32 p.



- CARVALHO, Nelly. **Empréstimos linguísticos na língua portuguesa**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. 96 p.
- COSTA, Luís César Amad; MELLO, Leonel ItassuA. de. **História do Brasil**. 11ª. São Paulo: Scipione, 1999. 496 p.
- DEL Priore, Mary; VENANCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010. 320 p.
- Ferreira, Sandra Alberta. **Política de ação afirmativa: compreendendo a dinâmica da in(ex)clusão na formação acadêmica de estudantes indígenas da UFT** Disponível em http://up.mackenzie.br/fileadmin/user_upload/_imported/file_admin/PUBLIC/UP_MACKENZIE/servicos_educacionais/stricto_sensu/Administracao_Empresas/Teses_e_Dissertacoes/Sandra_Alberta_Ferreira.pdf Acesso em 10/6/2015 às 19h. 2013. 131 p.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Das leis para a prática: impasses e persistências no campo da educação escolar indígena no país**. Cadernos de educação escolar indígena. n.1. Vol. 3ª ed . Barra do Bugres, Mato Grosso: FUNAI, 2004. 68 - 77p.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. **Desafios da diversidade na escola**. Mediações-Revista de Ciências Sociais, v. 5, n. 2, 2000.9-28 p.
- HENRIQUES, Ricardo; GESTEIRA, Kleber; GRILLO, Susana; CHAMUSCA, Adelaide. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural** 3ª.Ed.: Coord. Ana Luiza de Menezes Delgado. Vol. 3. Brasília: Secad/MEC, 2007. 133 p.
- KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. **Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios**. Em Aberto (INEP), n. Ano14, n.63 (jul./set. 1994): 5-9 p.
- LADEIRA, Maria Elisa. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, V.1, Nº2 (dez. 2004). 141-155 p.
- MOORE, Denny. **Línguas Indígenas: situação atual, levantamento e registro**. Revista Eletrônica do IPHAN. Disponível em: <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao02/02adm.php> Acesso em 20/6/2015, 2007. 5 p.
- PILETTI, Nelson. **História do Brasil** (edição reformulada e atualizada) 20ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1999. 431 p.
- SANTOS BANIWA, Gersem Luciano dos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 233p. (Coleção Educação para Todos - Série Via dos Saberes, n. 1).
- SKIDMORE, Thomas E. **Uma história do Brasil**. Tradução: Raul Fiker. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 365 p.
- TERENA Marcos. **Revista Mediações**, Londrina, v.5,n,2, p,9-28,jul./dez, 2000.9-28 p.
- URBAN, Greg. **A história da cultura brasileira segundo a língua nativa**. In.: **História dos índios no Brasil**. 2ª ed. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. Org. Manuela Carneiro da Cunha; São Paulo: FAPESP, 1992. 606 p.
- WHELING, Arno; Wheling, Maria José C. de. **Formação do Brasil colonial**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1994. 359 p.



DESCARTES E O PENSAMENTO GEOMÉTRICO DO SÉCULO XVII

*Matheus Alexandre Oliveira de Souza¹
Aquila Dimas Nunes de Souza²
José Ronaldo Melo³*

Introdução

Este estudo tem como objetivo investigar a gênese de criação da Geometria Analítica, presente na obra de René Descartes, buscando compreender o pensamento deste notável geômetra a partir de um ponto de vista do desenvolvimento histórico e relacionando-o com o contexto dessa Geometria estudada na atualidade. Para isso, foi analisada parte da literatura que trata desse tema, assim como informações disponibilizadas na internet, além da realização de seminários no ambiente do curso de Matemática, com o propósito de desencadear um processo de mobilização e possível aprimoramento dos alunos em relação às principais ideias que fundamentaram esse novo campo geométrico, no qual se pode vislumbrar o estudo da Geometria por meio de um sistema de coordenadas e dos princípios da álgebra e da análise.

De um ponto de vista pedagógico, objetivamos promover uma reflexão no sentido de relacionar o pensamento geométrico atual com os processos de constituição e evolução da Geometria Plana e Analítica, focalizando o pensamento geométrico de René Descartes como marco de ligação da álgebra com a geometria.

Com as atividades realizadas, no ambiente do curso de Matemática, pôde-se evidenciar um considerável grau de envolvimento dos participantes na realização



deste estudo, sobretudo em relação ao processo de investigação desse novo campo geométrico, constituído a partir do século XVII.

Evidenciaremos, portanto, ao longo deste texto, o processo de apropriação, por parte dos participantes deste estudo, das engenhosidades geométricas presentes nos métodos empregados pelos matemáticos gregos, sobretudo em relação ao método da exaustão, atribuído a Eudoxo (408-355 a.C), e da quadratura da parábola, realizado por Arquimedes (287-212 a.C); métodos estes os quais se apresentam como parâmetro para iniciação desse novo campo geométrico o qual é constituído a partir das ideias de René Descartes.

Aspectos do pensamento geométrico grego

Para os matemáticos gregos, especialmente para os geômetras, os fatos deveriam ser estabelecidos não por procedimentos empíricos, mas por raciocínios dedutivos; assim, desenvolveram a noção de discurso elaborado a partir de aspectos lógicos, com uma sequência de afirmações obtidas por raciocínio dedutivo, sendo esse raciocínio um movimento de pensamento e de linguagem que parte de certas afirmações verdadeiras para chegar a outras também verossímeis, dependentes necessariamente das primeiras.

Os elementos, obra composta por treze livros, atribuída a Euclides (c. 300 a.C.) representa um marco no desenvolvimento da geometria grega. Essa obra se organiza por meio de definições, postulados e axiomas. É composta também pela demonstração, em sequência lógica, de 465 de proposições. Os seis primeiros livros tratam da geometria plana; os livros VII, VIII e IX expõem o que se compreendia na época por teoria dos números; o livro X faz um estudo e classifica os incomensuráveis ou irracionais; e os livros XI, XII e XIII últimos abordam a geometria no espaço.


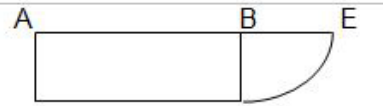
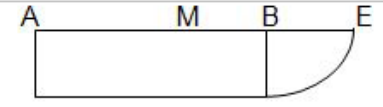
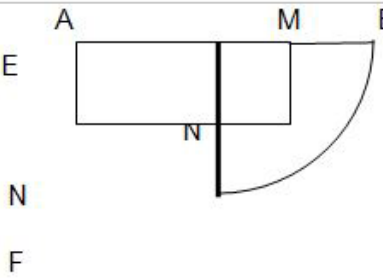
Ainda em relação à organização dessa obra, Machado (1998, p. 138), apresenta que “[...] a estruturação da geometria operada por Euclides pode ser representada esquematicamente através do seguinte diagrama [...]”:

Noções primitivas	Linguagem
Definições	
Postulados	Argumentação
Teoremas	

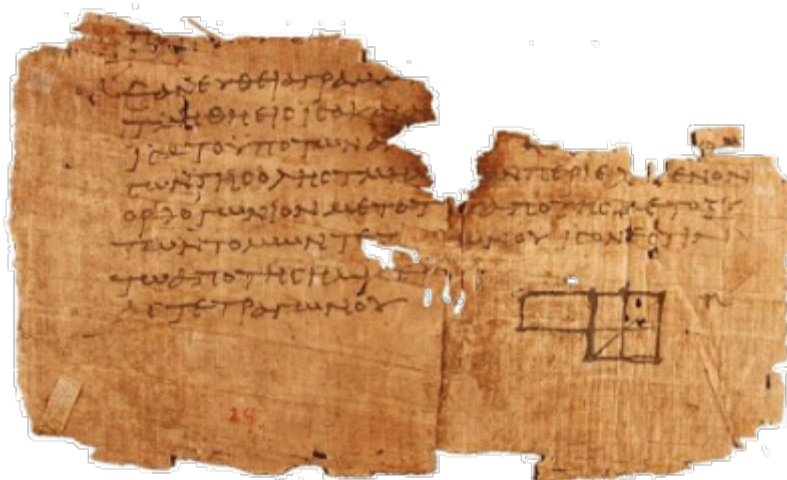
A régua e o compasso são basicamente as ferramentas através das quais os gregos constroem, a partir de um conjunto de noções primitivas, definições, postulados e teoremas, uma argumentação para a resolução de inúmeros problemas.

No processo de transformação da área de um retângulo na área de um quadrado, por exemplo, um problema bastante comum na atividade geométrica grega - equivalência de figuras planas, pode-se perceber o seguinte procedimento:



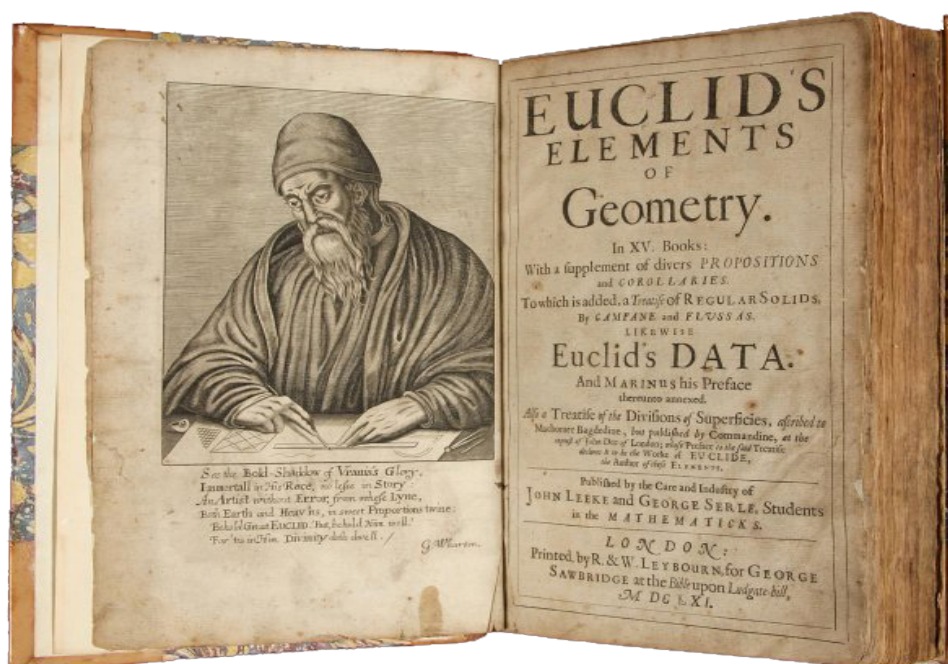
<p>Considere um retângulo ABCD, como na figura ao lado.</p>	 <p>Figura 1</p>
<p>Pode-se estender com um compasso o lado AB de modo que o seguimento BE tenha o tamanho do seguimento BD</p>	 <p>Figura 2</p>
<p>Podemos agora achar o ponto médio do seguimento AE determinado duas partes desiguais MB e BE e duas partes iguais AM e ME.</p>	 <p>Figura 3</p>
<p>Usando a proposição 2.5 constante na obra <i>os elementos</i>, na qual “se uma linha reta for dividida em duas partes iguais e em outras duas desiguais, o retângulo compreendido pelas partes desiguais, juntamente com o quadrado da parte entre as duas seções, será igual ao quadrado da metade da linha proposta”, é possível construir com um compasso uma circunferência de raio AM. Estendendo MN até a circunferência o quadrado cuja área é formada pelo lado MF é equivalente à área do retângulo ABCD.</p>	 <p>Figura 4</p>

Esse procedimento, considerado sintético no sentido de não esclarecer ou não realizar uma exposição detalhada de todo o procedimento adotado, parece esconder o caminho da descoberta. É baseado no ceticismo que caracterizou o pensamento geométrico grego. Enfatiza um processo argumentativo, mas não promove uma explicação detalhada dos procedimentos adotados. Questiona-se, sobretudo, como os gregos chegaram a esse resultado.



Fragmento de texto da geometria Grega mostrando a transformação da área de um retângulo na área de um quadrado

Fonte: www.google.com.br



Uma das muitas edições de *Os Elementos*, obra atribuída a Euclides (300 a.C.). Principal fonte de estudos e pesquisas dos matemáticos até o século XVIII

Fonte: www.google.com.br

O pensamento geométrico de René Descartes

Para os geômetras gregos “a variável representava um comprimento, o produto de duas variáveis, a área, o produto de três variáveis, o volume e o produto de quatro ou mais variáveis não tinha significado” (VAZ, 2001).

Para Vaz (2001), na nova geometria, Descartes introduz a noção de segmento unitário, tornando possível a resolução de uma variedade de problemas. O símbolo a^2 é interpretado como o comprimento de um segmento. Descartes introduz também uma nova simbologia que permite um avanço no campo da notação. Escreve $a+b$ para a soma de dois segmentos de comprimentos a e b , $a-b$ para a diferença, ab para o produto, a/b para o quociente, $\sqrt{a+b}$ para a raiz quadrada de $a^2 + b^2$ e $\sqrt{C \cdot a^3 - b^3 + ab^2}$ para a raiz cúbica de $a^3 - b^3 + ab^2$, onde o C significa cúbica. Justifica que a^3 tem tantas dimensões quanto abb e, para se extrair a raiz cúbica de $aabb - b$, deve-se considerar que aab está dividida uma vez pela unidade e b multiplicada duas vezes pela unidade.

Em síntese, o método exposto por Descartes é composto de três partes: nomear, equacionar e construir. Isso pode ser visto a partir da construção do produto de dois segmentos:

Seguindo o desenho da figura ao lado, Descartes faz o produto do seguimento BD pelo seguimento BC, tomando duas semirretas com mesma origem B e marcando em uma delas o segmento unitário AB. Traça um segmento de A até C e, em seguida, partindo de D, traça um outro segmento paralelo a AC que encontra a outra semirreta em E, determinando, assim, o segmento DE. Usando o Teorema de Tales, chega à conclusão de que $BE = BD \cdot BC$.

A divisão pode ser calculada por um processo semelhante à multiplicação; enquanto que para o cálculo da raiz quadrada, Descartes faz o posicionamento dos seguimentos unitário AB em linha reta e do segmento AC de medida a+b.

Constrói a circunferência cujo centro é o ponto médio M do segmento a AC, comona figura ao lado. Em seguida, escreve o triângulo retângulo, levantando uma altura a partir do ponto Baté P, o qual está sobre a circunferência do círculo construído e usa a relação $BP^2 = BC \times AB = BC \times 1 = BC$, determinando, dessa forma, a raiz quadrada.

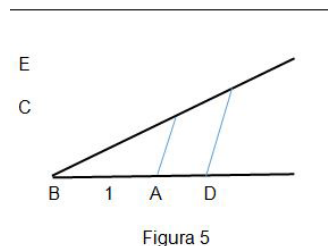


Figura 5



Figura 6

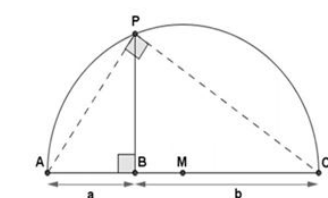


Figura 7

Fonte: www.google.com.br

Assim, em oposição aos métodos adotados pelos gregos na resolução de problemas, especialmente os geométricos, Descartes propõe a utilização do método analítico, cuja essência é a seguinte:

Se quisermos resolver qualquer problema, primeiramente supomos que a solução já está encontrada, e damos nomes a todas as linhas que parecem necessárias para construí-la. Tanto para as que são desconhecidas como para as que são conhecidas. Em seguida, sem fazer distinção entre linhas conhecidas e desconhecidas, devemos percorrer a dificuldade da maneira mais natural possível, mostrando as relações entre estas linhas, até que seja possível expressar uma única quantidade de dois modos. A isto chamamos de Equação, uma vez que os termos de uma destas duas expressões são iguais aos termos da outra (ROQUE; CARVALHO, 2012, p. 241).

Se quisermos resolver qualquer problema, primeiramente supomos que a solução já está encontrada, e damos nomes a todas as linhas que parecem necessárias para construí-la. Tanto para as que são desconhecidas como para as que são conhecidas. Em seguida, sem fazer distinção entre linhas conhecidas e desconhecidas, devemos percorrer a dificuldade da maneira mais natural possível, mostrando as relações entre estas linhas, até que seja possível expressar uma única quantidade de dois modos. A isto chamamos de Equação, uma vez que os termos de uma destas duas expressões são iguais aos termos da outra (ROQUE; CARVALHO, 2012, p. 241).

Para Roque & Carvalho (2012), a grande novidade constituída a partir da geometria pensada, especialmente por Descartes, foi a introdução de um sistema de coordenadas para representar equações indeterminadas. A introdução dessa ferramenta, fundamental para o projeto cartesiano, foi motivada inicialmente pelo problema de Pappus(290-350 d.C.), cujo enunciado diz respeito a:

Encontrar o lugar geométrico de um ponto tal que, se segmentos de reta são traçados desde este ponto até três ou quatro retas dadas, formando com elas ângulos determinados, o produto de dois destes seguimentos deve ser proporcional ao produto dos outros dois (se há quatro retas) ou ao quadrado do terceiro (se há três retas) (ROQUE; CARVALHO, 2012, p. 241).

Esse problema era conhecido pelos primeiros geômetras gregos. Euclides (300 a.C.), por exemplo, realizou uma demonstração considerando três e quatro retas. Pappus de Alexandria (290-350 d.C.), um dos mais importantes matemáticos da antiguidade, fez a generalização desse problema para um número arbitrário de retas. Aqui, reproduziremos a resolução desse problema, conforme descrição de Vaz (2001), considerando 4 linhas:

Sejam dadas as quatro linhas AB , AD , EF , GH , encontrar um ponto C , tal que, dados os ângulos x , y , z , t , linhas podem ser traçadas de C até AB , AD , EF , GH , fazendo ângulos x , y , z , t , respectivamente, tal que CB , CF (veja figura 8). Mais ainda, traçar e conhecer a curva contendo tais pontos. Descartes inova o tratamento desse problema, reduzindo-o a duas variáveis, o que permite, atribuindo-se valores a uma delas, determinar os valores correspondentes da outra e, a partir daí, conhecer o lugar geométrico dos pontos.

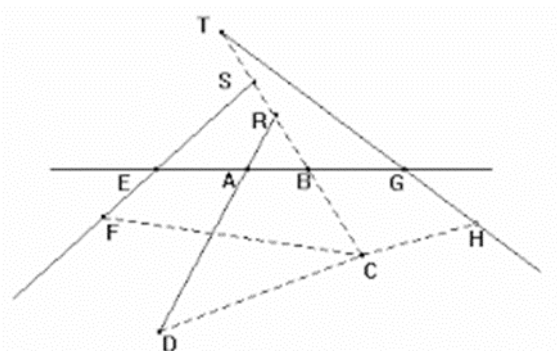
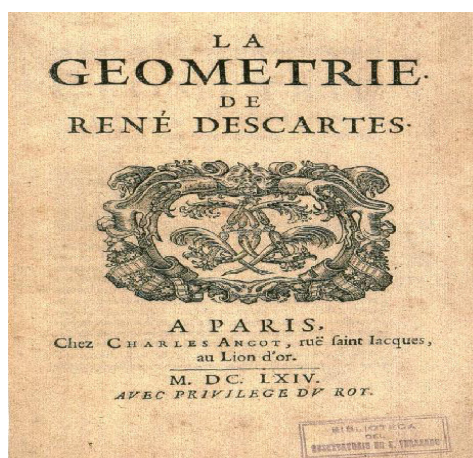


Figura 8

Primeiro suponho o problema resolvido e, para sair da confusão de todas estas linhas, considero uma das dadas e uma das que há que encontrar, por exemplo, AB e CB , como as principais, às quais trato de referir todas as outras. Designe x o segmento da linha AB compreendido entre os pontos A e B ; e seja CB designado por y ; e prolonguem-se todas as demais linhas até que cortem também estas duas, prolongadas se necessário e

se não lhes são paralelas; como se vê elas cortam a linha AB nos pontos A,E,G e a linha BC nos pontos R,S,T. Ora bem, como todos os ângulos do triângulo ARB são dados, a proporção que há entre os lados AB e RB é também dada, e indico-a como de z para b; de maneira que representando AB por x, RB será $\frac{bx}{z}$ e a linha total CR será $y + \frac{bx}{z}$, pois o ponto B cai entre C e R; se R caísse entre C e B seria $CR = y - \frac{bx}{z}$ e se caísse entre B e R, seria $CR = -y - \frac{bx}{z}$. Analogamente, os três ângulos do triângulo DRC são dados e, por conseguinte, também a proporção que há entre os lados CR e CD, que indico como z para c, de modo que sendo $CR = y + \frac{bx}{z}$ será $CD = \frac{cy}{z} + \frac{bcx}{z^2}$. Após isto, como as linhas AB, AD e EF são dadas em posição, a distância entre os pontos A e E também é dada e, designando-a por k, ter-se-á EB igual a k+x; que seria k-x se o ponto B caísse entre E e A; e -k+x se E caísse entre A e B. E como todos os ângulos do triângulo ESB são dados, e estabelecendo que BE está para BS assim como z está para d, tem-se: $BS = \frac{dk+dx}{z}$ e a linha $CS = \frac{zy+dk+dx}{z}$. Se o ponto S caísse entre B e C seria $CS = \frac{zy-dk-dx}{z}$; e quando C cai entre B e S teremos $CS = \frac{-zy+dk+dx}{z}$. Além disso os três ângulos do triângulo FSC também são conhecidos, e portanto é dada a proporção de CS para CF, que é como z para e, e será $CF = \frac{ezy+dek+dex}{z^2}$. Analogamente, AG ou l é dada e BG é l-x, pois que no triângulo BGT é também conhecida a proporção $BG:BT=z:t$, teremos: $BT = \frac{fl-fx}{z}$ sendo $CT = \frac{zy+fl-fx}{z}$. Agora, como a proporção de TC para CH está dada pelo triângulo TCH, fazendo-a como z para g, tem-se $CH = \frac{gxy+fgl-fgx}{z^2}$. Substituindo em $CB.CF = CD.CH$, obtemos uma equação do segundo grau em x e y. Atribuindo um valor a uma das variáveis, encontramos a segunda. Como isso pode ser feito indefinidamente, encontraremos uma infinidade de pontos e, a partir deles, poderemos construir a curva que representa o lugar geométrico (VAZ, 2001 p. 6-7).



Obra de Rene Descartes. Marco de um novo campo geométrico: a Geometria Analítica que relaciona Geometria, Álgebra e Análise.

Fonte:www.google.com.br

Considerações finais

A resolução do problema de Pappus, dada por Descartes, é reconhecida pela comunidade científica como a base para o desenvolvimento da Geometria Analítica, a qual se utiliza da álgebra e da análise.

Ao reduzirmos, a partir do estudo de Descartes, o problema de Pappus a duas retas concorrentes num ponto, estamos diante de um sistema de coordenadas, considerado que a base da Geometria Analítica possibilita o estudo das figuras geométricas, quando estas estão associadas a um sistema de coordenadas, no qual as figuras podem ser representadas de pares ordenados, equações ou inequações.

Notas

¹ Aluno do curso de Licenciatura em Matemática (UFAC). Bolsista PET: Conexões de Saberes em Matemática.

² Aluno do curso de Licenciatura em Matemática (UFAC). Bolsista PET: Conexões de Saberes em Matemática.

³ Prof. Dr., Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Federal do Acre (UFAC).

Referências bibliográficas

DESCARTES, René. *A Geometria*. Trad. Emídio C. de Queiroz Lopes. Lisboa: Editorial Prometeu, 2001.

EUCLIDES. *Os elementos*. Tradução: Irineu Bicudo. Editora da UNESP, São Paulo, 2009.

MACHADO, Nilson José. *Matemática língua materna: análise de uma impregnação mútua*. São Paulo: Cortez, 1998.

ROQUE, Tatiana. *História da Matemática: uma visão crítica desafiando mitos e lendas*. Editora ZAHAR, Rio de Janeiro 2012.

ROQUE, Tatiana e CARVALHO, João Pitombeira. *Tópicos de História da Matemática*. Rio de Janeiro: SBM, 2012.

VAZ, Duelci Ap. *A Geometria*. Lisboa: Editorial Prometeu, 2001. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291223444007>

Site: <https://www.google.com.br>. Acesso nos dias 10 a 25 de agosto de 2015.



PIPOCA E FABULAÇÃO NA DIFUSÃO DA CONTRIBUIÇÃO AFRO-INDÍGENA PARA A CULTURA ALIMENTAR E IMATERIAL BRASILEIRA

Myriam Elisa Melchior Pimentel¹
Edilene Castro Barros²

Introdução

Inspirados na obra dos artistas Débora Bolsoni e Ayrson Heráclito, propondo um (re)encantamento dos alimentos, desenvolvemos no Curso de Gastronomia da UFRJ a atividade de extensão Pi(ra)poca (do Tupi-guarani *pira*, pele, e *poca*, rebentar). Nessas oficinas, utilizamos o milho e a pipoca como fabulação (DELEUZE, 1990), sugerindo que os participantes, ao usar ludicamente adornos de pipoca, se interessem pela contribuição afro-indígena na cultura alimentar e imaterial brasileira.

Através das formas simples de preparo do milho buscamos refletir sobre a cultura do milho no Brasil, considerando sua expressão no contexto urbano atual desconectada da memória social de suas tradições.

Para tanto, seguimos as observações de Bolsoni (2014) e Heráclito (2009; 2010). Dela, ao nos sugerir que a pipoca, antes de estar vinculada à cultura norte-americana em sua associação com dispositivos visuais e de entretenimento, como o cinema, foi utilizada em práticas ritualísticas dos indígenas brasileiros. Dele, ao mostrar que a sobrevivência da cultura do milho se deve aos povos afro-descendentes que inventaram e adaptaram, além do seu uso doméstico, o religioso. Assim, percebemos que os traços de união entre indígenas e afro-brasileiros mediados pela cultura do milho demarcam um terreno interno de resistências às práticas hegemônicas ainda pouco



exploradas.

Dentre essas, pensamos sobre a questão da soberania alimentar e cultural de comunidades indígenas e afro-brasileiras diante da lógica do agronegócio do milho e mesmo a absorção da cultura do cinema de entretenimento norte-americano, do qual a pipoca tornou-se um ícone. Ao discutir o milho no âmbito de tais temáticas, buscamos refletir sobre os alimentos nativos brasileiros como fonte de identidade, bem como sobre suas representações em diferentes campos da cultura brasileira.

Nossa proposta é tanto a de aproximar a gastronomia de outras áreas de saber, como a memória e a cultura, como a de propiciar o seu engajamento na defesa de uma cultura brasileira e sustentável do milho. Com isso, pretendemos ainda difundir não só o legado afro-indígena mas também a importância do debate que une alimentação e cultura.

Tendo em vista essas considerações iniciais, dividimos as seções nesse artigo da seguinte forma: primeiro, buscamos tratar da temática do milho e do que chamamos de “cultura do milho”. No segundo, apresentamos as origens e evoluções da nossa atividade de extensão, quando fomos levados a pensar e refletir sobre os temas que apresentamos nesse artigo.

Considerações acerca de uma cultura do milho brasileira

O milho, assim como o feijão e a mandioca, é base da alimentação popular brasileira. Sua cultura alimentar no Brasil, incluindo as técnicas utilizadas para o plantio e o preparo, iniciou-se com os povos indígenas brasileiros.

Numa visão mais extensa, o milho é um cereal nativo das Américas vinculado à história social dos seus povos. Estima-se que o milho passou a ser cultivado há cerca de 7000 anos na América Central e que chegou à América do Norte nos anos 1000 (POLLAND, 2007).

No Brasil, há também a noção de que a expansão do milho teria ocorrido a partir da América Central “por duas direções. A primeira, [...] descendo pelo lado dos Andes até o Peru e o Chile, e em uma segunda ocorrida ao longo da costa leste, aparentemente através dos cursos principais de rios que deságuam no oceano Atlântico” (CAMARGO, 2008, p. 24). No entanto, Maria Thereza Camargo (2008) comenta que estudos sobre amostras arqueológicas no Brasil apontam para a presença do milho há cerca de 10.000 anos. O milho teria sido representado na arte rupestre, além de sua palha encontrada como oferenda aos mortos em sítios arqueológicos em Minas Gerais, em Goiás ou no Rio Grande do Sul. Ainda, imagens do milho aparecem impressas em cerâmicas de cavernas no Pará, em Santa Catarina e na Ilha de Marajó. Evidências que mostram que a presença dessa planta é ancestral no país.

Um dado curioso, no entanto, é que a importância social, cultural e gastronômica do milho no continente americano é maior nos países próximos à América Central. Isso talvez se deva ao fato de que nessas regiões o milho foi um alimento valioso para as civilizações antigas como a dos Astecas, Maias e Incas, que reverenciaram o cereal nas artes e religiões. Logo, nisso determinando o seu valor cultural que foi levado de



geração em geração, a ponto dos colonizadores espanhóis não o substituírem por seu hábitos alimentares e dos mexicanos “se referirem a si mesmos como ‘o povo do milho’” (POLLAND, 2007, p. 27).

Diferentemente, no Brasil e na América do Norte, a cultura social do milho teve vicissitudes distintas. De acordo com o jornalista Michael Polland (2007), na América do Norte, no início do século XVII, o colonizador europeu aprendeu as técnicas de cultivo do milho com os indígenas e quando as assimilou livrou-se dos m. De acordo com Polland:

À rigor o milho deveria ter tido o mesmo destino dessa outra espécie nativa, o bisonte, que foi desprezado e escolhido como alvo para ser eliminado precisamente por ser “a despensa dos índios”, nas palavras do general Philip Sheridan, comandante dos exércitos do Oeste. “Exterminem a espécie”, aconselhou Sheridan, “e então suas pradarias poderão se ver salpicadas com gado e caubóis alegres” (POLLAND, 2007, 32).

Nessa ideologia, nos diz o autor, a ideia era a de introduzir alimentos e animais europeus - como o gado e as maçãs, os porcos e o trigo -, não importando o que dissesse respeito aos ameríndios. O milho, porém, teria sido uma exceção, já que era uma planta bem adaptada ao clima e ao solo norte-americano e superava largamente o trigo em termos de produção. De acordo com Polland (2007, p. 33) “uma vez plantada, uma única semente do milho resultava em mais 150 outras, chegando às vezes a 300, enquanto o retorno obtido com uma semente de trigo, quando tudo ocorria bem, ficava em torno de 50:1”.

Seria ocioso oferecer mais um exemplo para uma conclusão simples: o milho se tornou um aliado para as formas de ocupação norte-americanas rumo ao Oeste e, em torno de 300 anos, (contabilizando-se o início do século XVII quando o plantio do cereal é relatado em escritos norte-americanos) tornou-se uma técnica para a exploração das terras e povos periféricos. A razão para isso, foi, em síntese, a manipulação genética do milho na qual foram gerados híbridos que brotavam abundantemente na primeira geração, mas não mais na segunda. Assim transformando sementes em uma “patente” industrial colocada à serviço dos interesses capitalistas.

Mas quais seriam as vantagens dessa semente para o produtor? Resumidamente, a de produzir em larguíssima escala para atender à impressionante diversidade de consumidores de grãos de milho. Esses consumidores não seriam exatamente comensais, mas as indústrias que fabricam desde rações para animais e os mais diversos “alimentos” processados até itens não comestíveis como pesticidas, cera vegetal, revestimentos de embalagens, pilhas, sacos de lixo e assim por diante.

Tratar-se-ia portanto de um milho-*commodity*, não um alimento associado às suas tradições ameríndias ou mesmo, nas mais recentes, assimiladas por vias domésticas, folclóricas ou culturais. Ao contrário, o milho como alimento em sua nova face é uma imagem fabricada pelas corporações transnacionais que dominam as cadeias de suprimentos de alimentos e produtos agrícolas - desde as sementes até as prateleiras dos supermercados.



Uma discussão importante é a de que essa cultura aportou no Brasil em torno dos anos 1960, quando, não somente as corporações que dominam o agronegócio do milho aqui chegaram, como ainda o modelo norte-americano das redes de comunicação de massas, a TV. Nesta, foi feita a difusão da nova cultura dos alimentos industrializados, desestabilizando as práticas tradicionais da alimentação brasileira.



Fig. 1. Imagem de antigo comercial da empresa norte-americana *Kellogg's*.

Efeitos da assimilação dos modelos de alimentação e visibilidade exógenos foram o êxodo rural e o inchaço das cidades, que se somaram à precarização das populações rurais e suas formas de plantio e subsistência. Consoante Freitas e Porto (2006), a instalação de corporações com práticas de monocultura agressiva, fabricou, além da enorme perda da biodiversidade (no nosso caso o exemplo é a diversidade do milho nativo), graves conflitos socioambientais, onde as populações indígenas e quilombolas foram e são particularmente afetadas. Essas populações são expulsas de suas terras por formas diversas de violência como, dentre outras, a degradação dos ecossistemas causados por essas indústrias de exploração. Ademais, têm suas formas de subsistência ameaçadas. Suas tradições e a memória social de suas contribuições culturais apagadas.

Assim, ao traçar a construção de suas identidades em torno de uma cultura do milho, rediscutimos suas posições a partir da idéia de soberania alimentar, de relações socioambientais justas e sustentáveis.

Considerando uma história do milho no Brasil, vemos que a historiografia geralmente nos relata sobre a adaptação portuguesa às espécies e hábitos alimentares indígenas durante os primeiros séculos de colonização. E uma história dos alimentos à base de milho poderia ser um exemplo de uma perspectiva apaziguadora, principalmente se comparada às relações estabelecidas entre os colonizadores e os povos nativos da América do Norte, marcadas pelo embate e pela apropriação deste cereal por parte do colonizador.

Diferentemente, no continente brasileiro a importância do milho na alimentação do colonizador parece ter seguido as formas de implantação e de ocupação fragmentárias da colônia. Se adotarmos as definições do historiador Fernando Novaes

(2005, p. 213), quanto explica o desenvolvimento de formas “extremas” de povoamento, vemos que a cultura do milho parece apenas se adaptar a elas. Assim, teríamos, de um lado, o nordeste açucareiro, com sua tendência à permanência e formas de convívio do patriarcado rural, como as que se desenvolveram nas *Casas Grandes e Senzalas* (FREYRE, 2008). Do outro, as do sudeste, baseadas na economia de subsistência, sem implantação estável como foram as Bandeiras. Traçando um paralelo sobre o milho nessas formas de ocupação, temos que nos núcleos mais estáveis, o cereal foi adaptado ao uso doméstico pelos povos afrodescendentes escravizados. Como narra Cavalcanti “com leite de coco, açúcar e farinha desse milho (a qual chamavam *fubá*), iam nascendo por mãos negras novas receitas, depois todas elas, adotadas também na casa-grande” (CAVALCANTI, 2008, p.42). Já no sudeste, em especial na região do Planalto de Piratininga (região que até o início do século XVIII incluía a vila de São Paulo), originaram-se as primeiras formas de cultivo que ultrapassavam as técnicas indígenas e que tinham como finalidade abastecer com farinha de milho as “excursões” bandeirantes (sertanistas) ao interior.

Decerto, há nessa prática uma semelhança com o uso do milho na América do norte: como provisão para as viagens de ocupação dos colonos e na ausência, se assim podemos dizer, do convívio “harmônico” com indígenas.

No entanto, a produção de milho nessa região teria levado Sérgio Buarque de Holanda (1994) a destacá-la, inclusive, nomeando-a: “uma civilização do paulista, enfatizando a troca cultural entre índios e colonos portugueses. Indagada por essa perspectiva, Rafaela Basso (2012) mostra que, diferentemente, o milho teria tido pouca relevância sobre as tradições alimentares paulistas, sendo sua importância menor que a mandioca ou mesmo o trigo.

À esse respeito cabe sublinhar que o milho não contou com grande prestígio, mesmo quando foram forjados “novos recursos técnicos que garantissem sua produção em larga escala” (BASSO, 2012, p. 194), conforme usados por Bandeirantes. Como explica Basso o milho teve um papel secundário em relação ao trigo na vida doméstica dos habitantes de São Paulo. Porém, Basso aponta como nesta região as roças de milho continuaram a ser mantidas especialmente para o sustento alimentar de índios cativos e de escravos, sugerindo o modo como o trigo permaneceu até hoje com uma representação superior àquela do milho no Brasil, ensejada sobretudo pela dominação européia.

Cabe-nos então apontar que a cultura do milho no Brasil pertence sobretudo aos povos indígenas e afrodescendentes. Teriam sido eles a estabelecer o seu uso na alimentação popular brasileira. Tendo sido, principalmente, através dos povos afrodescendentes que o milho a sua transmissão cultural foi assimilada de maneira fundamental, influência que não se restringe somente às formas de preparo de pratos populares, mas que se reflete nos cultos afro-brasileiros. Nesses rituais o milho e a pipoca adquiriram expressões materiais e simbólicas do mesmo modo como já acontecia em cerimônias indígenas anteriores à colonização portuguesa.

Por essa razão coube-nos identificar que a cultura do milho no Brasil inscreve-se por práticas de resistência às formas de exploração e escravização. Acrescentando



a cultura alimentar (o trigo) e religiosa (o catolicismo) do colonizador europeu e para as quais o milho propiciou aos povos indígenas e afrodescendentes meios para a construção de suas identidades e de suas diferenças. Uma cultura do milho brasileira indica os traços de união afro-indígenas como um fenômeno importante para pensar a cultura e a identidade brasileiras.

Pi(ra)poca: pipoca e fabulação

Esboçar um entendimento acerca da cultura do milho no Brasil, de suas origens e transformações tem sido um dos principais objetivos do projeto de extensão “Pi(ra)poca: o milho e a memória indígena na cultura alimentar brasileira”. Antes, porém, de formularmos essa temática percorremos algumas etapas. Nossa primeira atividade foi pensada para a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia - SNCT, que ocorreu na UFRJ, em setembro de 2014. Ali propusemos uma atividade na qual mostramos exemplares do milho crioulo, um mapa com indicações sobre o seu plantio no Brasil, dentre outros materiais informativos.

Mas nossa atividade foi sobretudo baseada numa concepção lúdica, buscando a participação do público visitante ao utilizar adornos feitos por nossa equipe colaborativa com sementes de milho e pipocas. Para propor essa atividade nos baseamos em dois princípios conceituais.

Um, foi a concepção da memória e da rememoração do filósofo Walter Benjamin (1996). Consoante Benjamin, a história capturada pelo olhar da rememoração não é a história linear do progresso, já que “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo como ele de fato foi” (BENJAMIN, 1996, p.224); ao contrário, exige uma posição política que confronta os interesses pré-formados no objeto, no seu “ser agora” (BENJAMIN, 1996, p.224). Resumidamente, trata-se, para Benjamin de observar atentamente as coisas, percebendo-as para além das classificações históricas e/ou da “naturalização” que tornam opacas a presença do passado no presente. Desse modo, a nossa proposta de valorizar as práticas indígenas teve como objetivo trazê-las para o “agora”, evitando concebê-las numa perspectiva histórica e/ou museológica: expondo algo fixo, um dado histórico do passado isolado como numa vitrine de museu. Ao contrário, tivemos como objetivo a interpretação singular desse passado: pois cada pessoa poderia escolher os adornos que desejasse. Também, no modo como, ao usá-los, desejavam ser vistos coletivamente. Para isso, criamos um espaço para fotos e uma página na internet onde pudessem postá-las (com o #pirapoca). Assim, através de práticas e linguagem contemporâneas, convidamos os nossos participantes a se interessar pelo milho e a herança indígena, expressando-a singular e coletivamente, assim como no “agora”.

O outro princípio foi baseado no conceito de “fabulação” do filósofo Gilles Deleuze (1990). Ao refletir a propósito do ideal de veracidade dos filmes documentários, onde a visão do diretor e aquelas dos personagens implicam um discurso identitário em que “Eu=Eu e Eles=Eles”, Deleuze opõe a função fabuladora dos pobres, na qual o diretor abre mão de sua ficção para dedicar-se àquela de suas personagens. Dito de outra forma, a fabulação seria como um regime de verdade alternativo, resistindo às forças políticas estabelecidas e que conformam, no nosso caso, ao esquecimento as



heranças frágeis ou desqualificam as populações vulneráveis (indígenas e quilombolas) e suas práticas (alimentos, rituais, conhecimentos etc.) em face das forças hegemônicas do capital e de modelos importados.

De mais a mais, o princípio de fabulação aliou-se, por um lado, ao engajamento da gastronomia na ultrapassagem de uma visão simplista quanto à sua formação vinculada à técnicas de produção de alimentos, à modelos culinários importados e/ou técnicas de gerenciamento. Nessa visão, pensamos que o potencial de transformação social da gastronomia e de suas contribuições para outras áreas de conhecimento se perde. Vale acrescentar ainda o lugar social atribuído às práticas manuais e culinárias no Brasil sobre as quais pesam pré-conceitos históricos dos tempos da escravidão. Assim, a fabulação nos levou a uma postura política onde a defesa das minorias e das tradições frágeis brasileiras é uma defesa do nosso próprio agenciamento interno e externo: *somos os outros*.

De outro, pois nossa atividade originou-se numa interlocução com a obra “Pipoca” de Débora Bolsoni (apresentada na exposição Alimentário, no MAM, em agosto de 2014), na qual esculpe pipocas e as espalha pelo chão. Em sua instalação artística, Bolsoni nos leva à questionar a associação contemporânea da pipoca com o cinema norte-americano e à experimentar a imagem rarefeita do passado e dos rituais indígenas com o milho e a pipoca em suas origens.

O conceito de fabulação serviu-nos para desconstruir representações naturalizadas da pipoca no seu nexos com o dispositivo-cinema de massas, buscando novas conexões e interpretações que, mediadas pela pipoca, pudessem contar novas histórias e conectar o passado ritualístico indígena com o presente.

Esse foi o resultado, podemos dizer, mais encantador e surpreendente da atividade, tendo em vista que o nosso espaço se tornou um lugar aberto à fabulação dos mais diversos participantes que vieram nos contar sobre suas memórias, idéias, valores, conhecimentos ou gostos, propiciando um caleidoscópio de imagens e saberes sobre o milho e de sua importância.

Foi a partir dessa experiência que nos colocamos a tarefa de investigar as formas de transmissão das tradições ameríndias com o milho e a pipoca para esboçar conhecimentos sobre uma cultura do milho brasileira. Partindo das formas simples de preparo como a pipoca, buscamos as influências afrodescendentes, tendo como referência alguns dos trabalhos do artista Ayrson Heráclito.



Fig. 2. Bori performance-art: oferenda à cabeça, de Ayrson Heráclito, 2009.



Na obra *Bori Performance-art: oferenda à cabeça* (Fig. 2) Heráclito ensaia representações vocativas e iconográficas dos orixás do candomblé que recebem oferendas (*Bori*) de alimentos em torno de suas cabeças, visando à purificação.

O milho e a pipoca são referências que o artista usa em outros de seus trabalhos, indicando a sua relação com o corpo negro e a cultura afrodescendente em suas expressões de religiosidade. Notadamente, Heráclito questiona os processos de invisibilização dos negros e de suas expressões culturais, que historicamente foram colocadas à margem da cultura do colonizador europeu: brancos, cristãos e ao que somamos como cultura as suas escolhas alimentares.

O milho, como culto proposto pelos povos indígenas e afrodescendentes, indica manifestações culturais que escapam à visão tecnicista, utilitária, capitalista e, porque não dizer, a “nutricional”. Todas influenciadas pelo saber científico que processou o “desencantamento” do mundo, das práticas e saberes mais arcaicos. Na ideologia e saber ocidental, o cultivo do milho significou apenas o seu uso como alimento, na ideia de comida esvaziada de suas conexões cosmológicas, ritualísticas e mágicas. Em sua pesquisa sobre a representação do milho no perspectivismo ameríndio, ou seja, falando-nos sobre formas como indígenas percebiam os alimentos como o milho, Camargo (2008, p. 24) nos lembra que o simbolismo dessa gramínea esteve ligado à “ideia de vida-morte-ressurreição”. Depreende-se assim a importância do milho nos rituais religiosos ameríndios que se assemelha aos rituais africanos. Citando a pesquisa de Verger (1999), Camargo (2008, p. 118) lembra que o milho foi introduzido na África, vindo do Brasil, “sendo amplamente utilizado em trabalhos ligados ao campo mágico”. Nisso, não seria demasiado supor que o uso religioso do milho tenha passado por influências recíprocas entre indígenas e afro-descendentes.

Se não sabemos ao certo o quanto a presença do milho nos cultos religiosos influenciou o seu uso doméstico no Brasil, podemos supor que esses rituais devem ter tido algum poder motivador na manutenção do plantio do milho e também na transmissão do seu valor, que é levado à base popular da alimentação brasileira.

De todo modo, podemos dizer que as obras de Bolsoni e Heráclito, embora não nos direcionem diretamente aos universos cosmológicos, nos conectam a imagens do passado no qual o milho vinculava-se ao fato ritualístico. Em suas obras, os artistas nos remetem às nuances frágeis - a pipoca, o milho nativo, a cultura do milho no Brasil, os povos indígenas e afrodescendentes - propondo o (re) encantamento de seus saberes e práticas com o milho. Práticas como essas são do interesse da gastronomia, revelando que no comer há uma arte do instante que se rememora no paladar, no pensar e na cultura.

Notas

¹ Doutora em Memória Social e professora do Curso de Gastronomia do Instituto de Nutrição Josué de Castro na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. myriam.melchior.gastronomia@nutricao.ufrj.br

² Aluna de graduação do Curso de Gastronomia do Instituto de Nutrição Josué de Castro na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. dila.castro@hotmail.com



Referências bibliográficas

BASSO, Rafaela. **A cultura alimentar paulista: uma civilização do milho? (1650-1750)**. 2012. 216 f. Dissertação (Mestrado em História) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Estadual de Campinas, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOLSONI, Débora. Pipocas. In: RIBENBOIN, Felipe et al. **Alimentário: arte e patrimônio alimentar brasileiro**. São Paulo: Base7Projetos Culturais, 2014, p.39.

CAMARGO, Maria Thereza L. de A. **O milho e a mandioca: nas cozinhas brasileiras, segundo contam suas histórias**. **Cadernos de folclore**. 18º Vol. São José dos Campos - SP: Centro de Estudos da Cultura Popular, Fundação Cultural Cassiano Ricardo, 2008.

CAVALCANTI, Maria Lécia M. **O negro açúcar**. Recife: Bagaço, 2008.

DELEUZE, Gilles. **A Imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FREITAS, Carlos Machado; PORTO, Marcelo Firpo. **Saúde, ambiente e sustentabilidade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 51ª Ed revista. São Paulo: Global, 2008.

HERÁCLITO, Ayrson. **Bori Performance-art (2009)**. Disponível em: < <http://ayrsonheraclitoart.blogspot.com.br>>. Acessado em: set, 2014.

_____. **Buruburu (2010)**. Disponível em: <<http://www.pipa.org.br/pag/ayrson-heraclito/>>. Acessado em: jul, 2014.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Caminhos e fronteiras**. 3ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

POLLAND, Michael. **O dilema do onívoro: uma história natural de quatro refeições**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2007.



A APOLOGIA AOS JOGOS E BRINCADEIRAS, EM DETRIMENTO DA SISTEMATIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE CONCEITOS, NO ENSINO DE MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Orestes Zivieri Neto¹

Introdução

O estudo que ora se apresenta tem como objetivo levantar junto aos acadêmicos a saída que visualizam, para que a formação inicial os faça superar as dificuldades e, ao mesmo tempo, ofereça os subsídios suficientes para garantirem um processo de ensino aprendizagem com mais sentido e significados para seus alunos. Para isso, partimos da indagação do por que a dificuldade de conhecimento da matemática elementar por parte dos estudantes de Pedagogia leva-os a suprir suas deficiências de formação com a oferta de atividades intuitivas, sem a preocupação com a sistematização e a formação de conceitos durante as suas práticas de estágio.

Nossa experiência como professor de Matemática, e orientador da prática de estágio do curso de Pedagogia, tem nos feito refletir sobre as repercussões formativas iniciais dos acadêmicos que ingressam no curso sem interesse e com inúmeras dificuldades de aprendizagem em relação ao conhecimento matemático elementar, que em breve deverão ser responsáveis estimular em seus alunos.

Dessa forma, considerando os apontamentos realizados pelas investigações de Curi (2004), Santos (2009), Elorza (2013), Canavarro, Oliveira e Menezes (2012) para o fato de um grande número de futuras docentes não apresentarem domínio de boa parte dos conteúdos matemáticos que irão lecionar, ocasionando com isso, em muitos



casos, a falta de habilidade nas escolhas de atividades, estratégias e procedimentos didáticos que poderão ser sistematizados com a finalidade de formar conceitos científicos e, conseqüentemente, a superação dos conhecimentos intuitivos e espontâneos. A exemplo disso Curi (2004, p. 162) afirma:

[...] quando professores têm pouco conhecimento dos conteúdos que devem ensinar, despontam dificuldades para realizar situações didáticas, eles evitam ensinar temas que não dominam, mostram insegurança e falta de confiança.

Como base nessas informações, considerando a crescente escolha por jogos e brincadeiras como atividades matemática e pouca habilidade de organização e sistematização dos conteúdos, nosso estudo utilizou-se dos instrumentos de coleta de dados da observação, análise de relatórios de estágios e entrevistas informais com acadêmicos para averiguarmos o quanto de consciência e o quanto de apologia há na escolhas e discursos do jogo como a redenção para o conhecimento matemático, uma vez que concordamos com Sadovsky (2007, p.3):

Há muitos equívocos. Um deles é difundir a idéia de que ao jogar o aluno está aprendendo um conceito sem perceber, de maneira prazerosa. Ora, há muito prazer em enfrentar desafios e aprender. E isso não se faz economizando esforços. Aprender dá trabalho e deve ser encarado assim. O aluno pode jogar fora da escola, mas não necessariamente vai aprender dentro da escola a complexidade de um conceito só brincando. Por isso, o jogo deve ser sempre um ponto de partida para estabelecer relações matemáticas muito bem definidas pelo professor.

Assim, levando em consideração as discussões até então apontadas, este texto apresenta-se seccionado em duas seções correspondentes aos fundamentos teóricos, intituladas: “O curso de Pedagogia e a formação de matemática para os anos iniciais do ensino fundamental” e “O processo de sistematização do conhecimento matemática via formação de conceitos ou atividades intuitivas?” Logo após, apresenta-se a seção da Metodologia, que traz as explicações dos procedimentos utilizados até o momento pela investigação; seguido pela seção de “Resultados e Discussão” que nesse momento apresenta a discussão da categoria intitulada “A exacerbação de jogos e brincadeiras no desenvolvimento das atividades de estágio”. Por fim, as considerações finais a despeito das incursões realizadas pelo presente estudo. Espera-se, assim, que possamos externar as nossas preocupações nesse processo de formação inicial e, também, contínuo, permitindo através da reflexão proposta, a possibilidade de enxergarmos novos horizontes e perspectivas de solução.

O curso de Pedagogia e a formação de matemática para os anos iniciais do ensino fundamental

O processo de formação de professores para o primeiro segmento do ensino fundamental vem ao longo do tempo sofrendo severas críticas em relação a determinados componentes curriculares, que normalmente não atendem as necessidades



mínimas em suas racionalidades técnicas ou práticas de formação inicial.

Em se tratando do componente curricular de matemática, as discussões e experiências em relação à formação do professor que trabalha com matemática nos anos iniciais são além de incipientes, também extremamente dependentes das variações curriculares dos cursos de pedagogia em questão, assim como também o processo de aprendizagem resultante estariam diretamente ligados ao interesse, dificuldades e ou facilidades com os conteúdos matemáticos e a predisposição mental por parte de professores e acadêmicos.

Os estudos acerca da formação do professor que trabalha com Matemática nos anos iniciais, comumente o pedagogo, e as discussões que circundam sobre essa formação são ainda recentes e em quantidade limitada, sendo uma área ainda pouco explorada e que, portanto, necessita de mais questionamentos. Isso se faz necessário, principalmente se considerarmos os problemas que cercam a área de conhecimento em foco, seja, por um lado, em relação às dificuldades muitas vezes demonstradas pelos alunos, seja, por outro lado, no que concerne às dificuldades dos próprios professores que alegam não ter afinidade com essa disciplina. Como, então, o curso de Pedagogia tem se posicionado quanto a essa formação? A quantidade de disciplinas e o tempo disponível para o tratamento das questões que surgem são suficientes? Como os professores lidam com essas questões na prática? (SOUZA E SOBRINHO, 2015, p.02)

Do processo de formação inicial experimenta-se em curto prazo, através da prática de estágio supervisionado o ofício docente que logo mais se assumirá. No entanto, ainda que com uma carga horária alta, o estágio escamoteia o “choque da realidade” que somente o exercício da docência e a articulação do saberes exigirão frente a uma sala de aula de 25 a 30 alunos, durante um ano letivo inteiro. A formação inicial, juntamente com as concepções e crenças deverão promover a junção entre a teoria e prática que se construirá permanentemente no fazer diário de uma sala de aula. E é, portanto, chegado à hora de avaliar a exemplo do que nos diz Tardif (2004, p.48), como os conhecimentos provenientes da formação inicial (disciplinares, curriculares e profissionais) irão se amalgamar para a constituição dos saberes da experiência. Já que “[...] o corpo docente, na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática”.

Na mesma lógica de ainda visualizar as lacunas provenientes da formação inicial e entender como se constitui o conhecimentos práticos dos professores, Shulmann (1987, p. 106 e 107) apresenta 05 conhecimentos que deveria compor a base de conhecimento da prática docente:

01. Conhecimento dos conteúdos das disciplinas curriculares - conhecimento da matéria. É imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem, mas não é suficiente.



02. Conhecimento pedagógico geral - sobre o processo de ensino e aprendizagem, procedimentos didáticos, teorias de desenvolvimento, dentre outros.

03. Conhecimento curricular - materiais e programas que servem como ferramentas de trabalho para os professores.

04. Conhecimento dos fins e metas da educação e dos contextos educacionais - contextos educacionais, trabalhos da classe, sobre gestão, políticas públicas, dentre outros.

05. Conhecimento dos alunos - nas dimensões: cognitiva, emocional, motora, social, interacional.

Tendo em vista a ótica de construção desse texto e considerando que a formação inicial sempre será considerada preliminar para qualquer ofício profissional, precisamos romper com as formas de encarar as ciências como estáticas e acabadas e buscar continuamente processos adicionais de formação, como forma de suprir nossas dificuldades, necessidades e o próprio entendimento das ciências enquanto cíclica.

É dessa forma que a formação contínua e permanente deve ser compreendida, além é claro de como nos ressalta Gatti (1997, p. 64), que um projeto de formação permanente não pode jamais ser construído ignorando o conjunto de dimensões envolvidas, a natureza e as características psicossociais do ato educativo. Inclusive enumerando:

1- Especialidade - envolve a atualização do universo de conhecimentos dos professores. Ancora-se na constante reavaliação do saber que deve ser escolarizável sendo, por isso a dimensão que mais direciona a procura por projetos de formação continuada.

2- Didática e pedagógica - envolve o desempenho das funções docentes e a prática social contextualizada. A prática docente é essencialmente uma prática social, historicamente definida pelos valores postos no contexto. Isso significa que, por vezes, propostas didáticas poderão se confrontar com as experiências, expectativas pessoais ou desejos dos docentes.

3- Pessoal e social - envolve a perspectiva da formação pessoal e do auto conhecimento. Enfocada pela necessidade de interação em contextos diversos e a necessidade de entender o mundo e a sua inserção profissional neste mundo.

4- Expressivo-comunicativa - valorização do potencial dos professores de sua criatividade e expressividade no processo de ensinar e aprender. É uma busca de caráter operacional, técnico.

5- Histórico cultural - envolve o conhecimento dos aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais incluindo a



história da educação da Pedagogia e sua relação com as necessidades educativas postas no contexto.

Assim, o processo de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, em consonâncias com as legislações e políticas educacionais vigentes, atende ainda a todas as especificidades oriundas do fenômeno da lógica dos próprios cursos de licenciaturas versus necessidade do mercado. E claro que o resultado dessa equação está sempre sujeita a novas conjecturas e questionamentos: Então, como é desenvolvida a formação básica em Matemática dos pedagogos? Eles egressam das universidades com competências matemáticas básicas para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental? De que maneira estes professores tiveram acesso aos conteúdos matemáticos que trabalharão na sua prática docente? Como eles construirão o conhecimento didático dos conteúdos matemáticos a fim de que aconteça de fato o processo de ensino e aprendizagem de forma eficiente? (BULOS, 2008)

O processo de sistematização do conhecimento matemática via formação de conceitos ou atividades intuitivas?

A necessidade de sistematização do conhecimento é como podemos dizer uma necessidade própria humana, assim como é a auto-organização de cada sujeito em processo de aprendizagem. Naturalmente na escola e especificamente no processo de ensino aprendizagem de matemática até pelas inúmeras possibilidades de trabalhos que se podem ensinar, há a necessidade de organização e sistematização, para que inteligivelmente se possa formar conceitos e generalizar conhecimentos. Conforme Tomaz (2004, p. 5) nos aponta:

No âmbito escolar, o termo “sistematização” toma conotações diversas como formalização, demonstração, abstração, teoria, avaliação. Assim, o momento de sistematização do conhecimento matemático na escola pode ser identificado como um momento de estabelecer fórmulas ou algoritmos, produzir ou estudar um texto na linguagem matemática, buscar aplicações dentro ou fora da Matemática, avaliar um conteúdo matemático, classificar e nomear elementos de um conteúdo. Todos esses significados demonstram a preocupação de dar forma matemática, tendo como referência o campo científico, a um conteúdo escolar que se apresente desorganizado e fragmentado. Para esse propósito, a escola tem utilizado estratégias pedagógicas que vão desde uma aula expositiva até a realização de projetos interdisciplinares. [...]

O que queremos discutir aqui como processo de sistematização obviamente não se pode confundir com formalização, mas sim com as possibilidades progressivas decorrentes dos processos de organização de conhecimento em que se agregam componentes de generalização, formulação e ou reformulação de idéias que emergem do raciocínio individual dos alunos ou da estrutura social representativa da sala de aula em uma determinada situação ou atividade específica, em que de preferência os próprios alunos demonstrem iniciativas, não necessariamente do discurso da matemática



científica, e que, sobretudo organizem suas intuições e seus conhecimentos espontâneos.

Para isso é preciso ao pensar na especificidade da sistematização do conhecimento matemático na escola, que o professor em seu planejamento, execução, supervisão, acompanhamento, intervenção e avaliação possa conduzir suas sequências didáticas contemplando o estabelecimento de conexões capazes de promover o desenvolvimento de idéias matemática formadora de definição ou conceitos. Para que isso ocorra, os procedimentos didáticos devem favorecer a análises da idéias produzidas e discutidas pelos alunos, pois nesse processo interativo, a comparação, a confrontação e a apreciação dos limites e possibilidades de cada uma, é a força motriz que gerará o refinamento do conhecimento, estratégias e procedimentos matemáticos que o professor deseja formar. Pois novamente, conforme Tomaz (2004, p.6):

A sistematização do conhecimento escolar permite definir os conceitos de forma exata através das estruturas em que eles intervêm e das propriedades que o satisfazem, colocando os conceitos sob a forma de uma teoria matemática (escolar). Se o aluno não passa por situações em que terá que lidar com a teoria própria da Matemática, sua visão de Matemática fecha-se em conceitos espontâneos ou limita-se a memorização de regras para serem aplicadas nos momentos de testes. Portanto, a sistematização como estamos abordando, pressupõe períodos em que o aluno vivencie o conceito como um objeto familiar, que o reconheça em situações variadas, que o nomeie, estude suas características e propriedades e, finalmente, possa organizá-lo e teorizá-lo através da intervenção do professor ou por si próprio. Não se trata de um jogo de nomes ou de um roteiro de estudo, mas de um esforço de recontextualização e despersonalização dos saberes, que pode ser construído a partir de atividades de interpretação e análise matemáticas associada a outras análises.

A preocupação de que o processo de sistematização do conhecimento matemático pouco a pouco substitua os conceitos intuitivos e espontâneos por conceitos calcados pelo que podemos chamar de teoria matemática (escolar) deve como dissemos, vir acompanhada da possibilidade de comunicação das idéias

O professor tem ao dispor diversas estratégias para apoiar a sistematização das aprendizagens. A seleção criteriosa das ideias da discussão tem aqui toda a pertinência, bem como o acrescentar algo eventualmente não explorado e que lhe pareça relevante (por exemplo, uma representação por ele antecipada, mas não usada por nenhum aluno e que ajude ao esclarecimento). O incentivo à comunicação e explicitação das ideias, por parte dos alunos, é muito importante e tem de ser dado de forma hábil. O professor pode optar por “redizer” as contribuições dos alunos, acrescentando ou substituindo certas palavras por outras, de modo a introduzir mudanças subtis, mas substantivas



que permitem abrir caminho para as ideias matemáticas que pretende evidenciar (CANAVARRO; OLIVEIRA; MENEZES, 2012, p.2).

Evidentemente que dentre essas diversas estratégias para se consumir o processo de sistematização, o professor pode lançar mãos dos jogos e brincadeiras e para isso evidentemente que na mesma lógica de organização do conhecimento, objetivar o uso do instrumento para formar conceitos e construir a teoria matemática (escolar) que visam à superação dos conhecimentos intuitivos e espontâneos.

Ao tratar então de jogos e brincadeiras trazemos a perspectiva da tendência sócioetnocultural que se caracteriza por colocar em evidência a realidade dos alunos como principal escopo do processo ensino e aprendizagem, uma vez que “[...] o conhecimento matemático, passa a ser visto como um saber prático, relativo, não universal e dinâmico, produzido historicamente nas diferentes práticas sociais, sendo legitimado mesmo que formal (sistematizado) ou informal” (GRANDO, 2007, p.50)

É com o advento da Psicologia Educacional e com as contribuições de Brunner e Vygostky que haverá um rompimento da ideia romântica do jogo enquanto atividade livre, espontânea e fútil, ou séria enquanto atividade de uso escolar. Seus fundamentos, hoje, oferecem um novo embasamento para brincar e jogar na escola, pois se sustentam em paradigma que parte de pressupostos socioculturais, ligados à estrutura da linguagem. A exemplo do que nos diz Grandó:

A definição de uma metodologia de trabalho com jogos na sala de aula somente começa a ser possível de ser discutida com os avanços no campo da Psicologia, onde o indivíduo passa a ser o dinamizador do seu próprio processo de aprendizagem e não mais um mero assimilador de conhecimentos transmitidos. Os educadores necessitam conhecer determinados componentes internos dos seus alunos para orientarem a aprendizagem deles, de maneira significativa (GRANDO, 2007, p.2).

Desse modo, partindo do que nos propomos a discutir sobre o processo de sistematização do conhecimento matemático, superando as atividades intuitivas que são se conectam entre si e não contribuem para organização do conhecimento e formação de conceitos que possibilitam aos sujeitos a sua utilização para além dos portões da escola, utilizamos, nesse momento, da síntese apresentada por Elorza (2013, p. 54- 55) em sua dissertação de mestrado para elucidar, de acordo com Teixeira (2004), algumas características dos conceitos matemáticos, que podem inclusive ser motivos das dificuldades enfrentadas por professores e alunos em seus processos de ensino e aprendizagem:

“A aprendizagem de conceitos matemáticos é de natureza lógico-matemática e não empírica.” (2004, p.5, grifo da autora). Isso significa que a aprendizagem está ligada à compreensão das relações do nosso pensamento com as ações que realizamos e não apenas das experiências que temos com objetos concretos.



“Os conceitos matemáticos se baseiam na capacidade geral da inteligência humana de fazer relações de natureza necessária e contingente”. (2004, p.5, grifo da autora). O pensamento matemático se baseia em relações necessárias que independem do espaço e do tempo. “Por exemplo, a adição de dois números, 5 e 7, na base 10 é necessariamente 12, ou seja, essa é a única resposta possível, dadas as propriedades desse sistema de numeração [...]” (2004, p.6).

“Os conceitos matemáticos se formam por dedução e não por indução.” (2004, p.6, grifo da autora). Nesse sentido, as verdades matemáticas se apóiam em axiomas por meio do raciocínio dedutivo e não em dados empíricos ou provas experimentais que se baseiam em explicações causais que caracterizam o pensamento indutivo.

“Os conceitos matemáticos são abstratos: referem-se às regularidades distantes do diretamente observável.” (2004, p.6, grifo da autora). Na Matemática a abstração é mais rigorosa do que em conceitos de outras áreas do conhecimento, pois supõe desvincular as regularidades de todos os elementos contextuais para usá-las de acordo com a intenção imediata. “Assim a noção de número ou a ideia de quantidade invariável, depende da

abstração de todas as propriedades dos elementos enumeráveis, tais como: tamanho dos objetos, forma, cor, disposição no espaço, etc.” (2004, p.6)

“A generalização (de regras, categorias ou estratégias) demanda reconhecer as condições para sua aplicação.” (2004, p.7, grifo da autora). O processo de generalização complementa o processo de abstração. Além de abstrair o que é invariável em um conceito para compor uma classe é preciso discriminar em quais outras classes de objetos ou situações se aplicam. Esse aspecto é um grande dificultador na aprendizagem de conceitos matemáticos no sentido que os alunos não reconhecem facilmente os limites da generalização.

Esse é um processo que demanda níveis mais específicos de aprendizagem o que nos permite afirmar que a aprendizagem escolar de conceitos matemáticos se baseia em uma certa hierarquia de conceitos (domínio de ideias, procedimentos anteriores) e na exigência de memorização e de prática. (TEIXEIRA, 2004, p.7)

“Os conceitos matemáticos são expressos em uma linguagem específica (2004, p.8, grifo da autora). A linguagem matemática é necessária para representar as inferências e abstrações do conhecimento matemático e neste sentido é o resultado da



evolução do pensamento e da capacidade de desvincular as representações de objetos e situações concretas. A dificuldade em aprender matemática relacionada com o uso da linguagem matemática se origina na percepção indiferenciada desta, com a linguagem natural. “Em problemas que se pede para operar com a diferença como é o caso de calcular quanto um pai tem de idade a mais que um filho, é comum as crianças interpretarem a expressão ‘a mais’ como indicador para realizarem uma adição.” (2004, p.9). A autora conclui que aprender a linguagem sintética da Matemática requer uma interpretação própria e esta tarefa é complexa e lenta.

Finalmente, longe de colocarmos holofotes e obstáculos no entendimento do processo de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, ou então, lançar reducionismos ao caminho metodológico a ser perseguido para formarmos conceitos e superamos os conhecimentos espontâneos, intuitivos e muitas vezes sem as devidas sistematizações necessárias. O que se deseja é apenas que prestemos mais atenção e voltemos mais o nosso olhar para os possíveis investimentos em políticas de formação continuada que dediquem mais a subsidiar e fortalecer as práticas dos nossos professores em sala de aula.

Metodologia

Para o desenvolvimento desse estudo e a consecução de seus objetivos optou-se por uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, tendo em vista que nessa abordagem é possível estudar a realidade de uma determinada unidade, buscando levantar o maior número de informações acerca do objeto de investigação. A esse respeito Ludke e André (1986, p. 12) ao tratar sobre a pesquisa qualitativa acrescenta: “[...] a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”.

Com o objetivo, então, de levantar junto aos acadêmicos a saída que visualizam para que a formação inicial os faça superar as dificuldades e ao mesmo tempo ofereça os subsídios suficientes para garantirem um processo de ensino aprendizagem com mais sentido e significados para seus alunos, elegemos para esse momento os seguintes instrumentos de coleta de dados: observação, análise dos relatórios de estágio supervisionado e entrevistas com os estudantes.

A presente investigação encontra-se em desenvolvimento no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, especificamente no Campus de Rolim de Moura e a coleta de dados deu-se com acadêmicos do VI, VII e VIII Período, no período outubro/novembro/dezembro 2014.

A apresentação dos resultados e discussões resulta das análises até então concluídas, e muito embora ainda não se tenha todas as categorias totalmente delineadas, para esse estudo será focado o seguinte tópico: A exacerbação de jogos e brincadeiras no desenvolvimento das atividades de estágio.



Resultados e Discussão

A exacerbação de jogos e brincadeiras no desenvolvimento das atividades de estágio

Com a adoção da perspectiva racionalista prática nas licenciaturas em especial de Pedagogia, a prática de estágio, antes concentrada em seus finais de cursos, encontra-se, hoje, diluídas a partir do IV ou V Período. Como os acadêmicos têm que desenvolver suas práticas em ambientes escolares e não escolares, na modalidade da Educação Infantil e Ensino Fundamental - 1º segmento ficou bastante apertado, quando não insuficiente, as disciplinas voltadas aos Fundamentos e Práticas que subsidiarão os futuros docentes em suas práticas curriculares e escolares, que normalmente às vezes são oferecidas simultaneamente. Conforme fala da acadêmica do VII Período:

Esse é um problemão, né. Como não bastasse uma única disciplina de 80 horas, eu estou fazendo o estágio de 1º ao 5º e estou ainda cursando Matemática. Ai fica difícil, pois eu tenho que admitir que já não tenho tanta habilidade e ai junto, foi e esta muito difícil [...] (Entrevista com Acadêmica A VII, 20 nov. 2014)

E ao olhar o relatório da mesma acadêmica encontramos a seguinte passagem que aumenta mais a nossa preocupação acerca da formação oferecida e do processo de aprendizagem:

Fiquei na repartição de turmas com uma professora do 5º ano. Apesar de ela ser muito legal, os alunos eram muito bagunceiros. Chegou o dia em que ela me pediu na regência uma aula de sistema de medidas. Eu disse tudo bem e a noite pedi ajuda ao professor que me emprestou um livrinho sobre medidas convencionais e não convencionais. Eu li para eles as historinhas das medidas e depois eu passei um joguinho sobre “Corrida de Obstáculos”, em que os obstáculos eram conversão de medidas, mas havia muitas crianças com dificuldades de multiplicação e divisão. Assim mesmo eles gostaram muito da atividade (Fragmento do Relatório - Acadêmica A VII, 08 dez. 2014)

O que essa simultaneidade tem nos revelado são na verdade as dificuldades com que as acadêmicas de Pedagogia têm em relação à disciplina de matemática, que as fazem assumir em seus relatórios, a exemplo dos resultados alcançados por Curi (2004, p.158) que “a Matemática é difícil; a Matemática é para poucos” ou então que “Gostar de Matemática é genético/hereditário. Só aprende Matemática quem é muito inteligente, quem tem o dom”. É possível detectar isso através das análises em seus relatórios de estágios, pois apenas algumas arriscam em relatar como fez à acadêmica acima, já que a maioria opta por não arriscar em discutir conhecimentos específicos, em especial em matemática. Todavia, a grande maioria demonstra conhecimentos didáticos pedagógicos em abundância e por isso escolhem tecer mais comentários sobre os diagnósticos que realizaram dos alunos, suas dificuldades, o conteúdo trabalhado (às vezes sem muitos detalhes), os procedimentos e estratégias adotadas (quase sempre com uso de brincadeiras e jogos) e com a afirmação de terem atingido os objetivos



planejados.

Percebe-se ainda para aqueles estagiários persistentes, que mesmo com as dificuldades que não negam em matemática, que querem ser um ótimo professor para seus alunos e quando perguntados sobre como pretendem organizar o conhecimento matemático em sala de forma a garantir que seus alunos formulem conceitos e superem seus conhecimentos espontâneos, assim se posicionam:

Eu preciso admitir que primeiramente eu preciso me preparar mais e melhor em matemática. Alguns conteúdos ainda tenho dificuldade, mas eu tenho força de vontade e vou correr atrás. Agora vou procurar dinamizar bastante a minha aula com jogos e brincadeiras, por que as crianças gostam muito e aprendem de forma lúdica (Entrevista com Acadêmica D VIII, 28 nov. 2014)

Eu tive experiências interessantes com jogos, brincadeiras e materiais alternativos. Lembra professor que eu fui te procurar para você me lembrar de como usar o ábaco e o material dourado. Foi muito legal, as crianças gostaram muito, [...] mas os jogos e brincadeiras para ensinar matemática não deixam de ser interessante (Entrevista com Acadêmica C VII, 20 nov. 2014)

Os dois excertos nos mostram um pouco do que nos preocupa, principalmente quando nos lembramos de Tardif (2004, p. 39), chamando a nossa atenção para o fato de que:

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

E ainda que nesse contexto formativo tenhamos que considerar o fato dessas futuras docentes assumirem uma modalidade de ensino em que o trabalho seja de polivalência, é preciso ponderar que o tempo e saberes formativos nem sempre correm na mesma direção. A falta de domínio do conhecimento matemático hoje, pode certamente levar-me a fazer escolhas não pertinentes, adotar estratégias não acertadas e que podem resultar ao final na ausência de uma conexão teórica metodológica entre as atividades dadas que somente o tempo poderá corrigir.

Logicamente que não queremos pintar um cenário dramático, pois temos que também levar em conta, a exemplo dos estudos de Gonçalves (2000) e Huberman (2000), que considera que todo o profissional no início de carreira, denominado pelos mesmos como “choque do real e descoberta” até a fase da estabilidade e identidade profissional (segurança, entusiasmo e maturidade) levam aproximadamente 5 a 7 anos. O que nos faz refletir sobre a necessidade de que as formações permanentes venham suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, inclusive munindo os futuros docentes de fundamentos e metodologias, que garantam o aprimoramento de sua teoria e prática e, por conseguinte melhore a qualidade do processo ensino e aprendizagem.



Ainda em relação à natureza do conhecimento lógico matemático é necessário garantir que nossas observações em sala de aula e no estabelecimento de parcerias entre a Universidade e as escolas públicas que recebem nossas estagiárias, em alguns casos geram desconfortos, pois ao assumirem a regências algumas apresentam problemas de domínio da sala e pensam que resolvem o problema de disciplina apresentando brincadeiras e jogos que envolvem os alunos em atividades que naturalmente eles manifestam interesses e quando as professoras efetivas reassem as salas, as mesmas apontam as dificuldades em voltar a manter o mesmo ritmo.

Ou seja, a escola hoje tem dificuldades em trabalhar com jogos e brincadeiras em razão dos números de alunos em sala ou por que nem sempre são as melhores estratégias para as necessidades e ou dificuldades que cada turma apresenta. Alguns relatórios das estagiárias assim indicam:

Os jogos têm uma força inacreditável de envolver até os alunos que não participam nunca da sala de aula. Foi assim que aconteceu quando eu apresentei para eles o quadriminó da tabuada, as crianças ficaram encantadas, principalmente quando eu disse que jogava igual ao dominó que eles conheciam. (Fragmento do Relatório - Acadêmica B VII, 08 dez. 2014.

Mais adiante, no mesmo relatório temos o seguinte relato: “Algumas crianças começaram a deixar de jogar, outras por conta de suas pontas coloridas, queria apenas juntar as mesmas cores [...]”. (Fragmento do Relatório - Acadêmica A VII, 08 dez. 2014). Aqui nitidamente observa-se a escolha da atividade errada para a sequência didática. Tratava-se de um terceiro ano e o quadriminó oferecido tinha tabuada até do 9, que algumas crianças não sabiam e o jogo teve de ser encerrado antes.

Nesse panorama analítico ainda em construção gostaríamos de amplificar as reflexões sobre a formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, seja inicial ou permanentemente, apenas apresentando a análise de alguns relatórios de estágios e alguns discursos adotados pelas futuras docentes, que em razão de suas próprias histórias de fracassos no processo de aprendizagem de matemática em suas escolarizações, não conseguem superar as suas dificuldades e ao iniciarem suas carreiras profissionais adotam metodologias que se restringem em conhecimentos intuitivos sem se preocuparem em muitos casos com a necessidade de sistematizarem suas atividades e procedimentos didáticos pedagógicos em prol de construir conhecimentos que garantam o progressivo desenvolvimento funcional de seus alunos. Para algumas, o argumento que mais importa é o de que ensinar através de jogos e brincadeiras faz com que as crianças percam o medo da disciplina e de forma prazerosa aprendem alguns conceitos. Por todas as dificuldades que tais informações acarretam ao constatar tal afirmação, o conhecimento matemático hoje ministrado nos anos iniciais do ensino fundamental são produtos de uma formação inicial e contínua tão precária quanto o processo de ensino e aprendizagem que podemos esperar nas escolas de hoje.

Considerações finais

Com os estudos e as análises ainda em curso, o presente texto se ancora no objetivo de “levantar junto aos acadêmicos saída que visualizam para que a forma-



ção inicial os faça superarem as dificuldades e ao mesmo tempo ofereça os subsídios suficientes para garantirem um processo de ensino aprendizagem com mais sentido e significados para seus alunos”, indicando-nos que muito ainda há por se fazer no processo de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa tentativa de comunicar resultados ainda que parciais, realizamos incursões teóricas que buscam fundamentos nas próprias racionalidades do curso de pedagogia para compreendermos a lógica que rege as formações iniciais dos futuros professores, juntamente com as discussões sobre a necessidade de em meios as dificuldades e falta de interesse com que as acadêmicas ingressam em seus cursos, de olharem mais para o processo de sistematização de conhecimentos matemáticos, elegendo atividades, estratégias, recursos, jogos e brincadeiras que dialogam entre si em favor do conteúdo que pretendem ensinar, colaborando assim com a perspectiva de oferecer conhecimentos que superem os saberes espontâneos e intuitivos de seus alunos.

O caminho histórico que se procura construir entorno de uma formação inicial com qualidade tem mostrado quem sem a junção da formação permanente dificilmente venceremos essa batalha, uma vez que esse estudo tem comprovado através de sua proposta de levantamento de saída que os acadêmicos apontam para a superação de suas dificuldades iniciais e todos são unânimes na afirmação de aumento da carga horária das disciplinas específicas do currículo escolar. Entretanto, nota-se ainda de forma arraigada nos acadêmicos a prática calcada no “modelo prático pronto” para ser aplicado de imediato na escola e o que estamos precisando com urgência é fazer essas estudantes gostarem de estudarem matemática, pois acreditamos que por conseqüências teríamos uma probabilidade de maior acerto nas escolhas de jogos e brincadeiras, assim como também de melhores condições de garantir formações de conceitos que sejam mais significativos e funcionais, além de se mostrem capazes de superar fobias e revelar a importância da ciência matemática na formação de cidadãos mais conscientes e críticos.

Notas

¹ Professor Doutor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondônia - Campus de Rolim de Moura - RO. Email: orestesz@hotmail.com

Referências bibliográficas

BULOS, A. M. M. **A formação em matemática no curso de pedagogia: percepções dos alunos-professores sobre as contribuições para a prática em sala de aula.** 2008.100 f. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, 2008.

CANAVARRO A. P.; OLIVEIRA H.; MENEZES L. **Práticas de ensino exploratório da matemática: O caso de Célia,** 2012. Disponível em: < http://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/textos/GD1-13%5B1%5D_COM.pdf>. Acesso em: 30 maio 2015.

CURI, E. **Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses**



conhecimentos. 2004. 278 f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2004.

ELORZA, N.S.L. **O uso de jogos no ensino e aprendizagem de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: Levantamento de teses e dissertações 2013**, 345 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Presidente Prudente, 2013.

GATTI, Bernadete. Formação continuada de professores: a questão psicossocial **CADERNOS DE PESQUISA** - Fundação Carlos Chagas. Julho 2003. n.119.

GRANDO, R. C.. **Concepções quanto ao uso de jogos no ensino da Matemática**. Revista de Educação Matemática, v. 10, p. 45-52, 2007.

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

SADOVSKY, P. **Falta Fundamentação Didática no Ensino da Matemática**. Nova Escola. São Paulo, Ed. Abril, Jan./Fev. 2007.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. In: **Educational Researcher**, 15(2), 1986,(4-14).

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: **Havard Educational review**. Vol.57 Nº 1 February 1987.1-21.

SOUZA, V. G; SOBRINHO, J. A. C. M. **A formação matemática no curso de pedagogia da UFPI: revelando olhares**. Disponível em: < http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.13/GT_13_01_2010.pdf>. Acesso em: 25 ag. 2015.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

TOMAZ, V. S. **A contribuição dos novos processos de sistematização do conhecimento matemático para a formação matemática do aluno**. Disponível em: (2004, p. 5). Anais do VIII Encontro Nacional de Educação Matemática. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2004, p. 01-16.



CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA SALA DE AULA

Pâmela Araújo Preto¹

Introdução

Dentro de uma sala de aula, podemos observar uma gama de oportunidades a serem trabalhadas e desenvolvidas para se melhorar a prática pedagógica, mas depende da ótica particular daquele que a observa. E por outro lado vemos a gama de desafios e dificuldades enfrentadas pelo professor ao se trabalhar com uma turma tão mista, pois naquele ambiente estão inseridas personalidades tão distintas, com culturas diferentes, onde as vezes o professor não se encontra preparado para lidar com algumas situações em sala.

As discussões que envolvem a prática profissional reflexiva têm se tornado cada vez mais um tema para debate no que diz respeito ao desenvolvimento profissional, pois a formação do docente tem que estar em aprimoramento sempre, e, por conseguinte o aprimoramento do sistema educacional. Nessa mesma lógica, na busca incessante pela qualidade do ensino cresce também a tensão que afeta os profissionais que atuam e atuarão nessa área, pois sua formação tanto inicial como permanente tem de igual modo se tornado predominante para que se vislumbre possíveis mudanças e transformações na educação.

Cresce simultaneamente a importância no contexto de discutir o papel do professor e sua responsabilidade social, pois é papel do professor tentar mesclar o conteúdo a ser encaminhado de modo a atender todas as realidades vivenciadas pelos alunos de sua sala de aula, isso se torna um tanto complexo, no entanto, este não é o único fator que interfere nesse processo de ensino e de aprendizagem, é necessário reconhecer a dependência de outros fatores que contribuem para que o referido processo seja gradativamente consolidado com práticas pedagógicas eficientes. Dentre



esses fatores as políticas de formação docente são indispensáveis, pois, é necessário previamente reconhecer a necessidade de uma formação inicial de qualidade, que contribua para capacitar o professor para a docência, seguida de uma formação continuada que proporcione o aperfeiçoamento em serviço e preencha as lacunas deixadas pela formação inicial.

É nesse contexto da formação inicial que esse estudo aborda o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, que possibilita aos seus bolsistas o contato antecipado (antes dos Estágios Curriculares previstos normalmente pelos Cursos) com o ambiente escolar, tornando um dos ingredientes principais para a constituição da sua prática educativa, pois através deste contato com a sala de aula o bolsista pode vivenciar de modo real o que se passa na educação básica. Transformando desse modo o Programa PIBID em um grande aliado para a formação inicial do docente, proporcionando de fato momentos de experiência e reflexão, que se transformarão em elementos de materialização da unidade entre teoria e prática, assim como de reconhecimento do próprio campo de atuação que se vislumbra.

Entretanto pensando em suas possibilidades e eventuais limites, o estudo nesse momento indaga: Quais experiências que o PIBID pode proporcionar dentro da sala de aula, de modo a refletir sobre a prática pedagógica e a sua importância na formação inicial do docente?

Nesse sentido, o presente estudo objetiva refletir a importância da interação entre Universidade e Escola Pública que experienciam saberes para a prática educativa, promovendo uma reflexão crítica da realidade escolar e a formação inicial de docentes, abordando as vantagens e a riqueza de conhecimento que o PIBID proporciona para o acadêmico beneficiado pelo programa. Para efeito adotou-se como instrumento de coleta de dados os próprios registros realizados por nós, bolsistas, das experiências realizadas em cada momento.

Este estudo se fundamenta nos trabalhos de Cunha (2000), Amaral; Brasileiro (2008), Libâneo (2002), Nóvoa (2009), Freire (1996), entre outros que abordam a importância da formação de professores em um contexto de integração entre o ensino superior e a educação básica, apreciando a boa prática pedagógica e como ela funciona, trazendo reflexões e discussões do conteúdo a se trabalhar de maneira mais abrangente.

PIBID: aspectos legais e suas contribuições no processo de formação inicial do educador

Os debates sobre a formação inicial de professores apresentam importância na busca de orientações para fortalecer o processo formativo dos licenciados, procurando novos métodos que possam melhorar este processo, uma vez que a formação atual destes licenciados aponta uma série de necessidades para a consolidação de uma formação mais sólida e completa.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID se apresenta com o propósito de contribuir com esse processo de formação, através do incentivo da iniciação à docência, por meio de interações e ações na prática pedagógica escolar.



O PIBID é um programa financiado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, tendo como iniciativa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de profissionais ligados as licenciaturas, e, em nosso caso específico no curso de pedagogia, com foco na educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental.

As normas atuais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência entraram em vigor mediante a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, trazendo como perspectiva o ingresso em edital de todas as demais licenciaturas, uma vez que o surgimento do Programa se deu através da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, ocasião em que contemplava apenas as licenciaturas de ciências exatas e da natureza. Hoje, com sua ampliação e em consonância com a Portaria em vigor, os objetivos do programa são:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

O Programa é bem visto por ter resultados tão positivos no meio acadêmico, e por proporcionar e incentivar novas experiências nos anos iniciais do ensino fundamental, que por meio de esforços conjuntos entre coordenadores (Universidade), professores supervisores (escola pública) e bolsistas cooperam significativamente para que o trabalho aconteça de forma multi e interdisciplinar, evidenciando a contribuição teórica na prática.

Ainda sobre a formação docente é necessário destacar o que já apontava em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDBEN) - 9394/96 em seu Art. 61 no tocante a formação de profissionais da educação:



A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 2010).

O subprojeto de pedagogia da Universidade Federal de Rondônia - Campus de Rolim de Moura, com a finalidade de estimular o licenciando a conhecer a realidade da escola faz com que sua formação seja mais ampla e com um currículo de experiência que outro meio não iria possibilitar. Sobre esse aspecto Libâneo nos faz refletir que os futuros professores só adquirem essa aproximação após ter passado pela formação “teórica”, e orienta afirmando que o caminho deve ser outro, ou seja:

Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. A ausência de uma coesão entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, capaz de retratar a realidade do cotidiano escolar e promover reflexões em busca de alternativas eficientes e eficazes para os problemas enfrentados, tornou-se um dos grandes entraves na formação de professores (LIBÂNEO, 2001, p.192).

Portanto, é na formação inicial que se deve aprender a ser professor, a lidar com esse ofício desde cedo se transforma em uma experiência inicial significativa na vida do acadêmico, pois é na iniciação a docência que os discentes necessitam conhecer como se constitui a prática pedagógica na escola, momento em que será oportuno vivenciar, experimentar, refletir, pensar e repensar a forma como se constrói o fazer docente.

A importância da experiência no Pibid para a prática pedagógica da professora supervisora e de sua bolsista

Na idealização de uma formação pautada na competência, figuram-se alguns elementos fundamentais a serem considerados. São fatores centrados em uma formação sólida e construtiva. Porventura, valorizar as experiências durante a formação acadêmica é um grande passo para formar educadores capazes de refletir sobre as ações educativas, buscando assim alternativas de reestruturação das práticas em sala de aula.

O programa PIBID influencia na rotina dos professores supervisores, assim como traz possibilidades de desenvolvimento profissional aos mesmos. O programa possibilita o compartilhamento de experiências entre profissionais da educação e aqueles que pretendem se tornar. Nóvoa (1995, p. 26) traz a seguinte contribuição a respeito: “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado”.



Em entrevista com uma das professoras supervisoras do Subprojeto de Rolim de Moura-RO, ela ressalta:

Na minha prática pedagógica o PIBID em muito contribui, porque além de pensar nos meus alunos preciso pensar em como trabalhar com vocês oferecendo aulas interessantes com encaminhamentos produtivos, isso colabora e muito com a aprendizagem dos meus alunos, porque dessa forma eles sempre terão boas atividades sobre as quais pensarem e eu tenho sempre mais duas pessoas na sala para questionar os alunos. Dá mais trabalho para planejar passo a passo, mas em contra partida muito mais qualidade no trabalho pedagógico. Ser professora supervisora é ter o papel de formadora de novos professores aliando teoria e prática (Agost. 2015).

Mediante este relato, se torna visível que o programa em muito acrescenta na prática em sala de aula, em diversos aspectos podemos notar esses benefícios, pois os professores se sentem motivados em inovar e melhorar a sua prática, aprimorando a rotina de trabalho, de forma a beneficiar a aprendizagem dos alunos. Os bolsistas por sua vez, se sentem instigados a vivenciar a teoria praticando, trazendo reflexões sobre as práticas pedagógicas estudadas no âmbito da universidade, de modo que se vê um ânimo levado ao ofício da profissão decorrente ao trabalho do programa.

A respeito, Nóvoa contribui para a seguinte reflexão:

Através da troca de experiências, através da partilha - seja possível dar origem a uma atitude reflexiva. A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas (NÓVOA, 2009, p.03).

Quando se tem a oportunidade de vivenciar como de fato é ser educador, tanto os bolsistas, como os demais, têm o ensejo de conhecer suas próprias ações pedagógicas, saber se sua prática está de acordo com as reais necessidades dos alunos, é o momento oportuno para o acadêmico “testar”, verificar com a própria vivência em sala de aula as teorias que se estudam, na concepção de Cunha: “Saber teorias é importante, mas é preciso saber aplicá-las à nossa realidade e ainda criar coisas novas de acordo com nossos interesses e recursos”. (1989, p.128), deste modo o licenciando quando formado terá em seu currículo uma vasta experiência da realidade do ensino, pois só com a teoria o acadêmico não consegue preencher algumas lacunas que só a prática pode lhe ensinar, acredito que esse seja o caminho para se tornar um profissional reflexivo, o que é um processo de grande relevância para a formação inicial.

No momento em que se pronuncia ser um professor reflexivo também deve-se pensar nos meios para alcançar esse nível de reflexão, para analisar a prática docente são necessárias algumas técnicas, e o registro torna-se aí um grande suporte para a análise do processo de ensino aprendizagem, refletir sobre o que foi produtivo e o que não foi, e repensar a prática educativa. A prática de escrever relatórios também faz parte dos requisitos para participar do programa PIBID, sendo que é através dos relató-



rios que reavaliemos a prática e a metodologia usada, para então, agregar novos meios para chegar ao resultado que é a aprendizagem dos alunos.

Nesta lógica, o professor reflexivo é todo aquele que é capaz de analisar e questionar a sua própria prática e, o programa oferece meios para que essa reflexão aconteça, na perspectiva de Brasil:

Trabalhar com a reflexão crítica, aliada às técnicas de registro que recuperam a experiência, constitui-se uma fonte rica para avaliação e aprendizagem mútua. Estes registros, utilizados com frequência e de forma sistemática contribuem para análise, por parte dos próprios educandos sobre suas formas de compreender o compromisso com a aula e com a própria aprendizagem. (BRASIL, 2008, p.85).

O desenvolvimento do profissional pedagogo cresce significativamente com base em reflexões de sua própria prática, através destas reflexões o maior beneficiado é o aluno, que é o sujeito primordial do processo educativo e do ensino aprendizagem, pois todo o esforço envolto de melhorar a qualidade de ensino tem como objetivo conseguir o crescimento do aprendiz. E através destas reflexões surgem perspectivas de criar novos métodos didáticos com intuito de sempre melhorar a qualidade de ensino, usando de recursos e tecnologias em atividades didáticas, para motivação dos alunos, de forma a trabalhar sempre buscando recursos para ter aulas prazerosas e satisfatórias tanto para os alunos quanto para o professor.

Outro recurso fundamental para estar em constante discussão reflexiva é o planejamento que se faz essencial na prática de qualquer docente. O bom planejamento de aula é aquele onde se consegue persuadir o conteúdo a ser trabalhado de forma a atender as necessidades de cada aluno, mesmo que na sala de aula nos deparamos com uma miscigenação de identidades, onde cada aluno tem uma personalidade própria.

Padilha, ressalta que:

A atividade de planejar é a atividade intrínseca à educação por suas características básicas de evitar o imprevisto, prever o futuro, de estabelecer caminhos que podem nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa, especialmente quando garantida a socialização do ato de planejar, que deve prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação (2006, p. 45).

Fazer parte do programa é aprender e refletir sobre o ato de planejar, onde professores supervisores, coordenadores e bolsistas, trabalham em parceria para estar em constante progresso, avaliando os erros das atividades planejadas que não tiveram êxito, para alcançar sempre o objetivo de transmitir o conteúdo proposto.

Por fim, outra dimensão a considerar nessa formação é a relação entre a teoria e prática que as bolsistas conseguem realizar ao estar inseridas no programa, pois pensar as vivências no PIBID implica desenvolver condições necessárias para a práxis educativa estabelecendo assim uma relação entre o pensar e o agir.



Universidade e escola pública: unindo teoria e prática

Toda formação docente deve ser alicerçada na relação entre teoria e prática, pois as duas são interligadas e de maneira alguma trabalham separadamente, e por isso a instituição de ensino superior é responsável por estabelecer e criar condições para que os licenciandos acompanhem de fato como esta relação se estabelece, visto que é na universidade que se conhece a teoria e na escola que se concretiza a prática, “Percebe-se o quanto é enriquecedor estar participando das vivências em sala de aula, é uma oportunidade de por em prática toda a teoria estudada no curso de Pedagogia” (Registro de campo, Dez. 2014).

Na perspectiva de uma acadêmica que participa do programa, é possível notar, como essa ligação entre teoria e prática é necessária e que realmente as duas estão interligadas e uma depende da outra.

Sendo uma bolsista do Programa, vejo como é interessante a forma de se dar a prática e a teoria aprendida na Universidade, ampliando o conhecimento e estendendo a experiência de forma abrangente, abrangente no sentido de abranger várias áreas, não ficamos limitadas apenas em sala de aula, fazemos o planejamento que é uma importante ferramenta na profissão de um professor, não só importante, mas essencial, mostrando os processos de ser um bom professor, além do planejamento o relatório se faz presente na prática de um bom profissional. Sendo assim o programa permite aos seus integrantes vivenciar na prática as habilidades de um pedagogo no seu exercício depois de formado e atuando.

Uma vez que essa parceria entre Universidade e Escola se faz importante porque é desenvolvido um trabalho conjunto, e todos com o mesmo objetivo em melhorar a qualidade da formação inicial e, simultaneamente, de implementar o processo ensino aprendizagem, como destaca o registro abaixo:

Coordenadores apoiam, nos motivam em inovar, fazer a diferença, e o mais importante com os pés no chão, não idealizando algo perfeito, mas possível, que é transformar o ensino básico, através de novas práticas pedagógicas, buscando novas aberturas, para sim chegar ao ensino básico de qualidade, que é sonho de qualquer professor pedagogo. (Registro de campo, Out.2014).

Dessa forma é de grande relevância que todos os envolvidos no programa reflitam sobre o sistema educacional e quais os caminhos a percorrer para se alcançar uma educação de qualidade e encontrem de forma conjunta a melhor maneira de exercer a ação pedagógica. No entanto faz-se de grande importância que a Universidade contribua para que essas experiências aconteçam desde a formação acadêmica. Vale ressaltar que essa parceria é justamente para desenvolver práticas que realmente tenham como foco a construção do conhecimento tanto para as acadêmicas como para os alunos.

Nóvoa nos faz pensar sobre às experiências vivenciadas no espaço escolar, quando afirma que:



É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. (NÓVOA, 2003, p. 5).

Dentro desta mesma perspectiva Freire nos faz compreender que esse contato “[...] é uma experiência que nos possibilita saber de fato como é ser um professor, conhecendo o fazer docente. Em que aprendemos e ensinamos sem mascarar a realidade, e quem ensina aprende constantemente ao ensinar” (FREIRE 1996, p. 23).

Em outras palavras, são vivências muito importantes para a formação, um trabalho em equipe que busca cada vez mais conhecer, analisar e tentar encontrar meios para que a aprendizagem ocorra de forma construtiva e significativa.

Percebe-se o quanto é importante estar participando das vivências em sala de aula, podendo assim tornar-se desde a formação inicial acadêmica um profissional que é capaz de ser reflexivo em todo momento, “[...] a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2003, p. 41).

Para concretizar esse pensamento sobre a experiência de conhecer a prática pedagógica abordarei um relato em que foi desenvolvida uma atividade que nos faz refletir sobre o ato de ensinar, em que:

Ao observar as reações dos alunos quando a aula se torna mais estimulante, percebe-se um entrosamento entre o aprender e o brincar. Deste modo os recursos metodológicos dinamizados merecem um espaço maior na prática pedagógica, sendo fundamental que os docentes adotem estratégias que auxiliem na construção do conhecimento, tornando o ensino mais atrativo para as crianças (Registro, Out.2014).

No entanto, algumas das dificuldades encontradas é o desafio dos professores pedagogos em manter-se atualizados sobre as novas tecnologias e desenvolverem práticas pedagógicas competentes, e é imprescindível desenvolver novas técnicas e competências para ensinar, pois é a urgência de uma realidade que “grita” por melhoras e transformações. Entretanto, não tentar solucionar as dificuldades ou mesmo diminuí-las, então não será possível alcançar a tão almejada qualidade de ensino.

Estar inserida na sala de aula através do PIBID possibilita compreender aos poucos como se constitui a prática docente, pois as atividades que são desenvolvidas no espaço escolar contribuem gradativamente para a construção desses saberes, de modo que durante a construção do conhecimento na sala da universidade como acadêmica possibilita reflexões sobre a prática inserida no âmbito escolar, experimentando a docência num processo de formação.



Freire chama a nossa atenção sobre a capacidade que a experiência desperta, ao estimular o gosto pela profissão, o querer ser um educador:

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre como pode seu dever (FREIRE, 1997, p. 161).

Enfim, o PIBID proporciona saber se realmente temos o que alguns chamam de vocação, ou seja, identidade profissional. Por essa razão advogo o quão importante seria se todos os licenciandos tivessem a oportunidade de participar deste programa, que a partir dessa parceria estabelecida entre Universidade e Escola Pública me permite ir em minha formação inicial, além do conhecimento teórico, vivendo paralelamente a experiência do universo escolar e do espaço da sala de aula em toda sua complexidade.

Entretanto, essa deveria ser a proposta de construção da formação inicial de todos os cursos de licenciaturas, que é a de oportunizar para todos a base dos fundamentos teóricos aliados a experiência prática da sala de aula simultaneamente, para que a articulação entre teoria e prática seja vivida através da prática reflexiva e da conscientização do exercício do ofício docente.

Considerações finais

Uma das principais preocupações da pedagogia é encontrar formas ou meios de levar o conhecimento ao indivíduo. Como ciência seu objeto de estudo é a educação, ou o processo de ensino e aprendizagem, que se baseia na reflexão, sistematização e análise do processo educativo. E é para isso que os profissionais pedagogos devem trabalhar, para estabelecer vínculos entre conhecimento e educação, buscando sempre novas maneiras, novos métodos pedagógicos para melhorar a qualidade do ensino.

Ao longo de toda discussão deste trabalho, é possível afirmar que o PIBID é um programa que tem um papel de grande relevância na formação inicial dos que atuarão na rede básica de ensino.

No entanto, percebe-se que é na articulação e interação entre o ensino superior e a educação básica que se estabelece vínculos para aprofundar as teorias discutidas na universidade e ao mesmo tempo fazer relações com a prática em sala de aula, visando a superação da dicotomia entre a teoria e a prática a partir de uma interação positiva.

Contudo, estar inserido em um ambiente escolar me permite conhecer um mundo jamais visto antes, cheio de alegrias e conquistas e às vezes permeados de dificuldades, pois é a partir desta vivência que, desde cedo já se aprende a lidar e superar os obstáculos que desafiam constantemente o fazer pedagógico.



Notas

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Campus de Rolim de Moura. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. pamelaraaujopreato@gmail.com.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, Walterlina. Desafios a partir da experiência formadora. In: AMARAL, N. F. G; BRASILEIRO, T. S. (org). **Formação docente e estratégias de integração Universidade/Escolas nos cursos de licenciaturas**. São Carlos: Pedro & João/ Porto Velho, 2008, p. 80 - 105.

BRASIL, Portaria normativa nº 260, de 30 de dezembro de 2010: **Normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID**. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NormasGe-rais.pdf>. Acesso em: 17.Agost. 2015.

CUNHA, Maria. Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP:Papirus, 1989.

Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID e dá outras providências**. Diário Oficial da União, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnescA34_4/07-PIBID-68-12.pdf>. Acesso em: 03. Agost./2015.

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

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.). **Formação de Professores: A Experiência Internacional Sob o Olhar Brasileiro**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 70-110.

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

NÓVOA, António. Novas disposições dos professores: **A escola como lugar da formação**; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003. Disponível em:<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em: 03.Agost.2015.

_____. (Org). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.



DIREITOS INDÍGENAS EM DESCONSTRUÇÃO: A PROPOSTA DE EMENDA CONSTITUCIONAL 215

Patrícia Helena dos Santos Carneiro¹

Na primeira noite eles se aproximam
e roubam uma flor do nosso jardim.
E não dizemos nada.

Na segunda noite, já não se escondem:
pisam as flores, matam nosso cão, e não dizemos nada.

Até que um dia, o mais frágil deles entra sozinho em nossa casa, rouba-nos a luz, e, conhecendo nosso medo, arranca-nos a voz da garganta.

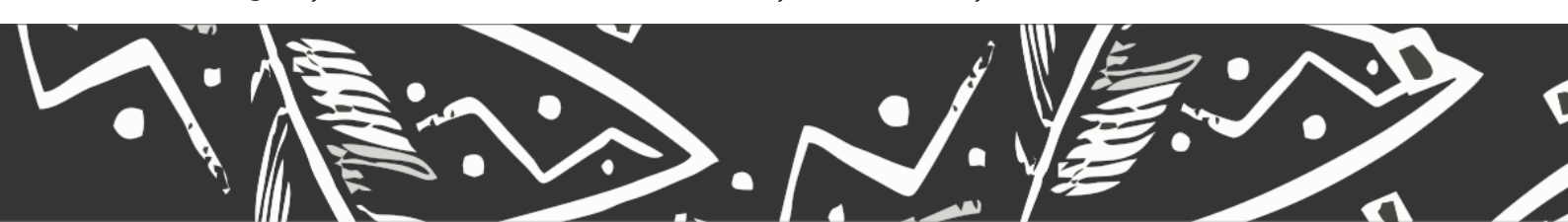
E já não podemos dizer nada.

No Caminho Com Maiakóvski, Eduardo Alves da Costa.

Os Direitos Indígenas entre o Direito Internacional e Direito Constitucional

O Direito Internacional tem sido o âmbito principal de desenvolvimento dos Direitos Indígenas, cujas inovações e princípios são recepcionados pelos estados participantes da Comunidade Internacional.

Um dos documentos mais importantes na temática indígena, o texto da Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, foi adotado em Genebra, em 27 de junho de 1989, cuja vigência internacional ocorreu em 5 de setembro de 1991. Esse documento estabelece um marco normativo internacional ainda mais promissor aos direitos indígenas. Atualmente, assiste-se, porém, ao avanço de um tipo de discurso que prega o interesse de dar passos atrás na legislação, sobretudo decorrentes de crença na exacerbação da concessão de direitos



humanos atribuídos pelo desdobramento da interpretação das normas constitucionais.

No Brasil, essa Convenção foi recepcionada pelo ordenamento jurídico brasileiro sob a forma do Decreto n.º 5.051, de 19 de abril de 2004, hoje com onze anos de vigência. Na atualidade, os direitos indígenas brasileiros estão previstos, basicamente, nos Artigos 231 e 232 da Constituição Federal. O Artigo 231 reconhece o direito à diferença dos povos indígenas ademais do direito às terras:

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.

O seu parágrafo primeiro determina o que se deve entender, juridicamente, por terras tradicionalmente ocupadas:

§1.º 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.

§2.º 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.

§3.º 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.

§4.º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§5.º 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.

§6.º 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.

§7.º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §3.º e §4.º.

Art. 232. 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.

Aqui enfatizamos que os direitos e garantias sobre este assunto, previstos na Constituição Federal, correm o risco de destruição, com a Proposta de Emenda Constitucional 215, aprofundada mais ainda a sua transfiguração, pela proposta do relator neste ano de 2015.

A Desconstrução do Direito: A Proposta de Emenda Constitucional n.º 215

A Proposta dessa Emenda à Constituição foi apresentada no dia 28 de março de 2000 pelo deputado federal Almir Sá (PPB, RR), querendo acrescentar um inciso XVIII ao Artigo 49, modificando o §4.º, acrescentando o §8.º “ambos no art. 231, da Constituição Federal”. Isso “inclui dentre as competências exclusivas do Congresso Nacional a aprovação de demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e a ratificação das demarcações já homologadas; estabelecendo que os critérios e procedimentos de demarcação serão regulamentados por lei”.

No plano da política, sabe-se que a PEC 215 tramita em Comissão Especial, cuja composição está recheada por deputados federais da chamada “Frente Parlamentar em Defesa da Agropecuária”, conhecida como a “bancada ruralista”. A instalação dessa Comissão foi acertada com o atual presidente da Câmara Baixa, deputado Eduardo Cunha (PMDB-RJ), cujo compromisso anterior seria inviabilizar a tramitação da PEC, perante representantes indígenas. Da forma como ficou, a Proposta de Emenda Constitucional n.º 215 efetua modificações de vulto:

Art. 1.º Acrescente-se ao art. 49 um inciso após o inciso XV, renumerando-se os demais:

Art. 49. É da competência exclusiva do Congresso Nacional: [...]

XVIII - aprovar a demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e ratificar as demarcações já homologadas;

Art. 2.º O § 4º do art. 231 passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 231 [...]

§4.º As terras de que trata este artigo, após a respectiva de-



marcação aprovada ou ratificada pelo Congresso Nacional, são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§8.º Os critérios e procedimentos de demarcação das Áreas Indígenas deverão ser regulamentados por lei.

A justificativa apresentada pelo Autor da Proposta não deixa dúvidas de que se está defendendo os interesses dos Estados e das suas elites, nos espaços onde os conflitos de terra são uma constante.

Transcrevemos aqui a Proposta de Emenda Constitucional publicada no Diário da Câmara dos Deputados em 19 de abril de 2000:

No sistema de mútuo controle entre os Poderes da República, adotado pela Constituição Brasileira, busca-se o necessário equilíbrio para evitar que no desempenho desmedido das respectivas competências se criem entraves na área de atribuição de outro Poder ou de outra esfera de Poder. Assim, por exemplo, pode o Congresso sustar ato normativo do Executivo, sempre que este exorbite o poder regulamentar ou os limites da delegação legislativa; por sua vez, o Executivo dispõe do poder de edição de medidas provisórias, antecipando-se a, ou determinando, a iniciativa legislativa do Congresso.

No caso da demarcação das terras tradicionalmente ocupadas pelos índios, verifica-se que implementada a atribuição pela União Federal no caso, por meio do Poder Executivo -sem nenhuma consulta ou consideração aos interesses e situações concretas dos estados-membros, tem criado insuperáveis obstáculos aos entes da Federação.

No fim e ao cabo, a demarcação das terras indígenas consubstancia-se em verdadeira intervenção em território estadual, com a diferença fundamental de que, neste caso e ao contrário da intervenção prevista no inciso IV do art. 49, nenhum mecanismo há para controlá-la, ou seja, a falta de critérios estabelecidos em lei torna a demarcação unilateral.

Por isso, e valendo-se do próprio precedente constitucional, que exige a aprovação congressional para a intervenção federal, é que se propõe a presente emenda à Constituição, para que o Congresso, em conjunto com as partes interessadas na demarcação, passem a aprovar a demarcação das terras indígenas. É mantida a atribuição da União Federal e, assim, preservada a separação entre os Poderes, ao mesmo tempo em que se estabelece um mecanismo de co-validação ao desempenho concreto daquela competência.

Coerentemente, prevê-se que o Congresso ratifique as demar-



cações já homologadas.

Ao contrário do que a alguns possa parecer, com tal providência outorga-se um inédito nível de segurança jurídica às demarcações das terras indígenas, na medida em que, tendo-se pronunciado sobre elas o Poder que representa o povo e as unidades federativas, ficarão absolutamente isentas de qualquer questionamento.

Por tais razões, a que se espera o acréscimo das demais que inspirem os nobres pares, solicita-se a aprovação desta proposta.

Em 20 de novembro de 2008, a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) aprova o Parecer do Relator, deputado Moreira Mendes (PPS-RO), pela admissibilidade da PEC 215 e da PEC 291/2008, que é apensada, que pretende alterar o inciso III do Artigo 225 e o §4.º do art. 231 da Constituição Federal e Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Assim a proposta modificaria os seguintes incisos e artigos da Constituição Federal, conforme a **negrita** no original:

1. Dar nova redação ao inciso III, do art. 225, da Constituição Federal:

“III- **definir**, em todas as unidades da Federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, **sendo a criação**, a alteração e a supressão permitidas somente através de lei, vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos que justifiquem sua proteção;”

2. Modificar o §4.º do art. 231:

“§4.º As terras de que trata este artigo, **demarcadas por lei**, são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.”

3. Ao art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias:

“Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes, por lei, os títulos respectivos.”

A leitura das justificativas das Propostas de Emenda Constitucional relacionadas ao desmonte do plano constitucional de 1988 é um escárnio aos direitos indígenas e demonstra um processo de reação grotesco aos avanços trazidos pela Constituição na área.

Passados quinze anos desde a apresentação da PEC 215, apenas agora em 2015, o relator, o deputado Osmar Serraglio (PMDB-PR), efetuou mudanças, com acrés-



cimos ao texto da PEC 215, introduzindo figuras do Direito Civil, em um campo onde deveria primar a presença de elementos do Direito Constitucional, derruindo o espírito dos constituintes quando reconheceram o direito às terras aos indígenas.

Em 1.º de setembro de 2015, houve a apresentação do Parecer do deputado Osmar Serraglio (PMDB-PR) que se posicionou a favor da aprovação da PEC 215 e também de outras relacionadas ao tema: “da PEC 579/2002, da PEC 156/2003, da PEC 257/2004, da PEC 275/2004, da PEC 319/2004, da PEC 37/2007, da PEC 117/2007, da PEC 161/2007, da PEC 411/2009, e da PEC 415/2009, apensadas, com substitutivo, e pela rejeição da PEC 291/2008, apensada.”

Eis o substitutivo apresentado pelo Deputado Osmar Serraglio (PMDB-PR):

Art. 1º O § 1º, do art. 61 da Constituição Federal passa a vigorar acrescido do seguinte inciso III:

“Art. 61

§ 1º São de iniciativa privativa do Presidente da República as leis que:

.....

III - delimitem terras indígenas.”(NR)

Art. 2º O art. 231 da Constituição Federal passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 231.....

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as que, em 5 de outubro de 1988, atendiam simultaneamente aos seguintes requisitos:

I - por eles habitadas, em caráter permanente;

II - utilizadas para suas atividades produtivas,

III - imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários ao seu bem-estar e à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.”(NR)

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, podendo explorá-las, direta ou indiretamente, na forma da lei, excetuando-se as seguintes situações:

I- ocupações configuradas como de relevante interesse público da União, nos termos estabelecidos por lei complementar;

II- instalação e intervenção de forças militares e policiais, inde-



pendentemente de consulta às comunidades indígenas;

III- instalação de redes de comunicação, rodovias, ferrovias e hidrovias e edificações destinadas à prestação de serviços públicos, especialmente os de saúde e de educação, vedada a cobrança de tarifas de qualquer natureza;

IV- área afetada por unidades de conservação da natureza;

V- os perímetros urbanos.

VI- ingresso, trânsito e permanência autorizada de não índios, inclusive pesquisadores e religiosos, vedada a cobrança de tarifas de qualquer natureza. (NR)

.....
§ 8º É vedada a ampliação de terra indígena já demarcada. (NR)

§ 9º A delimitação definitiva das terras indígenas farse-á por lei, competindo ao Poder Executivo propor em projeto de lei de sua iniciativa privativa os limites e confrontações da área indígena, ou, havendo conflito fundiário, a permuta de áreas, assegurada a participação dos entes federados no procedimento administrativo relativo às encravadas em seus territórios, o qual se iniciará com audiência pública. (NR)

§ 10. As comunidades indígenas em estágio avançado de interação com os não-índios podem se autodeclarar, na forma da lei, aptas a praticar atividades florestais e agropecuárias, celebrar contratos, inclusive os de arrendamento e parceria, caso em que, autonomamente, decidirão sobre a partilha, ou não, entre seus membros. (NR)

§ 11. A comunidade indígena, na forma da lei, pode permutar, por outra, a área que originariamente lhe cabe, atendido o disposto no inciso III do § 1º. (NR)

§ 12. A União adotará políticas especiais de educação, saúde e previdência social para os índios, harmonizando-as com a cultura, crenças e tradições, e com a organização social das comunidades indígenas. (NR)”

§ 13 O laudo antropológico iniciará pela especificação das circunstâncias que evidenciam o atendimento ao marco temporal. (NR)

Art. 3º O art. 67 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias passa a vigorar acrescido com o seguinte parágrafo único:



“Art. 67

Parágrafo único. É devida a prévia e justa indenização em dinheiro dos proprietários ou possuidores de boa-fé, ainda que na Faixa de Fronteira, das áreas inseridas no perímetro territorial indígena em decorrência das demarcações ulteriores ao prazo fixado no caput

deste artigo. (NR)”

Art. 4º As demarcações em curso, independentemente da fase administrativa ou judicial sem trânsito em julgado, em que estiverem, obedecerão às disposições desta Emenda Constitucional.

Parágrafo único. Os conflitos em áreas que sejam reivindicadas por comunidade indígena, serão resolvidos por comissão paritária constituída na forma da lei.

Art. 5º O art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estiverem ocupando suas terras, na data da promulgação da Constituição, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. (NR)

Art. 6º Esta Emenda Constitucional entra em vigor na data de sua publicação.”

Assim, uma vez que o nosso espaço não nos permite analisar uma a uma as modificações, faremos uma abordagem apenas do Artigo 231, modificado pela PEC, comprovando-se o interesse de derruir a normativa constitucional que vem regendo o assunto do reconhecimento da territorialidade indígena no nosso País.

O Avanço contra os Direitos conquistados: a elite contra os povos indígenas

A leitura das propostas de emenda constitucional, na sua versão integral, que por questão de espaço não iremos nos deter em minúcias, delata o evidente: vivemos uma época perigosa para os direitos humanos e para os direitos indígenas.

O avanço dos direitos humanos no Brasil, favorável à efetivação de direitos pré-constitucionais, parece incomodar aqueles que ainda não conhecem a cultura dos direitos humanos e da paz.

A Proposta em comento, ao estabelecer nova redação do Artigo 231 da Constituição Federal, apresenta três marcos para que se possa reconhecer uma terra indígena: o marco **temporal**, quando determina que “São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as que, em 5 de outubro de 1988...”; depois vincula o marco temporal ao



requisito da **simultaneidade** do cumprimento dos incisos I, II e III. No caso, segundo a proposta do Relator, além do requisito temporal também deveria haver ainda a comprovação de que as terras eram habitadas de forma **permanente**; dever-se-ia também comprovar que tais terras permanecem sendo utilizadas para atividades **produtivas**; e, finalmente, que deve haver a comprovação de que tais terras são “**imprescindíveis** à preservação dos recursos ambientais necessários ao seu bem-estar e à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições”.

Na atualidade, o Artigo 231 da Constituição Federal não impõe o requisito da temporalidade, eis que reconhecido e aceito o instituto do **indigenato** no Direito Brasileiro. Nas palavras do mestre constitucionalista José Afonso da SILVA (2014), encontramos a origem desta figura do Direito:

os dispositivos constitucionais sobre a relação dos índios com suas terras e o reconhecimento de seus direitos originários sobre elas nada mais fizeram do que consagrar e consolidar o indigenato, velha e tradicional instituição jurídica luso-brasileira que deita suas raízes já nos primeiros tempos da Colônia, quando o Alvará de 1.º de abril de 1680, confirmado pela Lei de 6 de junho de 1755, firmara o princípio de que, nas terras outorgadas a particulares, seria sempre reservado o direito dos índios, primários e naturais senhores delas. Vindo a Lei 601/1850, os grileiros de sempre, ocupando terras indígenas, pretendiam destes a exibição de registros de suas posses.

Segue SILVA (2014) explicando-nos:

É que, conforme ele mostra, o indigenato não se confunde com a ocupação, com a mera posse. O indigenato é a fonte primária e congênita da posse territorial; é um direito congênito, enquanto a ocupação é título adquirido. O indigenato é legítimo por si, “não é um fato dependente de legitimação, ao passo que a ocupação, como fato posterior, depende de requisitos que o legitimem.

Após longas explicações, em plano de conclusão, SILVA afirma:

Essas considerações, só por si, mostram que a relação entre o indígena e suas terras não se rege pelas normas do Direito Civil. Sua posse extrapola da órbita puramente privada, porque não é e nunca foi uma simples ocupação da terra para explorá-la, mas base de seu *habitat*, no sentido ecológico de interação do conjunto de elementos naturais e culturais que propiciam o desenvolvimento equilibrado da vida humana. Esse tipo de relação não pode encontrar agasalho nas limitações individualistas do direito privado, daí a importância do texto constitucional em exame, porque nele se consagra a ideia de permanência, essencial à relação do índio com as terras que habita.

Em leitura da proposta, do Parágrafo Segundo da PEC 215, em sua versão



de substitutivo, em comparação com o atual texto, evidencia-se a tentativa por via constitucional de acantonar os indígenas e impor dificuldades maiores para que possam efetivar a posse permanente das terras que lhes pertencem, embasadas no direito do indigenato.

No atual texto do Artigo 231, §2.º, da Constituição Federal, diz-se:

§2.º 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.

A Proposta apresenta o seguinte texto, com grifos nossos:

§2.º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, podendo explorá-las, direta ou indiretamente, **na forma da lei, excetuando-se** as seguintes situações:

I- ocupações configuradas como de relevante interesse público da União, nos termos estabelecidos por lei complementar;

II- instalação e intervenção de forças militares e policiais, independentemente de consulta às comunidades indígenas;

III- instalação de redes de comunicação, rodovias, ferrovias e hidrovias e edificações destinadas à prestação de serviços públicos, especialmente os de saúde e de educação, vedada a cobrança de tarifas de qualquer natureza;

IV- área afetada por unidades de conservação da natureza;

V- os perímetros urbanos;

VI- ingresso, trânsito e permanência autorizada de não índios, inclusive pesquisadores e religiosos, vedada a cobrança de tarifas de qualquer natureza.

Percebe-se que esta nova redação do Artigo 231, Parágrafo Segundo, atende aos interesses das elites dos Estados, bem como estabelece uma série de situações nas quais a posse dos indígenas cederia para, por exemplo, chegar a “ocupações configuradas como de relevante interesse público da União, nos termos estabelecidos por lei complementar” ou para a “instalação e intervenção de forças militares e policiais, independentemente de consulta às comunidades indígenas”.

É evidente a agressão ao posicionamento da Convenção 169 da OIT e ao posicionamento da própria doutrina constitucionalista que reconhece o indigenato como base para o **direito** à terra pelos indígenas. Relembramos a vedação de retrocesso em matéria de Direitos Humanos, conforme MAZZUOLI preceitua, no âmbito internacional, havendo vedação ao retrocesso após concessão, o que significaria a proibição de retro-



agir nestes temas.

Verificamos estabelecer a Convenção 169 da OIT sobre terras indígenas:

Artigo 13. 1. Ao aplicarem as disposições desta parte da Convenção, os governos deverão respeitar a importância especial que para as culturas e valores espirituais dos povos interessados possui a sua relação com as terras ou territórios, ou com ambos, segundo os casos, que eles ocupam ou utilizam de alguma maneira e, particularmente, os aspectos coletivos dessa relação.

2. A utilização do termo “terras” nos Artigos 15 e 16 deverá incluir o conceito de territórios, o que abrange a totalidade do habitat das regiões que os povos interessados ocupam ou utilizam de alguma outra forma.

Artigo 14. 1. Dever-se-á reconhecer aos povos interessados os direitos de propriedade e de posse sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Além disso, nos casos apropriados, deverão ser adotadas medidas para salvaguardar o direito dos povos interessados de utilizar terras que não estejam exclusivamente ocupadas por eles, mas às quais, tradicionalmente, tenham tido acesso para suas atividades tradicionais e de subsistência. Nesse particular, deverá ser dada especial atenção à situação dos povos nômades e dos agricultores itinerantes.

2. Os governos deverão adotar as medidas que sejam necessárias para determinar as terras que os povos interessados ocupam tradicionalmente e garantir a proteção efetiva dos seus direitos de propriedade e posse.

3. Deverão ser instituídos procedimentos adequados no âmbito do sistema jurídico nacional para solucionar as reivindicações de terras formuladas pelos povos interessados.

Artigo 15. 1. Os direitos dos povos interessados aos recursos naturais existentes nas suas terras deverão ser especialmente protegidos. Esses direitos abrangem o direito desses povos a participarem da utilização, administração e conservação dos recursos mencionados.

2. Em caso de pertencer ao Estado a propriedade dos minérios ou dos recursos do subsolo, ou de ter direitos sobre outros recursos, existentes nas terras, os governos deverão estabelecer ou manter procedimentos com vistas a consultar os povos interessados, a fim de se determinar se os interesses desses povos seriam prejudicados, e em que medida, antes de se empreender ou autorizar qualquer programa de prospecção ou exploração dos recursos existentes nas suas terras. Os povos interessados deverão participar sempre que for possível dos be-



nefícios que essas atividades produzam, e receber indenização equitativa por qualquer dano que possam sofrer como resultado dessas atividades.

Artigo 16. 1. Com reserva do disposto nos parágrafos a seguir do presente Artigo, os povos interessados não deverão ser transladados das terras que ocupam.

2. Quando, excepcionalmente, o traslado e o reassentamento desses povos sejam considerados necessários, só poderão ser efetuados com o consentimento dos mesmos, concedido livremente e com pleno conhecimento de causa. Quando não for possível obter o seu consentimento, o traslado e o reassentamento só poderão ser realizados após a conclusão de procedimentos adequados estabelecidos pela legislação nacional, inclusive enquetes públicas, quando for apropriado, nas quais os povos interessados tenham a possibilidade de estar efetivamente representados.

3. Sempre que for possível, esses povos deverão ter o direito de voltar a suas terras tradicionais assim que deixarem de existir as causas que motivaram seu traslado e reassentamento.

4. Quando o retorno não for possível, conforme for determinado por acordo ou, na ausência de tais acordos, mediante procedimento adequado, esses povos deverão receber, em todos os casos em que for possível, terras cuja qualidade e cujo estatuto jurídico sejam pelo menos iguais aqueles das terras que ocupavam anteriormente, e que lhes permitam cobrir suas necessidades e garantir seu desenvolvimento futuro. Quando os povos interessados preferirem receber indenização em dinheiro ou em bens, essa indenização deverá ser concedida com as garantias apropriadas.

5. Deverão ser indenizadas plenamente as pessoas transladadas e reassentadas por qualquer perda ou dano que tenham sofrido como consequência do seu deslocamento.

Artigo 17. 1. Deverão ser respeitadas as modalidades de transmissão dos direitos sobre a terra entre os membros dos povos interessados estabelecidas por esses povos.

2. Os povos interessados deverão ser consultados sempre que for considerada sua capacidade para alienarem suas terras ou transmitirem de outra forma os seus direitos sobre essas terras para fora de sua comunidade.

3. Dever-se-á impedir que pessoas alheias a esses povos possam se aproveitar dos costumes dos mesmos ou do desconhecimento



das leis por parte dos seus membros para se arrogarem a propriedade, a posse ou o uso das terras a eles pertencentes.

Artigo 18. A lei deverá prever sanções apropriadas contra toda intrusão não autorizada nas terras dos povos interessados ou contra todo uso não autorizado das mesmas por pessoas alheias a eles, e os governos deverão adotar medidas para impedirem tais infrações.

Artigo 19. Os programas agrários nacionais deverão garantir aos povos interessados condições equivalentes às desfrutadas por outros setores da população, para fins de:

- a) a alocação de terras para esses povos quando as terras das que dispunham sejam insuficientes para lhes garantir os elementos de uma existência normal ou para enfrentarem o seu possível crescimento numérico;
- b) a concessão dos meios necessários para o desenvolvimento das terras que esses povos já possuam.

A desconstrução dos direitos indígenas orquestrada pela bancada ruralista desmoraliza o próprio ideal constitucional erguido na nossa Constituição Federal e fere a Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho, já internalizada no Ordenamento Jurídico Brasileiro. Qualquer consideração em matéria de territorialidade indígena deve obrigatoriamente levar em consideração a norma prevista nos artigos supramencionados da Convenção 169, vez que o Brasil está obrigado internacionalmente ao cumprimento dos Direitos Indígenas -e o Direito à Terra é um deles. O descumprimento de tratados internacionais poderia ocasionar sanções ao Estado brasileiro.

Considerações finais

Como se vê, a Proposta da Emenda Constitucional 215 é uma tentativa de desconstrução do marco de direitos indígenas, seja ao propor mudanças nas competências em matéria de terras indígenas, seja em relação ao uso da terra pelas coletividades indígenas, seja pela criação de obstáculos para se declarar as terras indígenas, bem como ampliando a participação dos entes federados no procedimento administrativo nos seus territórios.

Entendemos que este movimento, intentado contra direitos indígenas, em busca de conquista, mas com dificuldades técnicas imensas de concretização, ressoa um pouco da esquizofrenia de grupos ruralistas, desacostumados ao avanço das coletividades minorizadas, no crescente contexto de participação destas nas atividades no seio do Estado brasileiro.

O nosso papel, enquanto, professores e pesquisadores é de informar, debater e divulgar esta tentativa de “assalto”, havido em nome de certo modelo de expansão do capitalismo e do agronegócio invasor de terras indígenas, no plano dos direitos constitucionais e pré-constitucionais dos povos indígenas. Ademais disto, para nós,



persiste ainda uma realidade de confronto cultural, que enfraquece as coletividades violentadas, quando o Poder Legislativo parece querer assumir a postura de retroagir em matéria de Direitos Humanos.

Notas

¹ Doutora em Direito, Universidade Federal de Rondônia, phelena2005@gmail.com.

Referências bibliográficas

ACCIOLY, Hildebrando. SILVA, G. E. do Nascimento; CASELLA, Paulo Borba. **Manual de Direito Internacional Público**. 21. ed., São Paulo: Saraiva, 2014, 1000 p.

BARRETO, Helder Girão. **Direitos Indígenas. Vetores Constitucionais**. Curitiba: Juruá, 2006, 151 p.

BOBBIO, Norberto. **A era dos Direitos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004, 232 p.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de Direito Internacional Público**. 9. ed., São Paulo: RT, 2015, 1278 p.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2014, 404 p.

ROCHA, Júlio César Barreto. **Pressupostos a uma Filologia Política**. Porto Velho: EdUFRO, 2013, 226 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 Silva. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 37 ed, São Paulo, Malheiros, 2014, 934 p.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional**. 38. ed., São Paulo: Melhoramentos, 2015, 926 p.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O Renascer dos Povos Indígenas para o Direito**. Curitiba: Juruá, 2006, 212 p.



OS DIREITOS LINGÜÍSTICOS: CIDADANIA EM CONSTRUÇÃO NO ESTADO BRASILEIRO

*Patrícia Helena dos Santos Carneiro¹
Júlio César Barreto Rocha²*

Introdução

Este trabalho, vinculado ao Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades, está inscrito na Linha de Pesquisa “História, Direito e Comunicação”, e analisa parte da evolução dos direitos linguísticos de comunidades diferenciadas, no contexto do Estado brasileiro, tendo como fundamento a perspectiva constitucional e a internacional. O princípio da dignidade da pessoa humana, previsto como fundamento constitucional (Artigo 1.º, III, CF), deve nortear as ações do Estado brasileiro direcionadas a atender a solidificação dos direitos, como é o direito linguístico dos indígenas e também o das pessoas surdas. Este é o nosso Norte.

No plano metodológico, situamo-nos na aplicação do método histórico-dialético, aplicado a esta temática de Direitos Humanos, bem como parâmetros da Filologia Política, eis que a luta pela concretização de direitos está em constante tensão com a intervenção do Estado. Este estudo, fundamentado em PIOVESAN (2015) e SILVA (2015) na vertente dos direitos humanos, possui os direitos linguísticos com sustentação jurídica no plano normativo constitucional e internacional, com vistas à concretização deste Direito Humano, que é o Direito à Língua como objetividade protegida pelo Estado.

O Estado-nação moderno, paradigma político de organização do espaço do século XIX, tornou-se, no século XXI, inquestionável apenas no item da unidade linguística, ainda que muitas vezes com alguma centralização flutuante absoluta (como



na Bélgica ou no Canadá, dada a bipolaridade) ou relativa (como na Nigéria ou na Guatemala, dada a grande pluralidade). Na prática, afora este item humanista, reuniu territórios e porções humanas algo arbitrariamente, na razão provisória de haver, primeiro que tudo, aproveitamento à burguesia interessada nos círculos de apropriação, na função da força militar de que dispunham e/ou de acordos intergovernamentais em regiões de fronteiras. Passou a reunir amplas faixas jurisdicionais univocamente soberanas por todo o Globo, conformadas frente a outros “países” pelas características culturais próprias de algum centro, e incomuns aos demais “Estados” que lhe cercavam, no “concerto das nações”, dotadas todas de soberania, todos em pé de “igualdade” com os demais.

Esta unicidade linguístico-territorial nunca foi sinal de uma univocidade civilista, mas simplesmente o aproveitamento de uma liberdade relativa e momentosa em favor das comunidades várias que se reuniam na “multidão” que se convertia em povo a conceder poder a um determinado soberano (Espinosa). De um modo ou de outro, os Direitos linguísticos, aqui e ali, serviram de ponto de inflexão ao dirimir-se queixas de fatias de povos em cada territorialidade levantada em armas ou em protestos. No atual século, entretanto, cidadania em construção sem a antinomia forte do Capitalismo *versus* o Comunismo, os idiomas tornaram-se, no âmbito da educação sobretudo, um questionamento central, transversal no espaço internacional, atravessando as fronteiras e fazendo com que, mesmo nos países fortemente monoglotas, maciçamente vertebrados por um idioma como o inglês (Estados Unidos e Reino Unido) ou como o português (Portugal e Brasil), existam questionamentos dos seus cidadãos com respeito às línguas de minorias sociais.

Veremos como, no Brasil, o espectro das normas internacionais vêm influenciando o seu Direito Constitucional e como os avanços de comunidades de relações privadas dotadas de língua diferente da central tornaram realidade direitos antes suplantados pelo ideal de uma “normalidade unitarista” fiel à unidade territorial sem que isso se torne uma ameaça à jurisdição soberana do País -ao contrário: a obtenção dos direitos linguísticos pelas minorias é fator *sine qua non* da integração nacional e fator de valorização do Brasil, que passa a defender os direitos das minorias porque se trata de riquezas antes deixadas para um escaninho invisível da História.

Os direitos linguísticos e os tratados internacionais

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) marca o estabelecimento do paradigma da defesa dos Direitos Humanos para todas as pessoas. A razão imediata, sabemos todos e todas, foi a perseguição e assassinato aos judeus perpetrada pelo nazismo durante a Segunda Guerra Mundial na Europa.

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos passou-se a admitir que todas as pessoas têm direitos a ter direitos, admitindo-se, portanto, o direito à diferença. Nasceu um novo paradigma que influenciará os acordos internacionais e o próprio fazer dos Estados nacionais durante a segunda metade do Século XX até a atualidade.

O elemento nuclear dos direitos humanos, de acordo com a doutrina dos di-



reitos humanos, é a dignidade da pessoa humana, cujo fundamento encontramos no artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assim o transcrevemos:

Artigo 1. Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Ao mesmo tempo em que se estabelece a igualdade entre as pessoas e eleva-se a dignidade como princípio fundamental, a Declaração também afirma a igualdade de gozo de direito para todos os seres humanos, estabelecendo um rol de direitos, dentre eles o direito à Língua ou o que chamaremos de Direitos Linguísticos. Assim, diz a Declaração:

Artigo 2. I) Todo o homem tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

II) Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

De acordo com MAZZUOLI, os direitos humanos têm como características a historicidade, a universalidade, a essencialidade, a irrenunciabilidade, a inexauribilidade, porque o rol de direitos humanos está sempre em ampliação, a inalienabilidade porque não podem ser vendidos, negociados, a Imprescritibilidade dado que não prescrevem nunca e a vedação ao retrocesso o que significaria a proibição de retroagir em temas de direitos humanos.

Entendemos que o gérmen dos Direitos Linguísticos está na Declaração Universal dos Direitos Humanos, dado o caráter inovador ao estabelecer o rol de direitos mínimos comuns a todas as pessoas. Tais direitos se tornariam, ao longo do século XX, objeto de tratados internacionais, como o Pacto Pelos Direitos Cíveis e Políticos (1966) e o Pacto pelos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1979), a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho, dentre outros. Neste século XXI, o rol de direitos humanos também se amplia e os tratados nesta matéria passam a proteger também os direitos de grupos específicos e diferenciados dentro dos Estados, como o caso das pessoas surdas. Esse movimento de especificação, no âmbito nacional, e de ampliação, no âmbito internacional, também influenciará a criação de direitos nas ordens internas dos Estados nacionais que participam da sociedade internacional.

Tal como dissemos acima, instrumentos internacionais viriam a desenvolver aqueles direitos previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Neste sentido, o Pacto Internacional Sobre Direitos Cíveis e Políticos (no Brasil, Decreto n.º 592, de 6 de julho de 1992) determina, no seu Artigo 24:



Artigo 24. 1. Toda criança terá direito, sem discriminação alguma por motivo de cor, sexo, língua, religião, origem nacional ou social, situação econômica ou nascimento, às medidas de proteção que a sua condição de menor requerer por parte de sua família, da sociedade e do Estado.

2. Toda criança deverá ser registrada imediatamente após seu nascimento e deverá receber um nome.

3. Toda criança terá o direito de adquirir uma nacionalidade.

Artigo 27. Nos Estados em que haja minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, as pessoas pertencentes a essas minorias não poderão ser privadas do direito de ter, conjuntamente com outros membros de seu grupo, sua própria vida cultural, de professar e praticar sua própria religião e usar sua própria língua.

Outro instrumento internacional, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais também está relacionado ao tema linguístico quando se refere ao direito à educação:

Artigo 13. 1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

2. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:

a) A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos;

b) A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e torna-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;

c) A educação de nível superior deverá igualmente torna-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito.

O desenvolvimento dos direitos linguísticos ocorrerá no campo do Direito In-



ternacional onde veremos vários instrumentos internacionais e também algumas iniciativas particulares que depois serão assumidas pela Unesco: “Um marco desta discussão em âmbito planetário foi a Conferência Mundial dos Direitos Linguísticos ocorrida em Barcelona, Espanha, em 1996, que resultou na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Um pouco antes, em 1990 na mesma cidade, foi proclamada a Declaração dos Direitos Coletivos dos Povos, que preconiza que todos os povos têm direitos a exprimir e a desenvolver a sua cultura, sua língua e as suas normas de organização e, para isto, faz-se necessário estruturas políticas, educativas, de comunicação e de administração pública. Nesta direção, os Estados devem adotar estruturas políticas, educativas, de comunicação e de administração públicas próprias” (FLEURI *et alii*, 2012, p. 51).

Neste campo dos direitos linguísticos, há outro instrumento, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Barcelona, de 6 a 9 de junho de 1996), que promovida pelo PEN Internacional e depois com apoio de outras organizações, e tendo contado com o patrocínio da UNESCO, é documento obrigatório a ser conhecido. No entanto, em termos estritamente jurídico, tal Declaração não teria força jurídica. Apesar disto, tal documento é importante porque estabelece importante ponto de partida para o desenvolvimento dos Direitos Linguísticos:

Artigo 16.º Todo o membro de uma comunidade linguística tem direito a exprimir-se e a ser atendido na sua língua, nas suas relações com os serviços dos poderes públicos ou das divisões administrativas centrais, territoriais, locais e supraterritoriais aos quais pertence o território de que essa língua é própria.

Artigo 17.º 1. Todas as comunidades linguísticas têm direito a dispor e a obter na sua língua toda a documentação oficial, qualquer que seja o suporte (papel, informático, ou outro), nas relações respeitantes ao território de que essa língua é própria.
2. Os poderes públicos devem dispor de formulários, impressos e modelos, em papel, suporte informático, ou outro, nas línguas territoriais, e colocá-los à disposição do público nos serviços respeitantes aos territórios de que cada língua é própria.

Artigo 18.º 1. Todas as comunidades linguísticas têm direito a que as leis e outras disposições jurídicas que lhes digam respeito sejam publicadas na língua própria do território.

Interessa-nos aqui a determinação do Artigo 25 desta mesma Declaração ao fixar o conceito de comunidade linguística:

Artigo 25.º. Todas as comunidades linguísticas têm direito a dispor de todos os recursos humanos e materiais necessários para alcançar o grau desejado de presença da sua língua em todos os níveis de ensino no interior do seu território: professores devidamente formados, métodos pedagógicos adequados, manuais, financiamento, edifícios e equipamentos, meios tecnológicos tradicionais e inovadores.



A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos destaca, em muitos dos seus artigos (1 ao 4), a existência de comunidades linguísticas históricas e fincadas em uma territorialidade. Mesmo assim, os nômades seriam considerados como comunidades linguísticas (Artigo 1, item 4).

No caso dos surdos, sabemos que a legislação internacional define “Língua” abrangendo as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada (Artigo 2 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo).

A Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho determina em seu artigo 28 o seguinte:

“1. Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo. 2. Deverão ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegarem a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país. 3. Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas.”

No caso da Constituição Federal de 1988, sabemos que o Artigo 231 reconheceu aos indígenas a 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. Vê-se que a Convenção 169 dialoga com o texto constitucional citado.

Escrevem PEREIRA e DA COSTA (2013, pp. 56-57), em relação a esta previsão do Artigo 25: “De acordo com a declaração acima, o direito está salvaguardado às comunidades linguísticas em geral sejam elas em cenários de imigração, de fronteiras, de surdez e mesmo indígena. Todavia este direito esbarra em algumas questões operacionais e, nessa direção apontaremos alguns exemplos”. Seguem ambos autores, em tom de crítica, informando os problemas para a concretização do espírito da norma: “Os livros didáticos destinados ao ensino da língua oferecem duas possibilidades -do ensino da língua portuguesa e ao ensino da língua estrangeira. Não há, portanto, uma especificidade ao ensino do português como segunda língua que é o caso para muitas escolas indígenas ou em material específico ao ensino da língua indígena”.

Hoje já se entende a chamada “língua estrangeira” como “língua adicional”, o que visa aceitar o idioma como transfronteiriço. Explicitam ainda que “Em Dourados, lócus desta discussão, as maiores escolas indígenas em termos de número de alunos indígenas e localizadas nas aldeias indígenas, há o processo de escolha do livro didático. Esta escolha é mediada pela Secretaria de Educação local que recebe os exemplares do MEC e organiza reuniões de avaliação juntamente com professores e gestores es-



colares”. No entanto, continuam, “As três maiores escolas, portanto, escolhem, com critérios próprios e estabelecidos em conjunto, o melhor livro a ser utilizado no ano letivo. Os livros estão em língua portuguesa, portanto, assegurando o ensino nesta língua, minimizando o espaço para as línguas indígenas locais”.

Recordamos que as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, geradas pela Resolução n.º 3/1999, do Conselho Nacional de Educação, resguarda, no seu Artigo 1.º, a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

A Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 aprova, no seu Artigo 1.º, o Plano Nacional de Educação - PNE, “com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal”. No Anexo estão previstas as metas e estratégias para a Educação Brasileira, das quais pinçamos algumas que ilustrariam a preocupação do Estado Brasileiro no tocante ao cumprimento do respeito à diversidade cultural e linguística dos surdos. Assim, temos a Meta 4 e a sua correlata estratégia:

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégias:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvindo a família e o aluno;

4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com



deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.

No mesmo Plano Nacional de Educação, verificamos previsão atinente aos povos indígenas, na Meta 5, com as suas estratégias respectivas:

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Estratégias:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças; [...]

5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.



A influência do Direito Internacional Público e das convenções internacionais é evidente em matéria de direitos humanos no texto constitucional brasileiro. Senão vejamos: A Constituição Federal, no seu artigo 1.º, inciso III, estabelece o fundamento princípio (SILVA) da Dignidade da Pessoa Humana.

Essa previsão ao estabelecer tal fundamento para a República Federativa do Brasil gera, na nossa opinião, a obrigação para o Estado brasileiro atuar no seu fazer administrativo e na criação de políticas públicas sempre em cumprimento do princípio-fundamento da Dignidade da Pessoa humana. Assim o Estado brasileiro tem adotado legislações cada mais inclusivas para os coletivos antes minorizados e esquecidos como as pessoas com deficiência, em especial, a pessoa surda, bem como os indígenas.

As Comunidades Diferenciadas e o Estado Brasileiro: por uma cidadania linguística em construção

A Constituição Federal de 1988 acolheu o paradigma dos direitos humanos e admite o direito à diferença, como no caso dos indígenas, em seu artigo 231. É assim porque o texto constitucional estabelece no seu Artigo 1.º como princípios-fundamentos (SILVA, 2015) da República Federativa do Brasil com a cidadania (inciso II) e a dignidade (inciso III). Inadmissível pensar discriminações diante da adoção de tais princípios.

A adesão do Brasil a tratados internacionais que estabelecem novo tratamento normativo e que criam obrigações ao Estado marca um importante ponto de inflexão do Estado Brasil a caminho do reconhecimento de direitos para grupos anteriormente apartados das políticas públicas estatais.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, é instrumento decisivo para os direitos humanos da pessoa com deficiência. O propósito da presente Convenção, segundo o Artigo 1, é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.

A Convenção define quem são as pessoas com deficiência: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

A Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, viria a compor o marco normativo da inclusão ao instituir a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que

Art. 1.º. É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.



Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo n.º 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no §3.º do Art. 5.º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno.

É clara esta Lei ao fixar como norma a obrigação do Estado para com os seus destinatários primeiros:

“Art. 8.º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico”.

O rol de obrigações do Poder Público para efetivar direitos previstos nesta Lei, que conduzam a inclusão das pessoas com deficiências, é amplo e por isso destacamos aqueles que mais nos interessam no Artigo 28 da citada Lei:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I- sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; [...]

IV- oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; [...]

IX- adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X- adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;



XI- formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XIII- acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

§1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do *caput* deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do *caput* deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

Interessante é observar como a obrigação do inciso IV do artigo 28 (“oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”) é apenas destinada às instituições públicas e as instituições privadas ficam isentas desta obrigação.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu artigo 30, elenca várias medidas a serem adotadas nos processos seletivos, destacamos aqui as relacionadas ao tema da Língua:

Art. 30. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:

I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; [...]

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita



da língua portuguesa;

VII - tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

No Mestrado Acadêmico em Letras da nossa Universidade, já se aplicaram os critérios de avaliação tal como manda o inciso VI do Artigo 28 da Lei em comento, derivado do conhecimento que o próprio Curso aduziu, trazendo o conhecimento da aplicação da norma pesquisada diretamente à administração pública acadêmica.

Proposta Metodológica para os estudos em Direitos Linguísticos

Do modo como estão definidas as coisas neste primeiro quartel de século, a verdadeira inflexão a favor da unidade nacional não estará tanto na univocidade territorial da produção, seja a industrial, devoradora de suprimentos agrícolas ou minerais, seja na prestação de serviços, por um lado as multinacionais quebrando fronteiras e, por outro, as tecnologias da informação rompendo paradigmas diariamente -a questão da língua é a que se torna novamente central para obter uma resultante em favor da paz social e da ampliação dos espaços humanistas no interior do País. Agora devem ser admitidos os diferencialismos, mas como forma de absorção das parcelas mantidas à margem do funcionamento capitalista de surdos ou de indígenas, de japoneses ou de outras comunidades cuja riqueza linguística esteja à margem da centralidade monoglota estatal.

A Educação pelas línguas indígenas está insculpida na Constituição Federal, primeiro no caput do Artigo 231, complementarmente no §2.º do 210:

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.

Art. 210, §2.º- O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Estas garantias, se nos países latino-americanos vieram sendo aplicadas há meio século com mais valentia do que no Brasil, no nosso País ganhou forte impulso nos anos recentes, e têm pouco a dever, em termos de avanço, de andamento imparável, na busca em recobrir espaços sociais antes desprestigiados pela tradicional grande política dos partidos conservadores.

Com efeito, também o direito de ensino em LIBRAS adentrou bastante nas universidades: Não é mais possível um curso de licenciatura entregar diploma, a partir deste 2015, sem que haja no seu *currículum* (dito Projeto Pedagógico do Curso) a oferta de disciplina de LIBRAS.

Multiplicam-se disciplinas e cursos de viés culturalistas, em que poloneses,



italianos e húngaros, haitianos, cabo-verdianos e bantus são visibilizados, a História da África passa à ordem do dia nas faculdades, nas universidades e nas escolas. Também não se pode mais descumprir a ordem da Lei federal que obriga a presença de conteúdo afrodescendente nos currículos oficiais.

Considerações finais

Os direitos linguísticos constituem direito humano, conforme a nossa perspectiva de leitura conjunta dos acordos e tratados internacionais relacionados ao tema. Neste contexto, existe já, no Direito brasileiro, corpo normativo que garante e estabelece mecanismos para que tanto os povos indígenas como as pessoas surdas possam ter o direito a se manifestar na sua língua e serem reconhecidos no sistema educacional.

Apesar disto, percebemos que o acesso à cidadania, enquanto exercício pleno de direitos, seja pelos indígenas seja pelas pessoas surdas, passa pela constante tensão entre as demandas destes grupos e a necessidade de o Estado brasileiro estabelecer políticas públicas específicas, em especial em matéria de Língua.

Na abordagem da questão dos direitos linguísticos, devemos de resguardar uma postura diferenciada ao tocarmos os direitos linguísticos dos povos indígenas e os direitos linguísticos das pessoas surdas. Explicamos: Valerá, segundo o nosso entendimento, a perspectiva multiculturalista nos estudos dos direitos das pessoas surdas (SÁ, 2010), mas no caso do direito dos povos indígenas, melhor será a aplicação da interculturalidade, que respeita as diferenças internas, como ordena o Artigo 231 da Constituição Federal. Postura diferente, quanto aos povos indígenas, seria condenar as suas línguas ao extermínio, vez que a Língua Portuguesa é língua dominante e conta com mais falantes e apoio oficial do Estado.

Notas

¹ Doutora em Direito, docente na Universidade Federal de Rondônia, phelena2005@gmail.com.

² Doutor em Filologia e Línguas Neolatinas, docente na Universidade Federal de Rondônia, juliobarretorochoa@gmail.co

Referências bibliográficas

FLEURI, Reinaldo Matías *et alii*: “Desafios interculturais e linguísticos em contextos latino-americanos”, in RODRIGUES, José Maria (Org.). *Ciudadanía democrática y multilingüismo: la construcción de la identidad lingüística y cultural del Mercosur*.

MAZZUOLI, Valério. *Curso de Direito Internacional Público*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

PEREIRA, Maria Ceres. DA COSTA, Rinaldo Vitor. “O ensino da língua portuguesa nas escolas indígenas e a política linguística em favor da educação intercultural, bilíngue e diferenciada” in RODRIGUES, José Maria (Org.). *Políticas lingüísticas para la integración educativava y cultural em el Mercosur: Legislación, Planificación Idiomática y Glotopolítica*. Asunción, Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica (CEADUC). Biblioteca Paraguaya de Antropología, Volúmen 93, 2013, pp. 43-62.



PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 15 ed. São Paulo: Saraiva, 2015, 704 p.

ROCHA, Júlio César Barreto. **Pressupostos a uma Filologia Política**. Porto Velho: EdUFRO, 2013, 226 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.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. 2. ed., São Paulo, Paulinas, 2010, 367 p.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional**. 38 ed., São Paulo: Melhoramentos, 2015, 926 p.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **O Renascer dos Povos Indígenas para o direito**. Curitiba: Juruá, 2006, 212 p.

Asunción, Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica (CEADUC). **Biblioteca Paraguaya de Antropología, Volúmen 85, 2012, pp. 31-55.**
m.



ORALIDADES CABEM NO PAPEL?

Patrícia Regina Vannetti Veiga¹

Introdução

Este texto tem como objetivo abordar as principais conclusões resultantes da pesquisa de mestrado “Do oral para o escrito: a narratividade em nheengatu no Alto Rio Negro - AM”, em que realizamos uma análise sobre as transformações na linguagem e nos meios de comunicação da transmissão das narrativas de tradição oral quando são escritas. Os textos foram produzidos por indígenas Baniwa falantes de nheengatu, portanto, pudemos comparar as diferentes formas de expressões na língua materna indígena e na língua portuguesa. Os processos de escrita para o registro dos conhecimentos tradicionais estão vinculados ao seu uso nas escolas indígenas diferenciadas e bilíngues, o que nos fez refletir também sobre o papel desses espaços sociais nas formas de vida indígena na contemporaneidade, bem como na influência da escola nas transformações das dinâmicas tradicionais de transmissão dos conhecimentos.

A proposta metodológica foi a de realizar encontros com os educadores, a partir de uma metodologia etnográfica, que permitiu a constituição de um *corpus* baseado na língua e na linguagem em uso, exercendo a sua função comunicativa, ou seja, recontextualizadas nos costumes e nas dinâmicas culturais do grupo. As apreciações históricas e teóricas permitiram que as práticas comunicativas analisadas fossem contextualizadas em seu modo de funcionamento nas tradições orais e também na realidade específica da região e daquele grupo indígena, além de caracterizar o lugar dessa pesquisa nas investigações científicas que abordam esses temas.

O nheengatu foi uma língua que em si já traz hibridismos por ser uma língua indígena transformada em língua colonial, modificada pelo seu uso por falantes de



português e outras línguas indígenas. Foi proibida pela imposição do português e hoje ela é uma língua indígena, que atua também como língua geral na região do Alto Rio Negro. Os diferentes usos da língua nheengatu evidenciam como os indígenas estão em constante processo de transformação e são ativos nessas relações de adaptação e recriação cultural a partir das situações de contato.

Segundo Carneiro da Cunha (2012) por muito tempo os estudos indigenistas estavam carregados de uma visão romantizada, que viam os índios apenas como parte do passado colonial, destinados ao fim. Depois vieram estudos que vitimaram os povos, na perspectiva das influências dos processos de dominação colonial e a consequente eliminação física e cultural dos mesmos. Atualmente tem-se criado uma abertura para que os indígenas contem a sua própria história, ou seja, novas abordagens que tratam os indígenas como sujeitos históricos, agentes dessas transformações. Como é o caso dessa pesquisa, em que foram realizadas atividades de investigação conjunta, a partir da criação de um espaço para que os educadores desenvolvessem a escrita das narrativas a partir de suas experiências com a linguagem e com a comunicação, sendo ativos nesse processo de retextualização.

As análises sobre a história indígena na Amazônia a partir da língua nheengatu e dos seus usos, incorpora uma articulação entre essas diferentes abordagens teóricas; por analisarem tanto os impactos do contato colonial como a ação dos sujeitos indígenas. Se por um lado os processos coloniais interferiram nas dinâmicas indígenas, por exemplo, pelos descimentos, pela imposição de uma nova língua etc. Por outro lado, essa língua era indígena e manteve uma narratividade e a sua transmissão, mesmo que sufocadas pelos processos de tupinização e tapuização, por exemplo. O sistema colonial e os processos de formação Nacional criaram hierarquizações nas relações sociais, inclusive por meio das distinções entre culturas orais e escritas, tendo a primeira como selvagem e primitiva e a segunda como civilizada e desenvolvida, principalmente no século XVIII e XIX, com as teorias evolucionistas. As culturas indígenas desenvolveram uma reformulação da tradição oral a partir da língua nheengatu, que uniu mitologias dos diferentes povos falantes, bem como, narrativas de origem Tupi. Mesmo não sendo essa a origem étnica mais comum na região, por essa língua as narrativas foram e são transmitidas, evidenciando a força da transmissão oral e a sua capacidade de atualização e transformação nos mais diferentes contextos socioculturais e comunicativos.

As análises históricas sobre a instauração do português e proibição da língua geral no período de nacionalização do Brasil, para garantir lealdade ao Rei e impedir o surgimento de uma identidade linguística anti-lusitana, evidenciaram o quanto a linguagem e a língua são manifestações culturais simbólicas a serem dominadas e o quanto a valorização de uma língua ou forma de expressão pode inibir a outra. Como foi o caso do português no Brasil; o fato de ser a língua da Nação, ter sistemas de escrita, literatura e ser vinculada aos espaços oficiais, como a escola e órgãos públicos, passou a valorizá-la, inibindo e depreciando as línguas indígenas, principalmente a LGA, que era a mais falada na região amazônica. Essas relações estão imbricadas em discussões maiores sobre os processos de valorização de uma cultura frente a outra e das relações etnocêntricas que pautaram a exploração colonial, se estenderam pelos processos de nacionalização e ainda pautam as relações entre indígenas e sociedade nacional nos



dias de hoje, em que existem conflitos entre os modos tradicionais e ocidentais ou entre as culturas locais e globais.

A perspectiva dicotômica entre o oral e a escrita passou por momentos distintos, ora valorizando a segunda em relação a primeira, considerando-a como uma manifestação do civilizado versus aquilo que era primitivo. Ora foi vista da perspectiva do desenvolvimento cognitivo, que via as formas de expressão e linguagem escritas como o ápice de reflexão humana e arquivagem da memória, de maneira precisa e objetiva, principalmente com a ampliação do uso do alfabeto (Goody, 1988; Ong, 1998). Porém, do nosso ponto de vista, existe um desconhecimento das técnicas orais de transmissão oral e organização da linguagem, o que resulta em uma desvalorização de suas capacidades técnicas, cognitivas e culturais, isso se torna explícito ao avaliarmos a maneira como os sistemas orais são tratados pela ciência de um modo geral, por exemplo, os *quipus* ou mesmo os grafismos indígenas, que são reduzidos, muitas vezes, a sua função enquanto técnicas mnemônicas.

Portanto, tentamos ampliar o conhecimento sobre os sistemas de conhecimento e transmissão orais, o que é de fundamental importância já que vivemos em uma sociedade em que predominam os meios letrados, desmerecendo tanto as culturas tradicionais quanto populares, e, inclusive, depreciando as pessoas por serem analfabetas. Como aborda Zavala (2002), quando analisa os planos educacionais dos países considerados de Terceiro Mundo ou subdesenvolvidos, que são direcionados por princípios da Unesco, Banco Mundial e outras entidades internacionais:

Subyace a estos esfuerzos la creencia de la literacidad universal traerá crecimiento económico y bienestar al Tercer Mundo, dada la suposición de que, con la escritura, las personas desarrollarán habilidades cognitivas que facilitarán su acceso a los códigos sociales y conductas propias de las sociedades industrializadas modernas (WAGNER 1993 apud ZAVALA 2002 p. 24).

Portanto, é importante uma postura teórica que defenda essas outras formas de expressão e comunicação, que são características não apenas dos povos indígenas, mas estão relacionadas a própria formação da população brasileira, que tem influências culturais de diversos povos com diferentes tradições orais (indígenas, africanas e europeias). Portanto, dialogar com as teorias que inferiorizaram os sistemas orais, contrapondo-as com informações sobre a complexidade e funcionamento dessas tradições e linguagem, se torna um meio para que esses sistemas sejam reconhecidos socialmente, nos necessários diálogos entre o conhecimento científico e a realidade social e política nacional.

Existem distintas concepções de mundo e de vida que se chocam e são evidenciadas nos conflitos sociais e políticos atuais que envolvem sociedades indígenas e sociedade nacional. Podemos usar como exemplo a guerra no Estado do Mato Grosso do Sul, nela fica evidente a associação do indígena ao atraso do país *versus* o progresso e a produção dos ruralistas, criando um cenário nacional em que a propriedade e a produtividade são mais poderosas que a vida. Essas ideologias são embasadas pelas concepções evolucionistas e dicotômicas valorizadas historicamente, em que até os



dias de hoje não se tem espaço para o reconhecimento e respeito de pessoas e dos povos que tem outras lógicas no seu modo de viver, diferentes das lógicas consagradas pelas sociedades modernas, industriais e capitalistas.

A sociedade nacional, em seu plano político, aos poucos abre espaços para os povos e a diversidade cultural, e também as teorias científicas aos estudos que tentem compreender o modo de funcionamento das lógicas indígenas e os decorrentes sincretismos; reconhecendo a cultura tradicional e compreendendo de que maneira essa cultura hegemônica inibe ou se transforma quando é incorporada aos sistemas locais. No plano das teorias que embasam essa pesquisa, as correntes de pensamento que vão tratar o oral e o escrito como modalidades da linguagem que tem capacidades equiparadas, apenas usam de diferentes estratégias para a comunicação e organização da linguagem, relacionadas ao contexto cultural de quem as produz, são as da Análise da Conversão e os novos campos de estudo, como a Linguística Antropológica ou Antropologia Linguística, que encontraram no método etnográfico uma maneira de estudar as manifestações, por exemplo, das influências globais e locais nas formas de expressão a partir da linguagem em uso.

Essa pesquisa utilizou dessa metodologia para recolher os dados analisados, tanto nos processos de narração oral quanto na produção de textos escritos pelos atores sociais, os professores indígenas, a partir de situações da linguagem em uso e em seu contexto cultural. Nas análises do oral, reconhecemos as estratégias da linguagem e os recursos linguísticos e para-linguísticos ou verbais e não verbais acessados no ato comunicativo e na articulação do pensamento e da linguagem narrativa, contextualizados na tradição oral e na sua transmissão. Identificar e analisar esses aspectos da estrutura textual oral nos deu suporte para as análises sobre os textos escritos, direcionando o nosso olhar para os pontos fundamentais de articulação entre a linguagem, os gestos, os termos e referenciais culturais, a articulação da memória, entre outros, e como os mesmos se apresentavam articulados nos textos escritos.

A perspectiva de união de áreas do conhecimento - da antropologia, da educação e da linguística, resultado da própria formação interdisciplinar da pesquisadora -, contribuiu para uma análise que considerou tanto os dados da linguagem narrativa, como as questões culturais e funções sociais da escrita nas sociedades indígenas contemporâneas. As relações entre a linguagem, os modos de comunicação e os sistemas tradicionais de circulação dos conhecimentos expressos nos mitos ou pelos sistemas gráficos foram de suma importância para uma compreensão mais ampla sobre os processos de escrita indígena e, especificamente, do povo Baniwa, que tem significados locais ligados a formas de expressão e representação por meio dos trançados e sílabas gráficas.

Como foi abordado por Menezes de Souza (2001), em suas análises sobre os sistemas de codificação e escrita Kaxinawá (*kenê*), para a compreensão desses desenhos é necessário entender aspectos da ideologia cosmogônica do grupo que o produz, a partir das concepções culturais da identidade, alteridade e transformação (MENEZES DE SOUZA 2001 p. 180). No caso dos estudos dessa pesquisa, fizemos uma reflexão sobre os significados que a escrita tem para os povos da região, em sua dimensão re-



lacional, de potencialização das redes de comunicação, trazidas também pelo papel (Andrello, 2010). Além de tratar sobre as ideias de transformação, tanto relacionadas aos aspectos da cultura e dos meios de comunicação em movimento, como das concepções baniwas de transformação, que remetem a ontologia dos seres e do mundo.

Para isso, realizamos as análises sobre a linguagem oral e a sua organização a partir dos contextos em que as narrativas são uma tradição. Percebemos que a estrutura textual das narrativas está relacionada a maneira como os povos tradicionais interpretam semanticamente o mundo e organizam as suas concepções. A linguagem se articula de maneira tematicamente orientada e atua com diferentes recursos comunicativos que compõe a performatividade, sejam por meio de jogos e poética da linguagem, recursos sonoros e gestuais ou estratégias de elaboração textual que contribuem para a interação com o interlocutor, aspectos que se conectam com o estilo dos narradores e com a referencialidade cultural na qual estão inseridos. Essas formas de expressão estão articuladas com os significados cosmológicos, que são elaborados pelas narrativas mitológicas de maneira a garantir a sua transmissão e continuidade.

No oral a linguagem se constrói de maneira a estabelecer mais vínculos entre os tempos dos ancestrais e os atuais a partir da perspectiva de continuidades e transformações das coisas do mundo e, ao mesmo tempo, expressa a complexidade dos conceitos de maneira mais relacionada aos significados simbólicos culturais. Ou seja, a produção cognitiva e verbal do texto oral, formada por repetições, paráfrase, hesitação, gestos, movimentos associativos das sequencias textuais, entre outros, formam as complexas formas de linguagem por meio de uma construção textual que garante a interação e a interpretação dos interlocutores, efetivando a narratividade como uma forma de coerência com a realidade vivida e a perpetuação da memória coletiva e histórica do grupo.

Essa interação entre a tradição, a memória e a execução da linguagem no oral é afetada pelas formas de escrita, que tende a homogeneizar as estruturas textuais. Na escrita, em geral, as narrativas são compostas por uma forma condensada e objetiva, os acontecimentos são neutralizados e organizados a partir de uma concepção de tempo linear e não cíclico. Os textos escritos apresentaram uma estrutura mais explícita de começo, meio e fim; as formulações dos textos escritos apresentaram uma dinâmica de associações sequenciais mais causais e lineares; o que no oral era realizado por sistemas de lógicas contíguas, na escrita eram formados por um maior ordenamento e referenciamento direto das cenas e sequencias narrativas.

Por exemplo, no trecho oral em que foi usado o recurso da poética paralelística de equivalência, quando os personagens matis foram aplicar o veneno nos homens, no escrito, a mesma passagem foi mais explicada, com frases como “ele não viu”; “tropeçou... naquela pessoa dormindo...”, compondo uma ordenação sequencial, conforme percebemos nos trechos a seguir, respectivamente, oral e escrito:

*Pu paá uyuca nhaã ukiri waá uiku... nhaã mira resé... usika...
usika... uyutuká pu uwari mikití... mati mati mati... ta upisika
aé pronto.*



Parece, dizem, que ele tropeçou naquele que estava dormindo... naquela pessoa... chegou... chegou... parece que tropeçou, caiu para lá... mati mati mati... eles pegaram ele, pronto.

Urian pa nhan tuyu uwataaaaaa, uwataaaa pa usu umam piri pa tarese nhainta ukiri waita mikiti mirá wirupi, ti pu pa umiakunta umaã uyenuun waita iwipe. Nuka usuan pupa uyutuka sesé. Yan mira uyenuun iwi pe, usika uyutuka ...púúúúú mikiti pa usasá uwari, taakanhemu pa tapaka, matí, matí, matí. Aape pa tapurian tayumana ae tapisika ae. Tapukua pa ae makira iwa resé aape pa ta saru aé ikueman tu.

Ele já veio, aquele velho, andaaando, andaaando dizem ele foi, ele viu mais aquelas pessoas que estavam dormindo pra lá, mas ele não viu os que estavam dormindo no lago. No entanto o que vinha tropeçou nele. Naquela pessoa dormindo no lago, ele chegou tropeçou... puuuu... pra lá, dizem, ele tropeçou, elas acordaram e gritaram, mati, mati, mati. Então, dizem, eles pegaram ele. Eles amarraram ele na haste da rede, então dizem, esperaram até amanhecer.

O uso de marcadores comuns ao texto escrito, por exemplo, “no entanto” ou “assim ficou”, evidenciam o modo como a linguagem escrita articula os textos com explicações causais e ordenadas. Também a temporalidade expressa de maneira contígua no oral passou por um processo de linearização temporal; na narrativa oral do “Fogo”, o narrador disse que Nhampirikuli² deixou o fogo para a humanidade em “outros tempos”, evidenciando uma relação contígua que acessa o contexto e a dinâmica da criação das coisas do mundo, e na escrita isso aparece como “futuramente”, construindo uma relação sequencial reta. As noções de verdade, antes dadas pela tradição e sua comprovação pelo real, foram explicadas por razões lógico-objetivas mais universais, como a necessidade de cozi os alimentos com o fogo, a verdade na ardência da mordida do jacaré testada por quem levou uma mordida ou a não existência dos encantados por eles não serem vistos.

Dessa maneira, as transformações discursivas e sintáticas do texto, influenciam na forma de organizar e transmitir as ideias e as concepções culturais. Como no caso do signo *kuera*, termo que expressa uma continuidade das coisas e dos seres pela transformação, estabelecendo uma relação entre os fatos narrados na estória e o contexto atual, vinculando experiências passadas às experiências presentes. Na escrita, em geral, esses vínculos são apresentados por evidências materiais descontextualizadas, como uma cicatriz, que deixa marca, mas não está diretamente associada a transformação dos seres, ou por concepções de uma coisa que foi substituída por outra, como no caso do tucum, que na escrita foi tratado como se tivesse deixado de ser tucum para ser rã, não de maneira contínua como no oral, que fez referência as rãs que eram tucum no tempo dos antigos.

Percebemos que a linguagem e sua expressão pelos diferentes meios, oral e escrito, podem influenciar no modo de transmissão e formação das concepções de



realidade organizadas na mitologia. Porém, a narratividade também constrói a sua coerência a partir de recursos linguísticos e para-linguísticos que relacionam os seus sentidos ao conhecimento cultural, compondo a intertextualidade e atuando para a sua efetividade comunicativa. Nessa perspectiva, a linguagem é uma ação, construída pela performatividade e também pelas referências visuais, essas intenções e significados comunicativos são características ontológicas das culturas de tradição oral e são construídos de diferentes maneiras, a partir dos recursos orais e também escritos, nesse último caso, percebemos uma recriação da linguagem por processos locais, para compor a comunicabilidade pelas narrativas escritas.

Os educadores indígenas criaram diferentes recursos no texto escrito que atuaram na eficácia da sua comunicação, como, por exemplo, as estratégias de representação das ênfases e contextos sonoros das narrativas ou o uso de desenhos representando e reforçando momentos importantes do enredo, mesclando a interpretação imagética com a alfabética. Essas transformações nos padrões formais dos textos narrativos escritos contribuem para a criação de uma nova dimensão comunicativa pela escrita, formada pelas concepções de interação pela linguagem, características das articulações cognitivas e culturais dos povos de tradição oral. Portanto, os modos de transmissão tradicionais dão novos sentidos ao texto escrito, que são elaborados de modo criativo, expressivo e inovador pelos educadores indígenas.

Os principais recursos empregados na escrita, que hibridamente se formam pelas associações com o oral e com os modos de comunicação baniwas, são relacionados à interação; mantidas pelas ênfases, descrição das cenas e gestos, uso de marcadores conversacionais, entonação, onomatopeia, usos dos desenhos, etc. A interatividade entre o conhecimento, o contexto cultural, os interlocutores e a realidade social se baseiam em relações comunicativas entre produtor-mensagem-receptor, quando escritos, entre autor-texto-leitor, isso mantém os sentidos dos textos e de seus conteúdos em uma tradição. Essa preocupação ficou explícita na composição dos textos escritos, que apresentam uma comunicabilidade marcada pela interação entre autor e leitor, mediadas pela referencialidade e contextualização cultural; os textos foram escritos pelos educadores indígenas coletivamente, com pelo menos duas versões de cada narrativa³ e foram compostos a partir de uma preocupação com as formas de leitura, incentivando a interlocução do leitor na interpretação e uma aproximação com as suas referências culturais. Esses fatores diferenciam estas concepções daquelas que veem na escrita um ato solitário e de registro a ser fixado permanentemente de maneira universal.

Zavala (2002 p. 49) oferece um exemplo dessas concepções hegemônicas de escrita, ligadas ao objetivo de guardar e fixar fielmente a mensagem por esta técnica, congelando-a, ao descrever uma situação por ela observada na sala de aula em que o professor fala aos alunos que a maneira para que uma informação não se transforme ou chegue ao receptor incompleta, e para que todos tenham a mesma compreensão da mensagem é escrevendo-a. Essa concepção de escrita não corresponde ao modo, por exemplo, como os Baniwa enxergam esses processos, já que eles construíram um texto escrito composto por diferentes formas de linguagem e representações semânticas e imagéticas, evidenciando uma preocupação com a dinâmica da interação comunicativa



pela escrita.

Portanto, existem diferentes expectativas em relação a escrita, quando analisamos o seu uso comumente empregado em culturas ocidentais e em culturas tradicionais; as primeiras veem na escrita o momento de reflexão e avaliação das ideias para fixá-las, enquanto as segundas veem na escrita a possibilidade de dinamizar a comunicação das mensagens tradicionais. Essas diferenças estão relacionadas ao conceito e uso da escrita; na tradição oral, a comunicação das mensagens narrativas é de suma importância e o contexto está para legitimar as formas expressivas e de explicação da realidade. Os sentidos comunicativos da escrita, nestes casos, mais do que uma elaboração do pensamento, são recursos cognitivos e técnicos ligados a inter-relação entre as pessoas e os conteúdos envolvidos neste ato comunicativo.

Nesse processo, as concepções de representação e comunicação tradicionais baniwas (construídas pelos sistemas orais e gráficos) apareceram nos textos escritos alfabéticos, seja pelo modo como o alfabeto foi usado, mais vinculado ao oral e aos aspectos semânticos do que às convencionalidades dos signos, seja pelas imagens que dialogam com os sentidos do texto ou pelas ênfases do oral mantidas na escrita. Esses recursos têm significados que vão além da construção da linguagem textual, mas dialogam com as associações cognitivas e a construção do conhecimento desses povos, a partir das diferentes estratégias usadas para manter a eficácia de suas tradições pela comunicação dessas mensagens. O que nos leva a concluir que a escrita indígena apresenta modos próprios de funcionamento, relacionada às expectativas dessas culturas em relação às técnicas e comunicações pela escrita, relacionadas a interatividade com o papel e as construções semânticas pela escrita, de novas associações entre signos e significados, que vão além da normatividade alfabética.

Na composição da escrita, os educadores refletiam sobre o uso das palavras de forma que elas pudessem, da melhor maneira, estabelecer uma interação com os leitores, por exemplo, juntando palavras pelo seu significado no texto, separando as linhas para melhorar a compreensão do leitor, usando a travessão para expressar as falas, mantendo os discursos diretos, usando os marcadores conversacionais (principalmente no texto em *nheengatu*), acrescentando informações para explicar certas passagens, etc. Esses processos não condizem inteiramente com os mais comuns nos exercícios de retextualização, conforme os analisados por Marcuschi (2011), realizados com alunos de escolas não indígenas que, ao escreverem, recorrem a uma regularização das operações; eliminação das marcas interacionais, dos elementos reduplicados, há uma condensação informacional, uma modificação da ordem dos tópicos discursivos, entre outras.

Mesmo nos momentos narrativos em que essas regularizações textuais estiveram presentes, como nos casos de referencialidade contextual no oral pelo uso das referências anafóricas, dêiticas e catafóricas por meio dos jogos poéticos e do uso dos demonstrativos, substituídas na escrita pelas referências explícitas ao sujeito ou objeto, ordenando frases/ ideias/ situações. Nesses casos, os desenhos atuaram como recursos visuais que exerceram esses papéis de referencialidade contextual, como também de interação, interpretação e construção simbólica do texto, se apresentam-



do como uma alternativa textual e semiótica aos recursos elaborados pela linguagem oralmente, conseguindo transmiti-los na escrita.

Portanto, concluímos que o fenômeno que melhor descreve essas transformações do oral para o escrito são os de processos de continuidades e descontinuidades. A escrita é condicionada por padrões textuais, mas isso não significa uma perda das formas de expressão e comunicação próprias, que transformam e são transformadas pelo contexto local a partir de ambiguidades e sincretismos nesse processo de reescrita da própria história. Podemos usar como exemplo a apropriação do sistema alfabético e a maneira como ele foi usado nos textos indígenas escritos, em que foram mantidas as ênfases do oral e os recursos da linguagem por meio de variações nas formas de representação dos signos, que não exerceram apenas uma função de decodificação e fixação no papel, mas construíram uma linguagem que interage com o leitor na construção dos sentidos textuais, evidenciando continuidades nas formas de expressão e comunicação próprias daquela cultura.

Esses processos de produção autônoma e criativa da escrita, principalmente na língua indígena, devem ser incentivados para que esse hibridismo se desenvolva. Durante as análises dessa pesquisa, percebemos que a escrita, quando é feita em português, língua que já tem uma tradição escrita entre os educadores e carrega formatos textuais padronizados, universais e escolares, apresentam interferências mais significativas das que apareceram na escrita em nheengatu, essas influências na estrutura textual foram visíveis até mesmo na narração oral em língua portuguesa.

O texto escrito em nheengatu foi composto por menos pontuação, menos parágrafo, mais diálogos, uso mais corrente dos demonstrativos, dos marcadores conversacionais, ou seja, demonstrou uma maior relação com a oralidade, conseguindo expressar melhor as articulações da linguagem formadas pelo oral, preservando os recursos que caracterizam o jeito de contar, refletir e transmitir as histórias baniwas. Em comparação, os textos escritos em português foram mais moldados, mas não totalmente, pelas formas e estruturas textuais convencionais de começo, meio e fim, a partir de sequências mais causais e lineares, isso pode ter sido influenciado pelo fato da experiência comunicativa por essa língua estar relacionada aos modelos escolares ocidentais, pela alfabetização dos professores nas escolas missionárias. Em oposição, a língua indígena guarda experiências com a tradição oral, a escrita gráfica e a referencialidade daquele contexto cultural.

Porém, podemos indagar, para qual caminho estão indo as línguas indígenas? A maioria delas tem passado por processos de valorização do alfabeto, da normatividade e da escola como o espaço principal da transmissão do conhecimento, o que pode levar a um destino no qual a escrita na língua materna seja encaixada nos modelos hegemônicos de expressão. As mudanças mais significativas são as da transposição da língua indígena para o português, já que a transposição do oral para o escrito desenvolve adaptações híbridas ao novo meio de comunicação. As estruturas simbólicas expressas pela linguagem estão mais presentes quando os educadores indígenas usam a língua própria, por meio dela a narração (oral e escrita) consegue travar mais associações entre os conhecimentos, os sistemas de comunicação, os significados culturais



da transmissão e a tradição.

Como vimos acima, historicamente a língua nheengatu atualizou os mitos e se manteve ativa, mesmo em um cenário de proibição. Isso aconteceu com muitas outras línguas indígenas no Brasil, que resistiram, mas continuam ameaçadas pelos crescentes contatos, especulação imobiliária, desmatamento, ameaças em terras indígenas, em suma, pela crescente valorização da cultura do 'branco'. Por isso a importância em incentivar o uso das línguas indígenas, relacionados aos modos tradicionais de comunicação, em espaços onde a língua, a comunicação, as concepções e os modos de vida tenham liberdade para existirem, a partir de atividades criativas que permitam o desenvolvimento de associações autônomas entre as práticas tradicionais e as novas.

A escrita tem suas limitações, ela fixa e padroniza conceitos, em contraposição às culturas orais, que têm formas dinâmicas de construção do conhecimento, baseadas em relações de alteridade. Um educador Guarani-Mbyá caracterizou o meio pelo qual se atinge o conhecimento na sua cultura a partir do que os deuses e o mundo deram para o seu povo, que foi o cachimbo (*petyngua*); o fumar e a fumaça permitem a reflexão, a organização das ideias, dos sentimentos e o acesso aos saberes. Segundo o mesmo educador, para os brancos, esse meio é o papel. Para os Baniwa, o tabaco também está associado ao pensamento e às reflexões⁴, o conhecimento está muito mais associado às experiências e a interação com o outro, com o tabaco e com o ambiente cultural do que com a sistematização das informações no papel, eles, inclusive, fumam no papel. Nos encontros de escrita, um dos educadores disse: “Se for contar desde o começo do mundo: anoitece, amanhece, anoitece, amanhece...”. A continuidade e a reflexão sobre as coisas do mundo são possíveis pela interação comunicativa, e esta interatividade também caracterizou os textos indígenas a partir de uma elaboração criativa da escrita alfabética e imagética.

Podemos concluir que a escola, submetida aos formatos hegemônicos, desestabiliza os regimes de conhecimento locais; como a escrita, com seus padrões globais, desestabilizam as formas de expressão tradicionais. Porém, essas 'novas' práticas culturais podem se tornar uma ferramenta que sirva para afirmar os sistemas próprios, dando novos significados a eles e às próprias práticas. Mesmo cientes das forças desiguais envolvidas nesses contatos culturais, em que as práticas globais se sobrepõem às locais com modelos pré-estabelecidos, as análises dessa pesquisa evidenciaram a possibilidade da criação de novas formas e textualidades da escrita, que podem manifestar a expressividade oral e as relações simbólicas entre os conhecimentos, o texto gráfico e os sistemas de comunicação, principalmente com o uso da língua indígena, fortalecendo-o.

A escrita para os Baniwa de Assunção do Rio Içana, muito além de uma representação fonográfica, está relacionada às formas tradicionais de representação por signos semânticos - relacionadas com os desenhos e o uso do alfabeto -, que estabelecem uma intertextualidade e suprem as lacunas do não-lugar (associado ao lugar, ao corpo presente na performatividade oral), criando novas formas de referência pelo visual, auxiliando na construção de sentidos do texto e do seu papel comunicativo na narrativa tradicional. Para uma melhor compreensão desses processos, possibilidades



criativas e funcionais da escrita indígena, expressas nos sincretismos com os sistemas culturais próprios, faz-se necessário novos estudos que compreendam melhor as relações entre os sistemas orais, a mitologia e seus vínculos com as formas de escritas não ocidentais que, no caso dos povos Baniwa, são os petroglífos e os grafismos nos trançados, que compõe os amplos sistemas de conhecimento e comunicação desse povo.

Notas

¹ Pedagoga e Antropóloga, mestrado em Linguística / Línguas Indígenas no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)/ Unicamp, 2015. Apoio Fapesp, processo número 2013/ 13244-5.

E-mail: cica_vannetti@yahoo.com.br.

² Criador baniwa, associado a um Deus.

³ Ver livro publicado com todas as narrativas escritas pelos educadores em Revista LEETRA INDÍGENA, n° 17, v. 1. Escola Kariamã conta umbuesá.

Disponível no site: <http://www.leetra.ufscar.br/leetra/libraries/view?id=15138797>

⁴ Na mitologia baniwa, a formação e concepção do mundo por Nhampirikuli e seus três irmãos, foi realizada enquanto fumavam; pela fumaça concebiam as coisas do mundo.

Referências bibliográficas

ANDRELLO, Geraldo. **Falas, objetos e corpos: autores indígenas no Alto Rio Negro** In Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 25. N° 73. Junho 2010.

BRUNER, Jerome. **The Narrative Construction of Reality**. *Critical Inquiry*. [S.1], 8.1, 1991. Pág. 1-21.

CABALZAR, Flora Dias (org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro/ FOIRN, 2012.

CALVET, Louis-Jean, 1942. **Tradição oral & tradição escrita**. Tradução Waldemar Ferreira Netto, Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial. 2011.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. (1° edição). São Paulo: Claro Enigma, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar R. **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?** Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2007.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Trad. Pola Civelli (6ª ed.). São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia; AQUINO, Zilda Gaspar. **Oralidade e escrita; perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

FERREIRA NETTO, Waldemar. **Tradição oral e produção de narrativas**. São Paulo: Paulistana, 2008.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

GOODY, Jack. **Domesticação do pensamento selvagem**. Trad. Nuno L. Madureira. Lisboa: Editorial Presença, 1988.



GOW, Peter. **Podía leer Sangama?: sistemas gráficos, lenguaje y shamanismo entre los Piro (Perú Oriental)** In Revista do FAEEBA Educação e Contemporaneidade. Vol. 19. N° 33. Salvador, jan./jun., 2010. Pág. 105-118.

GRUZINSKI, Serge. **A colonização do imaginário: sociedades indígenas e ocidentalização no México Espanhol. Séculos XVI - XVIII.** Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Editora Contexto, 2013.

LEETRA INDÍGENA. N. 17, v. 1. Edição Especial: **Escola Kariamã conta umbuesá.** São Carlos: SP: Universidade Federal de São Carlos, Laboratório de Linguagens LEETRA, 2015.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e Significado.** Trad. Antonio M. Bessa. Lisboa: Edições 70, 1978.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal Kaxinawá In SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 2001. Pág. 167-192.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra.** Trad. Enid A. Dobránsky. Campinas: Papyrus, 1998.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **As línguas gerais sul-americanas.** Brasília: PAPIA 4(2), 1996.

STREET, Brien. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. 2003. Current Issues in **Comparative Education, Teachers College, Columbia University**, Vol. 5(2), 2003, p. 77-91. Disponível em: http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In KI-ZERBO, J. (coord.), **História Geral da África - I: Metodologia e pré-história da África.** São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982. v. 1. Pág. 157-179.

WRIGHT, Robin M. **"Aos que vão nascer" Uma etnografia religiosa dos índios Baniwa.** Tese de Livre Docência. Campinas: Departamento de Antropologia - IFCH-UNICAMP, 1996.

ZAVALA, Virginia. **(Des)encuentros com la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos.** Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002.



O ENSINO DE MULTIPLICAÇÃO MEDIADO PELO JOGO “ARGOLAS DA MULTIPLICAÇÃO”

Paulo José dos Santos Pereira¹

Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo contribuir com o ensino de matemática por meio da utilização dos jogos como recursos didáticos. Os jogos são ferramentas de aprendizagem na construção do conhecimento matemático, buscando assim, elos entre o ensino e a aprendizagem. O objeto desse estudo cuida ainda de analisar como a utilização do jogo “Argolas da Multiplicação” nas aulas de matemática do 6º ano pode ajudar no processo de ensino e aprendizagem em relação à multiplicação. Os jogos fazem uma mudança na rotina da classe, tornando-as bem mais atrativas, divertidas, participativas, proporcionando assim, aos alunos formas alternativas de verem o ensino de matemática.

Os jogos matemáticos surgem como alternativas de ensino com o propósito de desenvolver e despertar a consciência para a importância do estudo de matemática com a utilização de novos recursos didáticos, para o desenvolvimento do aluno, que, devido às dificuldades apresentadas no dia a dia escolar, principalmente com a disciplina de matemática, apresentam dificuldades com as operações básicas, nos conceitos e fórmulas, tais como impossibilidade de conclusão de determinados cálculos que envolvam a multiplicação, com dois ou mais algarismos, além de não conseguirem resolver determinadas expressões algébricas, e também não conseguindo abstrair os conceitos e as propriedades matemáticas, fazendo com que suas dificuldades o arrastem para mais longe do caminho da matemática.

Os jogos podem despertar o raciocínio lógico, além de uma percepção práti-



ca dos conteúdos matemáticos. É por meio destes que são instigadas as ideias intuitivas, fazendo com que haja outra forma de resolver problemas matemáticos. Os jogos matemáticos são estratégias de ensino, utilizando-os como ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, tendo como objeto de estudo os conteúdos específicos de matemática. Sendo assim, a aplicação dos jogos matemáticos pode se tornar relevante para o ensino, principalmente porque poderá trazer ao aluno, uma possível superação das suas dificuldades outrora existente.

A maneira como muitos enfrentaram suas dificuldades em matemática muitas das vezes não foram experiências agradáveis, para muitos a matemática é tida e concebida como um “bicho papão”, assim suas necessidades em aprendizagem foram menores que os seus medos. Os jogos proporcionam com que o ensino ficasse mais divertido, pois com eles os alunos brincam e ao mesmo tempo podem aprender.

Com os jogos a interação poderá ser maior, além de disso, poderá surgir um envolvimento de todos, fazendo com que a coletividade possa ser bem aproveitada e os resultados poderem trazer índices maiores de satisfação. Os jogos matemáticos poderão proporcionar alternativas tanto para o professor em suas apresentações dos conteúdos, como para os alunos possibilitando maior fixação dos conceitos.

Gandro (2000) ressalta que o jogo propicia o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas na medida em que possibilita a investigação, ou seja, a exploração do conceito através da estrutura matemática subjacente ao jogo e que pode ser vivenciada, pelo aluno, quando ele joga, elaborando estratégias e testando-as a fim de vencer o jogo.

Smole, Diniz e Milani (2007), dizem que tais habilidades desenvolvem-se porque ao jogar, o aluno tem a oportunidade de resolver problemas, investigar e descobrir a melhor jogada, refletir e analisar as regras, estabelecendo relações entre os elementos do jogo e os conceitos matemáticos.

Borin (1998), afirma que dentro da situação de jogo, é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, nota-se que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam de matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem. A introdução dos jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir os bloqueios apresentados por muitos dos alunos que temem a matemática e sentem-se incapacitados de aprender.

É por isso, que o professor de matemática tem uma enorme responsabilidade de tentar mudar essa realidade, através de situações que instiguem a curiosidade dos alunos, seja através de novas metodologias de ensino que possam estar sendo aprimorada ou através de aulas práticas fazendo ligação direta com a teoria.

Já que na maioria das aulas de matemática a apresentação dos conteúdos não tem aplicabilidade e muito menos a utilização de novos recursos didáticos e tecnológicos, e isso faz com que os alunos tenham antipatia com a disciplina, e consequentemente evadindo-se ou ficando reprovado.

Nesse sentido, podemos destacar que para ensinar matemática necessitamos buscar estratégias que desenvolvam o pensamento independente, a criatividade e



principalmente a capacidade de resolver problemas.

Segundo ARANÃO (2011, p. 23) “cabe ao professor promover situações para que isso ocorra por intermédio de atividades como: descrever objetos, animais, pessoas, figuras, ações, predizer ações, formular hipóteses, propor soluções para diferentes problemas, decidir e ordenar ações.”

Desenvolvimento

Dentro do campo de estudo tão abrangente que é a matemática, temos um conteúdo que requer um cuidado especial, que é a multiplicação, operação que trás alguns problemas aos alunos, tais como dificuldades em multiplicar números com dois ou mais algarismos, além de falta de compreensão de suas propriedades. Sendo assim, este trabalho procurou utilizar como recursos didáticos, os jogos matemáticos, numa tentativa de superação dessas dificuldades relacionadas com o ensino de multiplicação.

Por isso ao ensinarmos, seja matemática, seja qual for à disciplina, é necessário inovar, buscar novas metodologias de ensino, provocar mudanças no ambiente escolar, forçando de certa forma o nosso desenvolvimento intelectual para que possamos interagir e viver nesse mundo cheio de novidades e constantes descobertas tecnológicas.

Assim, é comum vermos que a realidade de muitas escolas é bem diferente do que esperamos. Existem vários estudos que estão trabalhando em prol da melhoria do processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, no campo da Educação Matemática, que visa, entre outras coisas, verificar como está se dando o ensino da Matemática nas escolas, buscando melhorar esse processo através de diálogos e orientações provenientes de resultados de pesquisas.

Muitos alunos se mostram bastante curiosos, porém com a falta de estímulo e desvalorização do conhecimento prévio deles, tudo acabasse perdendo com o passar do tempo, deixando aflorar uma ideia de que para ser curioso, descobrir coisas ou ser, quem sabe, cientista é algo feito só para gênios, algo do tipo inalcançável por meros alunos, não levando em conta o que trazem consigo de vivência, experiências e curiosidades.

No campo da Educação Matemática, muitos professores e pesquisadores tem implementado alternativas de ensino utilizando os jogos matemáticos para que os estudantes possam adquirir possíveis conhecimentos de forma mais prática do que no ensino tradicional, tendo em vista que esses processos alternativos incorporam características lúdicas, que podem potencializar a discussão de ideias.

No entanto a aprendizagem matemática pode ocorrer de modo significativo quando o aluno se depara com situações que exijam investigação, reflexão e dedicação, levando-o a construir e desenvolver conceitos e procedimentos matemáticos. Os progressos em relação ao conhecimento desses conceitos verificam-se quando conseguem analisar criticamente e entender o sentido do que aprenderam, num processo em que podem expor e discutir ideias com outras pessoas, negociar significados, orga-



nizar conhecimentos e fazer registros.

Rêgo e Rêgo (2000), por exemplo, destacam que é premente a introdução de novas metodologias de ensino, onde o aluno seja sujeito da aprendizagem, respeitando-se o seu contexto e levando em consideração os aspectos recreativos e lúdicos das motivações próprias de sua idade, sua imensa curiosidade e desejo de realizar atividades em grupo.

Na visão de Smole, Diniz e Milani (2007), o trabalho com jogos é um dos recursos que favorece o desenvolvimento da linguagem, diferentes processos de raciocínio e de interação entre os alunos, uma vez que durante um jogo, cada jogador tem a possibilidade de acompanhar o trabalho de todos os outros, defender pontos de vista e aprender a ser crítico e confiante em si mesmo.

A introdução de jogos nas aulas de matemática é uma das possibilidades de diminuição dos bloqueios apresentados por muitos alunos que temem a matemática e sentem-se incapacitados de aprender.

Podemos destacar que na visão de Borin (2008), à medida que os alunos vão jogando, estes percebem que o jogo não tem apenas o caráter lúdico e que deve ser levado a sério e não encarado como brincadeira. Ao analisar as regras do jogo, certas habilidades se desenvolvem no aluno, e suas reflexões o levam a relacionar aspectos desse jogo com determinados conceitos matemáticos. Também é necessário que o jogo tenha regras pré-estabelecidas que não deva ser mudadas durante uma partida. Caso ocorra necessidade de serem feitas alterações nas regras, estas podem ser discutidas entre uma partida e outra. A negociação entre os alunos também contribui para o aprendizado significativo.

Starepravo (1999), também defende essa ideia, afirmando que os desafios dos jogos vão além do âmbito cognitivo, pois, ao trabalhar com jogos, os alunos deparam com regras e envolvem-se em conflitos, uma vez que não estão sozinhos, mas em um grupo ou equipe de jogadores. Tais conflitos são excelentes oportunidades para alcançar conquistas sociais e desenvolver autonomia.

Os jogos podem ser eficientes para a memorização, além disso, existem vários tipos que podem ser utilizados para instigar a memorização, podendo proporcionar possíveis contribuições para superação das dificuldades apresentadas pelos alunos em matemática, contribuindo também, para um ensino melhor e de qualidade.

Por isso, e de acordo com os dados levantados durante nosso processo de pesquisa, fomos estimulados a acreditar que ensinar matemática através dos jogos é desenvolver e estimular o pensamento independente do aluno, pois os mesmos possibilitam desenvolver a criatividade e a capacidade na resolução de problemas, além da interação entre os participantes, já que todos acabam trabalhando em equipes, ajudando-os nas dificuldades, e superando seus limites.

O jogo poderá ser um recurso eficaz para a construção do conhecimento matemático, possibilitando ao aluno uma compreensão melhor dos conteúdos expostos. O uso de jogos no ensino da Matemática tem como objetivo fazer com que os estudantes gostem de aprender matemática, mudando assim, a rotina da classe e despertando de



forma eficaz, o interesse do estudante.

A aprendizagem por meio de jogos poderá permitir com que o estudante faça da aprendizagem um processo interessante e até divertido. Para tanto, os jogos devem ser utilizados ocasionalmente para sanar as lacunas que se produzam na atividade escolar diária. O uso dos jogos em sala aula deve ocorrer de maneira dinâmica, fazendo com que todos construam a partir do conhecimento prévio, um modelo matemático, permitindo assim, com que se sintam parte do meio, como sujeito.

Através da nossa prática docente, observamos que todas as vezes que os jogos foram aplicados nas aulas de matemáticas, houve uma melhor interação do conhecimento, fazendo assim, com que o ambiente de sala fosse modificado. Neste sentido, podemos notar que houve um interesse mais aprofundado nos conteúdos, além de uma participação dos sujeitos que outrora não existia. Assim, somos levados a concordar com os autores aqui resenhados acreditando que ao desenvolver os jogos em sala de aula isso possibilita vivenciar um novo sentido para as aulas de matemáticas, fazendo com que os alunos, passem a ter um novo olhar em relação à disciplina.

A realidade de muitas escolas brasileiras quanto ao ensino de matemática tem se tornados para muitos, um quadro desanimador, principalmente pela desmotivação e precarização do ensino. Muitos alunos tornam-se apáticos diante das aulas fazendo com que professores tenham muitas angústias e se desanimem com a situação que o cercam.

Sendo assim, existe uma possível possibilidade de mudança desse quadro tão desanimador, as aplicações de ferramentas didáticas que possam trazer o indivíduo para o meio em que vive no caso, o ambiente de sala de aula. A mudança da metodologia pode proporcionar ao docente uma abertura de leque dos conteúdos a serem trabalhado no currículo.

Conclusão

O que podemos destacar com a utilização dessa ferramenta no ensino, é que após aplicação de um jogo matemático, temos um resgate de conhecimentos matemáticos outrora esquecidos. Outro ponto que merece destaque é que há um envolvimento da comunidade escolar em geral, pois os jogos podem possibilitar que as dificuldades apresentadas nos cálculos sejam superadas. Além disso, na elaboração e execução dos jogos a alegria contagia todos participantes, mostrando assim, o verdadeiro interesse pelo o ensino e sentindo-se parte do meio.

No momento da aplicação do jogo a participação da turma torna-se unânime, sem exceção, o que seria muito difícil conseguir numa aula rotineira. Todos podem aprender de uma forma diferente da que é apresentada normalmente, não medindo esforços em sua construção.

O educador tem um papel fundamental nesse processo do jogo em classe, é através dele que os alunos criam situações diversas para responderem as suas mais diversas perguntas, o aluno por sua vez desenvolvem o jogo, brincam e aprendem de forma prática e sem uma pressão direta com cálculos e somente cálculos, usam a lógi-



ca e despertam um interesse pelo ensino da matemática de forma criativa e prazerosa.

A reflexão sobre os jogos que temos é extremamente positiva, pois os alunos têm disposição, interesse e acima de tudo dedicação por aquilo que estão construindo, o jogo além de tudo, proporcionam a eles uma felicidade, pois sem dúvida estão aprendendo de uma forma diferente, ou seja, estão tendo alegria em estudar matemática e sabem que isso traz uma facilidade para lidar com as situações problemas que surgem em sala e fora dela.

O rendimento dos alunos, principalmente na absorção dos conhecimentos acerca da aplicabilidade dos conteúdos matemáticos expostos é satisfatório, pois com os jogos matemáticos brincam e aprendem de forma prática, sem estarem pressionados pelo resultado desejado, veem naturalmente através de suas respostas.

Sendo assim, vemos que no processo de ensino aprendizagem, é fundamental que alunos e professores estejam envolvidos na construção do conhecimento.

Notas

¹ Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática - MPECIM/UFAC, Instituto Federal do Acre - IFAC, paulo.santos@ifac.edu.br

Referencias bibliográficas

ARANÃO, Ivana Valéria D. **A Matemática através de brincadeiras e jogos**. Ilustração Carlos Alexandre Campinas - 7^a ed. - Campinas - SP: Papyrus, 2011.

BORIN, J. **Jogos e Resolução de Problemas: uma destreza para as aulas de matemática**. 3^a ed. São Paulo: IME/USP, 1998.

GANDRO, R.C. **O Conhecimento Matemático e o uso de Jogos na Sala de Aula**. Tese. Doutorado. Universidade de Campinas. Campinas: Unicamp, 2000.

GARDNER, M. **Divertimentos Matemáticos**. 2^a Edição, São Paulo: Ibrasa, 1967.

KAMII, C. e Devries, R. **Jogos em Grupo na Educação Infantil: Implicações da Teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

RÊGO, R.G.; et al. **Matemática Ativa**. João Pessoa: Universitária/UFPB, INEP, Comped: 2000.

SMOLE, K.S. et al. **Jogos de Matemática do 6° ao 9° ano**. Cadernos do Mathema. Porto Alegre: Artmed 2007.

STAREPRAVO, A.R. **Jogos, Desafios e Descobertas: o jogo e a matemática no ensino fundamental, séries iniciais**. Curitiba: Renascer, 1999.



O COTIDIANO DO SERINGUEIRO REPRESENTADO NO DISCURSO DA MÚSICA “JOÃO SERINGUEIRO”

Raildo Brito Barbosa¹

Introdução

O presente trabalho objetiva-se analisar o cotidiano do seringueiro na narrativa presente na música “João Seringueiro”, procurando encontrar sinais de resistência, denuncia, os sujeitos sociais envolvidos e o imaginário do seringueiro. A análise da canção “João seringueiro”, proposta neste trabalho, não se objetiva a fazer um estudo da linguagem, mas sim das mensagens que estão contidas na letra, considerando suas condições de produção, contextos sociais e históricos.

A música como elemento cultural da sociedade, faz parte do cotidiano das pessoas, assumindo diferentes usos e funções. Para Merriam (apud Freire 2010 p. 38), por exemplo, considera que “a música é um aspecto cotidiano e presente em todos os momentos em sociedades ágrafas”. A música pode assumir várias funções e ser empregadas de diversas maneiras, por exemplo, uma mãe que faz uma criança dormir com músicas de ninar, músicas entoadas nos pódios para vencedores de competições, ou, músicas para rituais religiosos, música para propaganda, enfim, cabe um estudo a parte sobre seus usos e funções.

As funções sociais da música foram classificadas segundo a categorização proposta por Allan Merriam (1964), da qual resultam dez categorias principais, a saber: 1) função de expressão emocional; 2) função de prazer estético; 3) função de divertimento; 4) função de comunicação; 5) função de representação simbólica; 6) função de reação física; 7) função de impor con-



formidade às normas sociais; 8) função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; 9) função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; 10) função de contribuição para a integração da sociedade. (MERRIAM apud FREIRE, 2010, P. 38).

Obviamente existem muitas outras funções que a música desempenha na sociedade, além das mencionadas por Merriam. A música “João Seringueiro” tem uma função histórica e informativa, na medida que documenta e conta o dia a dia do seringueiro, sua indignação pela invasão e derrubada da floresta e expulsão de suas terras, assim como a formação das periferias. Segundo Merriam (apud FREIRE, 2010, p. 34) a música e a linguagem exercem influências mútuas, sendo que os textos das canções constituem um suporte para uma linguagem permissiva.

[...]se a música permite expressão emocional, dá prazer estético, diverte, comunica, provoca reação física, impõe conformidade às normas sociais e valida instituições sociais e religiosas, é claro que ela contribui para a continuidade e estabilidade da cultura. (MERRIAM apud FREIRE, 2010, p. 34).

As letras das canções podem dizer mais do que se propõem a dizer, mas para compreender o discurso imbricado no texto da música “João Seringueiro”, precisamos entender em que contexto surge o seringueiro e quais os discursos que permeiam sua história. Talvez fazer o que Michel Foucault chama de arqueologia do saber, nesse caso, arqueologia do seringueiro.

A pesquisa das letras da canção popular, de uma perspectiva arqueológica, conduz a um discurso particular, a uma peculiar formação discursiva, que “agrupa toda uma população de acontecimentos enunciativos” na dispersão em que aparecem, na regularidade que os reparte, e que os constitui como uma “discursividade peculiar” na cultura nacional. (FOUCAULT apud COSTA, 2003, p. 21).

O seringueiro é uma figura conhecida na região amazônica. Vivia nos seringais cortando seringa para extrair o látex. Segundo Oliveira Filho (2012, p.1) “os primeiros seringueiros chegaram à Amazônia na década de 1870. Oriundos do Nordeste, milhares de indivíduos escaparam da seca em direção à Amazônia, terra considerada superabundante e inabitada”. As borrachas eram vendidas ou trocadas por alimentos nos barracões. Os seringueiros, na maioria das vezes ficavam endividados, pois vendiam a borracha aos patrões por um preço muito baixo, enquanto compravam mercadoria por valores exorbitantes.

Compositor

O compositor da música “João seringueiro” foi Francisco Augusto Vieira Nunes, conhecido pela alcunha de “Bacurau”, nasceu em 09 de dezembro de 1939, no município de Manicoré, Estado do Amazonas, filho de João Monteiro Nunes e Elvira Vieira. Bacurau contraiu hanseníase aos cinco anos de idade, na década de 40, ini-



ciando-se aí o drama que marcaria toda sua família, vivendo o preconceito e sendo isolado do convívio social. Depois de passar um tempo internado no Hospital Colônia de Porto Velho, onde recebeu o apelido de Bacurau, nome de um pássaro da região, veio, em 1957, para Rio Branco morar com o irmão. A partir de 1960 se internou voluntariamente na Colônia Souza Araújo. Por seu envolvimento efetivo nas questões da comunidade, até a sua morte, em 1997, participou ativamente de várias lutas sociais, foi reconhecido e premiado internacionalmente pelas iniciativas e conquistas, sendo um dos fundadores do Morhan², em 1981. Ainda no início da década de 80, filiou-se ao recém-criado Partido dos Trabalhadores. Entre 1992 e 1996, trabalhou como coordenador da dermatologia da Secretaria Municipal de Saúde, durante a gestão de Jorge Viana na Prefeitura de Rio Branco. Bacurau, se tornou também compositor e escritor, tendo várias músicas cantadas em celebrações e missas. Em 1978, lançou o livro “À Margem da vida: num Leprosário do Acre”. Também recebeu inúmeras homenagens, percorrendo mais de 30 cidades italianas.

Obra musical

Com a escolha de uma obra musical, buscou-se pensar não apenas o conteúdo dos textos, mas também a sua forma, já que há uma relação dialética e não dicotômica entre forma e conteúdo. Na obra analisada, “João Seringueiro” o texto é apresentado por meio da música, organizado em cinco estrofes e um refrão. Ao passo que se canta uma estrofe, volta-se ao refrão. Cada palavra tem uma melodia e ritmo particular. A forma utilizada permite a difusão da mensagem por outras vias, além da leitura do texto, como, recitação dos versos e a letra cantada. Com isso o texto sai do livro para as rádios, televisão, festivais de músicas, recitais, saraus, etc.

João Seringueiro

São duas horas da madrugada, João seringueiro já está de pé
Miga tabaco pra tabaqueira, Vai pra cozinha fazer café
Vai rachar lenha lá no terreiro, Vai buscar água no igarapé
Menino acorda e choraminga, E a mulher grita: Te cala Zé

Refrão

João seringueiro, Trabalha o ano inteiro
No meio da mata, Pra vida ganhar
Quando é fim de ano, Na vila chegando
Com roupa de missa, João vai farrear

Leva a espingarda na bandoleira, Leva o terçado no cinturão
Sobre a cabeça vai a poronga, Que vai rasgando a escuridão
Risca a madeira com a mão ligeira, E a seringueira chora no chão
Bicho se espanta, corre no mato, Corre com medo do bicho João
Quando é de tarde, quase noitinha, João seringueiro volta pro lar
Mulher buchuda tá lhe esperando, E a filharada vai lhe encontrar
Bota cavaco na fumaceira, Pega o “princípio” pra defumar
E noite alta quando termina, Sua batalha do pão ganhar



Corpo cansado deitado na rede, Já quase hora de levantar
 Mulher buchuda deita do lado, E diz com os olhos que quer amar
 A meninada dorme pesado, Não tem perigo de acordar
 João dorme amando, dorme sonhando, Que a sua vida vai melhorar
 Chega o jagunço, chega o grileiro, E a mata verde tomba no chão
 Sobe a fumaça, céu se embaça, E a mãe madeira vira carvão
 Troncos de luto, caro tributo, Contam a história da ambição
 João seringueiro, o grande guerreiro, Muda a barraca pra invasão

(Francisco Vieira Nunes)

A música “João Seringueiro” foi primeira colocada na sexta edição do Festival Acriano de Música Popular - FAMP, realizado em Rio Branco -Acre. A obra musical relata o cotidiano da vida no seringal³ e seu grito de protesto e de resistência, contra as práticas selvagens de depredação das florestas e expulsão de suas terras pelos fazendeiros. “João Seringueiro” é contra o discurso do governo de “desenvolvimento e progresso”, na emergência da pecuarização no Acre. A canção representa o seringueiro como um símbolo da borracha e do seringal.

Quase não há dúvida de que a música funciona em todas as sociedades como uma representação simbólica de outras coisas, ideias e comportamentos. Simbolismo em música pode ser considerado nestes quatro níveis: significação ou simbolização, existente nos textos de canções; representação simbólica de significados afetivos ou culturais; representação de outros comportamentos e valores culturais; simbolismo profundo de princípios universais. (MERRIAM apud FREIRE, 2010, p. 33).

Na primeira estrofe encontramos o personagem João seringueiro já acordado e de pé às duas horas da madrugada abastecendo a tabaqueira, e em seguida fazendo café, rachando lenha no terreiro e pegando água no igarapé. De acordo com relatos de ex-seringueiros era costume fumar e mascar tabaco para espantar os mosquitos. Nesse trecho da música percebemos alguns costumes e afazeres que fazem parte do cotidiano do seringueiro, como: acordar e levantar muito cedo, arrumar o tabaco, fazer café, cortar lenha e pegar água no igarapé.

No exercício da profissão, o trabalhador da floresta acorda muito cedo. Toma um café preto enquanto espera a carne de caça seca ou peixe escalado fritar em uma caçarola preta pela ação do fogo ardente expelida do fogão à lenha. Após colocar seu quebra-jejum em uma lata com farinha d’água, pega a poronga, a faca de cortar seringa, o balde, o paneiro, o encerado, o facão e o inseparável rifle ou espingarda, do qual provia seu alimento e sua proteção e, embrenha-se floresta adentro em busca do látex. (SILVA & SILVA, 2007, p.9).

Segundo Silva & Silva (2007, p.9) “O seringueiro começava, na maioria das vezes, a dar seu primeiro corte iluminado pela poronga⁴, fixada em sua cabeça”.



Na segunda estrofe encontramos João Seringueiro partindo para as estradas para extrair leite de seringa. Sai levando uma espingarda na bandoleira, um terçado no cinturão e uma poronga na cabeça. A música diz que a poronga vai rasgando a escuridão, pois João Seringueiro sai de casa antes do raiar do sol. A letra ainda diz que João Seringueiro risca a madeira com a mão ligeira. Percebemos aí a pressa do seringueiro em cortar as árvores, pois quanto mais leite, mais borracha. Aqui está implícito dois instrumentos de trabalho utilizados pelos seringueiros para riscar a árvore que são a faca de seringa e a cabrita, onde a faca é presa. Os seringueiros sempre andavam com uma espingarda ou rifle, pois muitos deles temiam o ataque de onças e outros animais perigosos. A espingarda também servia para abater alguma caça⁵, que por ventura cruzasse o seu caminho.

Segundo Almeida (2004, p. 42). “Os seringueiros eram estimulados a procurar o máximo de leite das seringueiras, mesmo que para isso tivessem de destruir as árvores”.

A terceira estrofe diz: quando é de tarde, quase noitinha, João Seringueiro volta pro lar, mulher buchuda tá lhe esperando e a filharada vai lhe encontrar, bota cavaco na fumaceira, pega o “princípio” pra defumar é noite alta quando termina sua batalha do pão ganhar. Para Nascimento (1998, p. 4) “a presença da mulher nos seringais é um dos fatores que contribuíram para a fixação do homem em um ambiente isolado como é o dos seringais”.

Ao terminar a coleta do leite, o seringueiro retorna à sua casa: prepara os cavacos, os cocos de babaçu e de castanha para colocar no boião e fazer a defumação do leite. Quando este termina de defumar, quase sempre o dia já está no fim. Mesmo assim, o seringueiro pega a tarrafa e sai em um pequeno casco garapé adentro em busca do jantar. Ao chegar, toma um banho, janta e, em sua rede, põe-se a pensar no dia seguinte. Adormece pedindo a Deus que se tiver que mandar chuva, que seja após a coleta do leite. (SILVA & SILVA, 2007, p.10).

Percebe-se o quanto era difícil a vida de João Seringueiro, além de toda essa batalha pela sobrevivência, ainda tinha os perigos da mata e de doenças. No terceiro e quarto verso é mencionada a figura da mulher buchuda e da filharada. Vale apenas ressaltar que as mulheres, embora a letra da música não diz, mas desempenharam um papel muito importante ao lado do seringueiro, cuidava dos filhos, dos serviços domésticos e ainda cortava seringa. Quando o seringueiro adoecia era a mulher que assumia toda essa carga de trabalho exaustivo.

Na quarta estrofe João Seringueiro aparece com o corpo cansado deitado numa rede, descansando um pouquinho, pouco tempo, pois já é quase hora de levantar. Sua mulher, que está esperando mais um filho, deita ao seu lado, dizendo, através de seu olhar, que quer amar. Nesse momento os filhos estão dormindo. João está muito cansado, pois trabalhara o dia inteiro no pesado, dorme amando e sonhando que sua vida vai melhorar. Muitos seringueiros oriundos do Nordeste do Brasil sonhavam em retornar às suas famílias e a seu local de origem. Uns vieram por vontade própria, fu-



gindo da ceca, em busca de melhores condições de vida, outros foram ludibriados por propagandas enganosas e outros foram obrigados.

Era muito comum os seringueiros, que tinham mulheres, fazerem muitos filhos. Os filhos também começavam cedo, ainda com pouca idade, a andar com o pai ajudando a cortar seringa e outros serviços.

O modo de vida nos seringais impõe aos que nele vive uma interação constante com a natureza. O regime de trabalho é aprendido desde muito cedo. Na maioria das vezes o corte da seringa inicia-se entre oito e doze anos de idade. As crianças são familiarizadas com a natureza. Aprendem a conviver, brincar e domesticar animais. Aprendem, acima de tudo, a respeitar e valorizar a mata, os rios e a terra, de onde provém o sustento de sua família. (SILVA & SILVA, 2007, p. 3).

Na quinta estrofe temos a chegada da figura do jagunço, e do grileiro, dois personagens que fizeram e ainda fazem parte da história da vida dos povos na floresta. A chegada desses personagens é um reflexo da colonização do Brasil e das Américas, é consequência do capitalismo, da emergência do circuito comercial do Atlântico, da modernidade e do colonialismo do poder.

A partir da emergência e consolidação do circuito comercial do Atlântico, já não é possível conceber a modernidade sem a colonialidade, o lado silenciado pela imagem reflexiva que a modernidade (por ex.: os intelectuais, o discurso oficial do Estado) construiu de si mesma e que o discurso pós-moderno criticou do interior da modernidade como auto-imagem do poder. A pós-modernidade, autoconcebida na linha unilateral da história do mundo moderno, continua ocultando a colonialidade, e mantém a lógica universal e monotópica -da esquerda e da direita- da Europa (ou do Atlântico Norte) para fora. (MIGNOLO, 2005, p. 37).

A década de 1970 e 1980 foram marcadas pela vinda dos pecuaristas, latifundiários e madeireiros, que promoveram grandes desmatamentos e expulsaram muitos seringueiros de suas terras.

A partir da década de 1970, na era do fordismo periférico, e sob o lema progressista “Brasil - Potência 2000”, a ditadura brasileira promoveu a abertura da Amazônia para maciça exploração mineira e madeireira, construção de estradas e criação extensiva de gado. A BR 364, financiada pelo Banco Mundial, causava grande destruição e conflitos violentos na Amazônia. A estrada abriu acesso ao Acre, viabilizando a chegada dos grandes fazendeiros. O governo cobrou os empréstimos que tinha concedido aos seringalistas que, após o declínio da borracha, haviam entrado em falência. Assim, enormes áreas de floresta puderam ser compradas por preços irrisórios. Por meio, ainda, de subsídios do Governo, práticas de grilagem, e com ajuda da



polícia, os seringueiros foram expulsos, a floresta derrubada e as grandes fazendas se instalaram. Emergiu assim o movimento de resistência dos seringueiros, liderado por um grupo de pessoas carismáticas, tais como Chico Mendes, Wilson Pinheiro, Ivair Higino, Osmarino Amancio e Dercy Teles. (SCHMIDLEHNER, 2012, p. 15).

A letra prossegue dizendo que “a mata verde tomba no chão, sobe a fumaça, céu se embaça e a mãe madeira vira carvão”. Na frase “a mãe madeira vira carvão” destaco a maneira como o autor se refere à árvore ao chamá-la de mãe. Realmente a seringueira foi uma mãe para o seringueiro, provendo o leite que lhe sustentou.

Troncos de luto, caro tributo, contam a história da ambição, “João seringueiro, o grande guerreiro, muda a barraca pra invasão”. Os seringalistas falidos vendiam os seringais para os fazendeiros, que depois expulsavam os seringueiros e, estes por sua vez, apesar de ter morado muito tempo e até nascido nas terras, nem o direito de posse não tem, são massacrados, violentados, mortos e expulsos. Sem terem para onde ir, começam a ocupar áreas periféricas chamadas de invasão.

A pecuarização era a idealização dos planos do governo, já que era de seu interesse a vinda de grandes empresários do centro-sul do país, pois assim, segundo suas pretensões e sonhos, esse novo elemento político e econômico traria ao Acre o desenvolvimento e o tão sonhado “progresso”. Contudo, o que realmente trouxe foi o “caos”, o “banho de sangue” pelas disputas de terra entre esses empresários, com a ajuda do governo, contra os posseiros. Por isso, o que eram veiculados, os discursos políticos desse período, começaram a encontrar focos de resistência por boa parte da população acreana, fazendo com que a censura nos meios de comunicação e na cidade de Rio Branco fosse intensificada, uma vez que a repercussão com o advento da chegada dos “paulistas” foi negativa para os governantes. (SIDREIRA & SILVA, 2014, p. 69).

A migração de um grande contingente de trabalhadores rurais que abandonam ou são expulsos de suas áreas de posses e incorporados às áreas urbanas dos municípios acreanos. Isto ocasionou, por um lado, a condensação dos seus centros urbanos e, por outro provocando o surgimento de inúmeros bairros periféricos. (PENHA, 1996, p. 84).

Segundo Penha (1996), o crescimento abrupto e desordenado da população urbana de Rio Branco foi basicamente resultado do êxodo rural, o qual está intimamente relacionado com as frentes de penetração agropastoris. As invasões não oferecem saneamento básico, as ruas não são projetadas, não tem água encanada, mais o que é ainda pior para o seringueiro é como sustentará sua família, pois está na cidade, não tem formação e, essa é uma das causas da grande pobreza.

Rio Branco a cidade mais atingida por esse processo, para onde



converge a maioria dos migrantes, sente o impacto negativo causado pelas invasões das famílias camponesas. Estas freqüentes invasões são, dentre outros fatores, agentes condicionantes da proliferação exagerada de muitos bairros periféricos - os bolsões de pobreza da capital. (PENHA, 1996, p. 90).

Os seringueiros na invasão se sentem como estrangeiros em terras desconhecidas, pois esse novo lugar é totalmente desarticulado de suas práticas cotidianas. Diferente do seringal, cujo seringueiro tinha um sentimento de pertencimento.

Entretanto, o fato é que o lugar -como experiência de uma localidade específica com algum grau de enraizamento, com conexão com a vida diária, mesmo que sua identidade seja construída e nunca fixa- continua sendo importante na vida da maioria das pessoas, talvez para todas. Existe um sentimento de pertencimento que é mais importante do que queremos admitir, o que faz com que se considere se a idéia de “regressar ao lugar” (ESCOBAR, 2005, p. 133).

Nesse contexto, da expulsão dos seringueiros dos seringais, iniciam-se movimentos de resistência, como os empates e a criação de movimentos sindicais.

No refrão a música diz que João seringueiro trabalha o ano inteiro no meio da mata pra ganhar a vida. De acordo com a história e relatos de seringueiros, nos seringais se trabalhava muito e dificilmente obtinha saldo, pelo contrário, contraía dívidas impagáveis.

A economia extrativa dos seringais amazônicos é semelhante à de outros sistemas de trabalho em que extratores detêm autonomia para explorar recursos naturais e se vinculam a postos de comércio com os quais se mantêm em dívida crônica. Tratava-se, pois, de uma economia de débito e crédito generalizados, a qual formava uma rede que ligava não apenas seringueiros a patrões, mas também patrões menores a patrões maiores, até chegar às casas importadoras-exportadoras; estas, por sua vez, eram devedoras de empresas internacionais que compravam a borracha. (ALMEIDA, 2004, p. 37).

O sistema de aviamento⁶ encarecia exorbitantemente os produtos. O seringueiro fornecia a borracha para o seringalista e recebia a mercadoria superfaturada de volta, isso causava um endividamento sem fim, onde o seringueiro nunca tinha saldo. O seringalista fornecia a borracha para as casas aviadoras, que forneciam mercadorias por preços muito altos. As casas aviadoras dependiam do capital das casas exportadoras. As casas exportadoras dependiam do financiamento dos bancos europeus. Cada seguimento desses, tentavam tirar lucro sobre o outro, indo numa escala de muito rico para muito pobre.

Ainda no refrão a música deixa transparecer o espírito festeiro do seringueiro, que mesmo com toda batalha ferrenha no corte da seringa e muita exploração, por



parte dos seringalistas e donos de barracões, João seringueiro, quando é fim de ano, coloca roupa de missa e vai farrear. Para Negreiros (2014, p. 5) !o dia-a-dia da comunidade é de excessivo trabalho para a produção do látex, pois os seringueiros trabalham como metas e datas. E reúnem-se para descontração e diversão, geralmente em festas religiosas”.

Na frase “com roupa de missa João vai farrear” encontramos dois pontos importantes que estão por trás desse discurso. O primeiro deles é a identificação de uma vida humilde e de pobreza material do seringueiro, já que João seringueiro não possuía muitas roupas, pois a mesma roupa que usa para ir pra missa, também usa para farrear. O segundo ponto que se destaca é a ida de João seringueiro pra missa. Isso nos mostra que o personagem tinha um credo religioso e, as idas na missa faziam parte do seu cotidiano.

Considerações finais

A música “João Seringueiro” reflete o imaginário social do seringueiro através do seu cotidiano. Para Glissant (apud MIGNOLO, 2005, p. 35) “o imaginário” é a construção simbólica mediante a qual uma comunidade (racial, nacional, imperial, sexual, etc.) se define a si mesma. Seguindo o pensamento de Walter Mignolo, a imagem que temos hoje do seringueiro é resultante de um longo processo de construção do interior desse imaginário, um discurso datado, desde a transição do Mediterrâneo, como centro, à formação do circuito comercial do Atlântico. Segundo Ramalho (2009, p. 5) “o que sabemos sobre o mundo é mediado por crenças, valores, atitudes, histórias, ideologias, concepções teóricas e experiências, logo, só podemos falar sobre “o que é o mundo” passando pelo domínio de “o que sabemos sobre ele”. O cotidiano do seringueiro representado na música “João Seringueiro” é consequência da chamada “modernidade”, é o reflexo do colonialismo, da dominação do europeu, desde a ideia de “hemisfério ocidental” e a exploração das Américas. A expulsão do seringueiro de suas terras pelo grileiro, jagunço e fazendeiros está atrelada a tudo isso, como consequência da modernidade e manutenção da colonialidade do poder.

Na reconstrução de Arrighi, a história do capitalismo é vista “dentro” (na Europa), ou de dentro para fora (da Europa para as Colônias) e, por isso, a colonialidade do poder é invisível. A consequência é que o capitalismo, como a modernidade, aparece como um fenômeno europeu e não planetário, do qual todo o mundo é partícipe, mas com distintas posições de poder. Isto é, a colonialidade do poder é o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza. (MIGNOLO, 2005, p. 36).

As práticas cotidianas que ocorrem em “João Seringueiro”, além de refletirem a modernidade, representam as diferentes formas de os seringueiros se adaptarem ao papel de subalternidade e às exigências que lhes são impostas pelos patrões, bem como as condições de sobrevivência na floresta.

A Modernidade, como novo “paradigma” de vida cotidiana, de



compreensão da história, da ciência, da religião, surge ao final do século XV e com a conquista do Atlântico. O século XVII já é fruto do século XVI; Holanda, França e Inglaterra representam o desenvolvimento posterior no horizonte aberto por Portugal e Espanha. A América Latina entra na Modernidade (muito antes que a América do Norte) como a “outra face”, dominada, explorada, encoberta. (DUSSEL, 2005, p. 30).

A configuração da modernidade na Europa e da colonialidade no resto do mundo (com exceções, por certo, como é o caso da Irlanda), foi a imagem hegemônica sustentada na colonialidade do poder que torna difícil pensar que não pode haver modernidade sem colonialidade; que a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivativa. (MIGNOLO, 2005, p. 38).

Segundo Dussel (2005, p. 29) “a centralidade da Europa Latina na História Mundial é o determinante fundamental da Modernidade”.

O seringueiro, assim como seus hábitos, podem ser considerados patrimônio histórico da Amazônia, mas até hoje é silenciado por muitos historiadores, que, preferem contar a história do colonizador. A música, aqui tratada, contribui para historicizar um pouco do cotidiano do seringueiro, uma forma de tornar visível para sociedade a sua invisibilidade.

A análise da música João seringueiro nos permitiu atentar para um ponto muito importante na escuta musical, o discurso da letra. Às vezes se ouve música, principalmente músicos, com atenção voltada para a melodia, harmonia, instrumentação e ritmo, mas não se analisa ou se busca uma compreensão da mensagem instituída na letra. Às vezes se canta mensagens preconceituosas, racistas, discriminatórias, depreciativas e patriarcais, por falta de uma análise crítica e reflexiva da letra.

A música João seringueiro mostra um cenário contrastante entre pobreza e riqueza, pois enquanto os patrões esbanjam riqueza, o seringueiro trabalha o ano inteiro, apenas para sobreviver. Enquanto os fazendeiros vivem em suas mansões luxuosas, o seringueiro expulso do seringal, vive na periferia, nas invasões e nas favelas. Também mostra a exploração de mão de obra, tirania, ambição, trabalho escravo, agressão física e moral. João Seringueiro não saiu de suas terras por livre e espontânea vontade, foi coagido, expulso sem direitos algum.

O personagem João seringueiro representa muitos trabalhadores da Amazônia, que foram grandes guerreiros, inclusive meu pai, que nasceu no seringal, cortou seringa, construiu uma família grande e veio para cidade. O discurso de resistência está nas entranhas da narrativa de “João Seringueiro”, quando fala da chegada do grileiro e do jagunço, é nesse contexto, que na realidade, aparecem os empates e os movimentos e sindicatos em prol do seringueiro e da preservação da mata. Também encontramos sinais de resistência, quando João Seringueiro lamenta com muita tristeza, sua linda mata verde tombar no chão. Ele tinha intimidade com aquele verde, sua vida era aquele verde, a floresta era seu habitat. No quarto verso da quinta estrofe João Seringueiro chama a árvore de mãe: “e a mãe madeira vira carvão”. Demonstra



uma relação muito próxima com a floresta. A árvore “seringueira” é aquela que é mãe, pois literalmente lhe dá o leite e, conseqüentemente o sustento para sua família.

A obra musical “João Seringueiro” estabelece um diálogo com a história, na medida que relata fatos históricos, acontecimentos, situações e cotidianos, que marcaram toda uma época.

João Seringueiro reinventou seu espaço, ou seja cada atividade que fazia ou local que percorria tinha um significado para ele. O seringueiro fez o que Michel de Certeau fala sobre transformar o lugar, que é desprovido de significado, em espaço, que é articulado e tem significado. Atividade cotidianas como: levantar às duas horas da madrugada, migar tabaco, fazer café, rachar lenha no terreiro, buscar água no igarapé, cortar seringa, botar cavaco na fumaceira, defumar a borracha, deitar um pouquinho na rede, ir na missa e ir na festa, fizeram com que o seringueiro criasse intimidade com o lugar. Assim também são seus utensílios e instrumentos de trabalho: bandoleira, cinturão, espingarda, terçado, poronga, tabaqueira, tabaco e lenha, cada um estabelecia uma relação com o seringueiro. João Seringueiro ficou íntimo da floresta, a música diz que ele é um “bicho da mata que espanta outros bichos”.

A música foi uma forma encontrada, tanto pelo compositor da obra “João Seringueiro”, quanto para os próprios seringueiros, manifestarem seus pensamentos, sua história de vida, seus sonhos, suas alegrias, suas denúncias, resistência e indignações. O FAMP de 1988 foi importante nesse aspecto, pois abriu espaço para veiculação dessas histórias cantadas.

Notas

¹ Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Professor do Curso de Música da Universidade Federal do Acre - UFAC. raildo.bb@gmail.com

² Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase. O MORHAN foi fundado por Bacurau em 1981 quando ele fazia tratamento em Bauru (SP).

³ Unidade produtora na qual a principal atividade econômica consistia na extração do látex e a formação do seringal esteve vinculada a uma estratégia internacional para a obtenção de uma matéria-prima, a borracha, cobiçada pelo mercado europeu e norte-americano.

⁴ Luminária que os seringueiros usam na cabeça para percorrer as estradas da seringa durante a noite. É feita, geralmente, a partir de latas de óleo, o combustível mais utilizado é o querosene.

⁵ Qualquer animal que os seringueiros matavam na floresta para sua alimentação.

⁶ Adiantamento de mercadoria a crédito.

Referências bibliográficas

A felicidade do Bacurau. Disponível em: <http://agazetadoacre.com/noticias/a-felicidade-do-bacurau/> Acesso em: 03/07/2015.

ALMEIDA, Mauro Barbosa W. **Direitos à floresta e ambientalismo: seringueiros e suas lutas.** São Paulo: Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v19n55/a03v1955.pdf>. Acesso: 20/07/2015.

Bacurau: A luta de um homem por dignidade e um mundo mais justo. Disponível em: <http://www.casadebacurau.org.br/> Acesso em: 03/07/2015.



BEZERRA, M. J. **A invenção do Acre: de território a Estado - um olhar social.** São Paulo: USP, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história;** tradução de Maria de Lourdes Menezes. Forense Universitária. Rio de Janeiro, 1982.

CIDREIRA, Jefferson Henrique & SILVA, Francisco Bento da. **Rádio Difusora Acreana: Discurso oficial e discurso de resistência entre os anos 1971 E 1981.**

COSTA, N.M. **O Cotidiano e Poder em letras musicais preferidas por jovens.** Trabalho Apresentado ao X Congresso Brasileiro de Sociologia, Fortaleza.2001.

Dussel, Enrique. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005.

Escobar, Arturo. **O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?.** En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.133-168.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Vanda Bellard. **Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de Música.** 2. ed. rev. e ampl. - Florianópolis : Associação Brasileira de Educação Musical, 2010. 302 p.

in *Revista Eletrônica EXAMÁPAKU* | ISSN 1983-9065 | V. 07 - N. 01 | Janeiro. Abril/2014 | <http://revista.ufrr.br/index.php/examapaku>

Morhan: **Movimento de Reintegração de Pessoas Atingidas pela Hanseníase.** Disponível em:<http://www.morhan.org.br/noticias>. Acesso em: 03/07/2015.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade.** Editora CLACSO, Buenos Aires, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur/> Acesso em 02/ 07/2015

NASCIMENTO, M. G. **O trabalho silencioso da mulher no interior da floresta amazônica.** Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente, n. 11, v. 2, mar. 1998. 5 p. Disponível em:<http://www.revistapresenca.unir.br/artigos.pdf> Acesso em: 10/08/2015

NEGREIROS, Maurício Guedes de. **Borracha e cotidiano: relação seringueiro/patrão no município de Afuá-PA de 1939 a 1945.** IX Semana de História. O ensino e a Pesquisa de História no Amapá: Perspectivas e Desafios. Disponível em: <http://www2.unifap.br/historia/files/2014/02/MAURICIONEGREIROS.pdf> Acesso em: 15/08/2015.

OLIVEIRA FILHO, M. A. M. B. **A luta dos seringueiros e a criação das reservas extrativistas: os trabalhadores da borracha numa perspectiva histórica.** Revista Eletrônica do CEMOP número 01 2012 <http://www.memoriaoperaria.org.br/revistaeletronica/a-luta-dos-seringueiros.pdf>

PENHA, Raimundo Muniz. **O Distrito Industrial de Rio Branco - DIRB - no contexto Sócio-ambiental da Cidade de Rio Branco e do Estado do Acre.**



QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina**, In: LEHER, Roberto & Setúbal Mariana (Orgs.). *Pensamento Crítico e Movimentos Sociais: diálogos para uma nova práxis*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso e Realismo Crítico: princípios para uma abordagem crítica explanatória do discurso**. *Anais da XII Conferência Anual da Associação Internacional para o Realismo Crítico*, 2009, p. 1-19.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**; traduzido por Denise Bottman. - São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHMIDLEHNER, Michael F. **A Função estratégica do Acre na produção do discurso da Economia Verde**. In *O Acre que os mercadores da natureza escondem*. Dossêiê ACRE Documento especial para a Cúpula dos Povos - Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Antônio Carlos Galvão da & SILVA, Josué da Costa. **Seringueiros na Amazônia**. II Colóquio nacional do Neer. *Espaços culturais: vivências, imaginações e representações*. 2007.

Dissertação (Mestrado em Geografia) - Curso de pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1996.



QUESTÕES DE INTERCULTURALIDADE E TRADUÇÃO NO ENSINO DO PORTUGUÊS COMO L2

Raimunda Benedita Cristina Caldas¹

Introdução

O presente estudo situa o ensino do português como segunda língua ou L2 em meio às questões de Interculturalidade (MATO, 2008) e Tradução (CATFORD, 1980; JAKOBSON, 2001; AGRA, 2007), aspectos analisados a partir das vivências de contato com o ensino do português para falantes de línguas indígenas. Além disso, considera as diversas situações de aquisição desse ensino em escolas bilíngues. A base desta pesquisa começa com a língua Ka'apor, com pesquisas junto ao Lali-UnB (RODRIGUES e CABRAL, 2001; CALDAS, 2010) e, nos últimos anos, com o assessoramento linguístico que desenvolvo junto ao Projeto de educação bilíngue ka'apor *Ka'aNamõJajumu'ehaKatu*, no qual faço o acompanhamento da educação escolar bilíngue no processo de ensino do português para os Ka'apor, povo pertencente ao ramo VIII da Família Tupí-Guaraní (RODRIGUES, 1986).

A temática é refletida a partir do Projeto de Pós-Doutorado na UFT “Interculturalidade e Tradução no Ensino Bilíngue de Línguas Indígenas e do Português”, desenvolvido pelo Laboratório de Línguas Indígenas - Lali-UFT, Campus de Araguaína, especialmente pelo compartilhamento da pesquisa do projeto dos Ka'aporem comparação com os povos que também experienciamos processo de educação bilíngue do Tocantins, a saber, os Krahô e os Apinayé (ALBUQUERQUE, 2002, 2004, 2007, 2011, 2012).

As questões relativas ao bilinguismo e à diglossia foram embasadas pelas discussões de Fishman (1967), Grosjean (2010), Romaine (1995) e de Shiffman (1997), as quais foram refletidas juntamente com a Interculturalidade e a Tradução. Tais análises



proporcionaram ampliar reflexões para possíveis intervenções nas atividades de ensino do português. Nesse aspecto, tem sido pensada a construção tanto para bases curriculares quanto à produção de materiais didáticos e acadêmicos envolvidos neste estudo, abrangendo discussões no tocante ao tratamento que se pode considerar na interculturalidade e na Tradução nos estudos de natureza bilíngue em Línguas Indígenas, com vistas a refletir sobre os efeitos do bilinguismo no ensino do português como segunda língua ou L2.

Experiências com o Projeto *Ka'aNamõJajumu'ehaKatu*

A investigação a respeito do ensino do português como segunda língua ou L2 vem sendo conduzida, em sua base, desde as oficinas de descrição linguística para professores não indígenas da comunidade ka'apor, enquanto parte do assessoramento dado aos alunos e professores desse grupo no projeto de educação bilíngue *Ka'aNamõJajumu'ehaKatu* 'Aprendendo com a floresta'. Assim, os encontros de formação serviram para que refletíssemos sobre a estruturação curricular. A proposta curricular pensada pela comunidade com o apoio e organização do Pedagogo e Antropólogo José Maria Mendes de Andrade contemplou a reflexão e a intervenção no tratamento bilíngue dado a esses indígenas, especialmente no que concerne ao ensino do português como segunda língua ou L2, pois esta etapa sempre foi muito difícil em virtude do distanciamento do ensino do português da realidade dos alunos ka'apor.

À medida que avançávamos nossos trabalhos em direção às questões que impediam o bom aproveitamento no ensino do português, segundo nossas investigações, foram adotadas como medidas pelo coordenador do projeto trabalhar a tradução entre os vários alunos em situação de bilinguismos diferentes. Assim, os que transitavam mais nas negociações no português fora da aldeia traduziam os textos dados nas explicações para o português e, na mesma dinâmica, o que os professores explicavam na língua sobre os conteúdos tratados eram traduzidos de volta em português.

Esse exercício retroalimentava a condição de compreensão para a maioria, porque os ka'apor mais habituados às estruturas do português compreendiam em português, traduziam para a língua e devolviam para os textos em português as impressões que eram tiradas a partir das atividades e do retorno do grupo, por meio das discussões desses textos, nas duas línguas. Assim, a contribuição das referidas atividades para sistematizar referenciais de pesquisa sobre o ensino do português tem oportunizado pensar mais amiúde sobre a questão e tem permitido que reforçemos ainda mais análises em torno do assunto.

Para o professor não indígena essa atividade tem sido uma grande oportunidade para observar e aprender sobre os modos como a língua indígena descreve situações e como o português, a segunda língua, conduz tais conhecimentos, visto que os intercâmbios postulam modelações de significado e de forma diferenciados em cada língua.

A Proposta da tradução e de ampliação da interculturalidade nas aulas

A partir dessa experiência foi possível estabelecer certos princípios que nortearam novas demandas de estudos sobre tradução e interculturalidade com os alunos



Ka'apor e, conseqüentemente, à aprendizagem da segunda língua - o português, fato que oportunizou a sondagem sobre as relações de bilinguismo e diglossia entre o tratamento das línguas em questão. Com base nesses enfoques de Interculturalidade e de tradução foram retiradas algumas situações que serviram de apoio à presente reflexão, assim como ao ensino de línguas.

As situações de convergências e divergências, nos modos como se processam o ensino do português em contextos nos quais esta língua majoritária também impunha as mesmas limitações, foram verificados também com o povo Krahô e Apinayé. A partir de dados da literatura estudada e descritos por Albuquerque (2002, 2004, 2007, 2011 e 2012) foi possível estabelecer alguns pontos em comum, os quais foram muito importantes para que pudéssemos vislumbrar esta proposta, a fim de discutir temas no ensino de línguas indígenas e do português que também venham somar aos que vem sendo tratados e que vêm abrangendo discussões no tocante à contribuição das atividades do NEPPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas da Universidade do Tocantins, Campus de Araguaína.

Neste caso, acrescenta-se que o esforço dado para a aplicação do ensino bilíngue é assegurado pela Lei Estadual nº 2.139/09, a qual prevê que o currículo das escolas indígenas do Estado do Tocantins considere os métodos próprios de aprendizagem dos povos indígenas, seguindo o calendário escolar diferenciado e que nessas instâncias produzam material didático adequado às diversas comunidades indígenas (TOCANTINS, 2007).

Com o intuito de construir bases para propor um ensino de cunho bilíngue, um dos maiores desafios da referida proposição escolar é conferir, por meio do tratamento da Interculturalidade, os modos pelos quais são intercambiados tanto os conhecimentos linguísticos, quanto os demais conhecimentos propostos pelo currículo de ensino do português e, na mesma direção, os das demais disciplinas. Contudo, para delimitarmos esta discussão centramos algumas observações referentes ao ensino de línguas tomando como ponto de partida o ensino do português como segunda língua ou L2.

Em razão do tratamento bilíngue nas escolas indígenas aqui consideradas, em sua grande parte, apontar a escrita e a leitura como os pontos mais vulneráveis para o aprendizado do português como segunda língua ou L2, destacamos particularidades de nossa experiência com os Ka'apor e podem ser redimensionadas às situações de ensino do português no Tocantins.

O trabalho com a escrita

Desde a tomada de decisão acerca dos textos que seriam usados no ensino do português até a validade dos conteúdos de língua indicados no currículo da Secretaria Educação, há um bom referencial que foi analisado em muitos momentos e que ainda continua em seu processo de avaliação. Dessa análise resultaram várias situações para uma reelaboração de assuntos e materiais para trabalhar em língua portuguesa e na língua indígena. Estes pontos, que causam impasses na escrita, serviram como elementos de análise de usos na língua materna:

O reconhecimento das letras que representam os sons no português é o obs-



táculo primeiro, seguindo com o reconhecimento do padrão silábico e da noção de palavra.

Algumas letras eram subtraídas ou trocadas por outras dos textos escritos. O apagamento ou substituição dessas letras acontece dado o seu não reconhecimento na língua indígena, como é o caso do **z**, **ch**, **l**, **b**, **j**. A substituição de ‘Zé’ para ‘Sé’, ‘lama’ para ‘rama’, ‘moi’ para ‘boi’ e ‘meiu’ para ‘beiju’. Em alguns momentos, neste último exemplo, embora grafado do **j**, a percepção do som é de aproximante. Algumas palatais também enfraquecem por se localizarem em sílabas átonas, como é o caso de ‘batalha’, grafada por alunos ka’apor como ‘matai’.

As interferências oriundas de sons e de formas do português e que não encontram correspondência na língua indígena obscurecem o formato da escrita, cujo resultado se nota pela insegurança do usuário do português como segunda língua ou L2.

Em muitas situações os usuários realizam a hipercorreção, pois, como exemplo, sabendo que há **b** em português e que não há em ka’apor, em muitas situações eles grafam com **m**, em razão do processo fonológico da língua ter se nasalizado em algumas variantes, como em ‘manana’ para banana, então, quando deveriam escrever **m**, os usuários grafam com **b**, por exemplo, ao escrever madeira o aluno ka’apor grafa com **b** ‘boleira para madeira. Neste exemplo, segue a troca também do **d**, que também inexistente na língua, pelo **l** que é uma letra que também não representa nenhum som na língua.

Os textos escolhidos precisam ser ressignificados em outras disciplinas, além do ensino do português.

Os conflitos descritos pelos professores saem para além das esferas da identificação dos sons e palavras, pois os alunos gostam de discutir as questões de interpretação de textos selecionados para eles. A questão que se coloca é que as primeiras dificuldades que foram citadas em (a) e (b), acarretam no desempenho escrito impasses para que possam escrever. A cópia ainda é muito requisitada pelos alunos para que eles possam visualizar como se escreve, logo o comprometimento da liberdade de expressar opiniões é um aspecto que necessita de muita atenção nesse processo.

Ainda que se busque a tradução para estabelecer a dinâmica de participação entre os alunos, tal participação parece contemplar a modalidade mais adaptável para eles nesse contexto, a oralidade. Desse modo, é necessário ter cautela para não atropelar o processo, pois, mesmo com a familiaridade de assuntos da oralidade aventados pelos alunos participantes, há regras internas da cultura indígena, advindas do próprio modo de enxergar os membros da comunidade entre si e que precisam ser respeitadas e, por conseguinte, adaptadas às condições de produção. As sistematizações de ordem social dos grupos indígenas também norteiam nossas atividades, ainda que estas sejam da ordem do português. Tomar um texto que trate da estrutura familiar, por exemplo, pode apresentar um outro modo de considerar o que é família e não deve, de forma alguma, elucidar desconforto perante o aluno que se apropria de uma segunda língua ou L2. Além disso, para que deixemos certos pormenores da interculturalidade para a vivência das relações estabelecidas nos diálogos por meio da tradução, destacamos



alguns aspectos para considerarmos importantes para compreender tais falantes.

Interculturalidade e Tradução no ensino do português

As atividades de ensino de português, em sua maioria, são dotadas de proposições que dizem respeito à cultura do falante do português, especificamente dos conteúdos selecionados a partir dos parâmetros da escola que ensina o português para falantes que têm essa língua como materna. Assim, são muitos os relatos de insucesso no ensino dessa língua em razão desses fatores que dizem respeito ao não envolvimento e reconhecimento do falante de outra língua como materna, como é o caso de muitos povos indígenas no Brasil.

Cabe lembrar que a variante do português de uso dos indígenas está distante das propostas interculturais, visto que não é a padrão. Os conteúdos primam, de acordo com a política de unificação linguística e, não seria diferente, pela mesma exigência dada aos usuários que têm o português como língua materna - reconhecer e fazer uso do português padrão. Contudo, é realidade do indígena o uso da variedade coloquial oral, que no contato da cidade, foi adquirido sem que o indígena procurasse as razões para fazer uso de uma ou outra expressão.

A escrita é atividade primordial da escola e, em muitos casos, é subutilizada em lugar da cópia. Ao se constituir em cenário recente, a escrita não suscita polêmica e está bastante associada à ideia de ascensão social. Embora muito ainda se tenha pesquisado e adquirido a respeito da escrita, na comunidade ka'apor ainda é recente o seu exercício, do mesmo modo como o de leitura. As práticas de escrita verificadas nas escolas bilíngues mencionadas ainda não são suficientemente assimiladas pelos alunos, pois apenas são de domínio de poucos. Portanto, há comprometimento da interculturalidade em um cenário que não propicia a 'colaboração intercultural' (MATO, 2008), havendo ainda impasses, em muitos casos, em razão da falta de ajustes de interesses, de discussões que sejam relevantes aos grupos que pretendem aprender o português como segunda língua ou L2.

No tocante à compreensão desse ensino por povos que sempre foram usuários da oralidade, torna-se necessária a caracterização do que é uma escrita, bem como o acompanhamento da mudança de alguns textos do oral para o escrito. Nessa metamorfose de variedades e situações contextuais é fundamental o acompanhamento das orientações de como são as marcas da oralidade e como são transpassadas para a escrita, inclusive apontando possíveis recursos que podem ser usados nesse traslado.

Aspectos Interculturais e de Tradução no ensino do português

A legitimação do ensino de português como segunda língua ou L2 acontece a partir dos estatutos que asseguram o ensino bilíngue e nele o ensino da língua oficial do país. Além disso, o RCNEI (1998) contribui com propostas de ensino que vislumbrem atender a pessoa em contexto com a escrita, como se pode conferir:

Nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as



crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem. Diante do ambiente de letramento em que vivem, as crianças podem fazer, a partir de dois ou três anos de idade, uma série de perguntas, como “O que está escrito aqui?”, ou “O que isto quer dizer?”, indicando sua reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que ela representa algo (RCNEI, 1998:127).

Contudo, a realidade da cultura do indígena aponta que há necessidade de se verificar de que maneira conduzir os conteúdos do mundo da língua majoritária, os quais também carregam a simbologia e a representação de um mundo muito diferente dos alunos indígenas, os quais tentam se aproximar o mais que possível para compreender essa dinâmica. No entanto, devemos entender que as concepções básicas da formação da pessoa e de seu olhar para o mundo foram construídos na língua materna e para esse mundo os usuários bilíngues transportarão os conteúdos das escolas que ensinam o português como segunda língua ou L2.

Exemplos de Atividades que Demandam o Intercâmbio das Culturas

Muitas situações exemplificam as lacunas do ensino bilíngue em contextos nos quais o português, embora tenha entrado no contato do povo indígena na aldeia, ainda mantém o bilinguismo de prestígio, havendo uma barreira para o uso do português que os coloque em situação de proficiência social. Destas, aludimos o exercício de escrever, o qual requer a escolha de temáticas nas quais se possam discorrer com visão bastante particularizada da escolha lexical em processo de construção de um texto.

Narrar, por exemplo, é uma atividade, que envolta nos meandros das línguas maternas indígenas, encontra razão na própria cultura que a localiza, entre os indivíduos, nos propósitos e para as recepções devidas, que costumam ser reveladas pelo contar na comunidade e, nesse contexto quando e como narrar.

Agra (2007, p. 2) observa a importância da relação entre língua e cultura, uma vez que é concebível que cada língua lance uma visão calcada nos saberes de modo muito especial. Assim:

Tal crença tem como base a concepção de que uma língua natural é um sistema de representação do mundo e de seus eventos e, para que ela possa dar conta disso, usa sinais cujos sentidos são especializados em um contexto, sendo que esse contexto só tem sentido especializado em um cenário que revela uma cultura.

Os temas de interesse para a prática de narrar na escola, por mais bem pensados e escolhidos pelos professores não indígenas, causam estranhamento pelo seu próprio propósito, pois a cultura de armazenar manuais, livros, além da construção de mecanismos oriundos da escrita, não faz parte do cotidiano das comunidades indígenas contatadas. Nesse ponto, a cisão cultural aponta que é necessário, a partir do reconhecimento de que não basta apenas demandar a elaboração do texto com determinado



tema, que haja uma predisposição para promover a colaboração cultural, conforme se observa nos ensinamentos de Mato (2008).

Sin colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nosotros mismos, como individuos y como agregados sociales, es imposible comprender nuestra experiencia social. La comprensión de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos, económicos, sociales, y otros, de nuestras sociedades, sería esgada y parcial. Sin tal cooperación, la comprensión partirá de un “como si”. Por eso digo que la colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nuestras sociedades es imprescindible (MATO, 2008:110).

A compreensão de que nossa experiência social ao ser sentida pelo outro contribui sobremaneira para conhecê-lo, servirá de ponto de partida para que o português como segunda língua processe no falante de uma língua indígena uma experiência de ver o outro e de saber como conduzir os conhecimentos que lhes são ensinados de modo consolidador aos diferentes modos de olhar as culturas.

Não obstante, o usuário de uma língua indígena, além de ter pouca abrangência de usos lexicais e de aparatos para operar com as regras da gramática da língua com que intercambia as informações do português, necessita acompanhar a construção e o processamento daqueles saberes para que, a partir de sua língua, possa traduzi-los por meio da oralidade, quando possível, e da escrita.

A tradução concebida como “substituição do material textual de uma língua pelo material textual em outra língua” (CATFORD, 1980:22) aponta-nos que o percurso de qualquer discussão de temas em sala de ensino de línguas, antes, necessita equipar-se do referencial cultural do outro para que possa ser traduzido, pois há uma gama de assuntos para ser ensinados nas aulas de português como segunda língua ou L2, porém o processo tradutório só terá efeito se for bem conduzido da língua materna ou L1.

Nesse sentido, os conceitos relativos aos termos usados nas atividades escolares como ‘metodologia’, ‘diversidade linguística’, ‘oralidade e escrita’, ‘descrição’, entre outros, ao serem intercambiados estão sujeitos à tradução que melhor acomoda o entendimento dos usuários. Percebemos que os termos do português impõem-se não somente porque são de outra língua, mas porque carregam referenciais de significado que não dizem respeito ao universo dos falantes indígenas. Nesse sentido, reforçamos que para fazer o intercâmbio e estabelecer a colaboração intercultural, há necessidade de o professor atuar sobre a cultura do outro no sentido de aproximar-se o mais que puder alcançar nos modos de como negociar essas relações linguísticas.

Consideramos, nestes termos, que, ao transitarmos os intercâmbios de termos aparentemente repletos de significados e valores no uso do português, desejamos que os usuários bilíngues percebam os sentidos, retomem em seus usos e produzam com eficácia o sentido a que lhes conferimos, tarefa que demanda que os alunos não apenas vivam relativamente aquela experiência, mas que se apropriem para que percebam as diferenças sem subjugações de valores.



Interferências quanto aos graus de bilinguismo e de situações diglósicas

A discussão a respeito do bilinguismo enquanto situação de convergências de contato e de atuação em espaços que situam a diglossia é ocasionada por diversos fatores de uso de língua de poder e prestígio, assim servirá de apoio para entender o quanto de diversidade nos é legada em um universo mapeado de diferenças no ensino de uma segunda língua.

Para Romaine (1989), ao situar as relações de diglossia, há que se considerar a frequência de uso de uma ou variedade como mais alta ou de menor frequência, conforme situa:

“Ferguson (1972:232) originally used the term ‘diglossia’ to refer to a specific relationship between two or more varieties of the same language in use in a speech community in different functions. The superposed variety is referred to as ‘High’ or simply H, and the other variety or varieties as Low”, or L. The most important hallmark of diglossia is the functional specialization of H and L. In one set of situations, only H is appropriate, while in another, only L.” (Romaine, 1989. p31).

Fishman (1980) ao estender esse conceito de diglossia retoma que a divisão entre frequência alta ou baixa mostra-se em diversos modos nas variedades atuais, havendo na relação entre bilinguismo e diglossia social quatro possibilidades desse entrecruzamento: em que ocorrem ambos, diglossia sem bilinguismo, bilinguismo sem diglossia e nem um deles. A partir dessa conceituação é importante localizar o espaço do português como segunda língua ou L2, considerando também outros fatores, que mesmo sejam de cunho social, conferem particularidades no tocante ao bilinguismo, como encontramos em Monteagudo (2012):

podem distinguir-se diversos tipos de bilinguismo, que respondem a situações bem diferentes. De uma parte, existe um bilinguismo de elite, que se consegue mediante o aprendizado formal de uma língua de cultura auxiliar, e que tradicionalmente estava reservado a grupos sociais privilegiados (...). De outra parte, existe um bilinguismo social, que se produz mediante o contato espontâneo entre falantes de várias línguas, e que tipicamente corresponde à situações de coexistência de duas línguas espalhadas em um mesmo território e/ou duas comunidades linguísticas formando parte de uma mesma entidade política (MONTEAGUDO, 2012:45)

Ao analisar o texto de Monteagudo, discorreremos sobre outras questões que se situam na própria língua materna dos indígenas e que são transportadas para o uso do português, especialmente em contexto de ensino, a saber, as diferenças de uso dos discursos entre os gêneros, para os quais homens e mulheres seguem regras oriundas da própria percepção desses sujeitos na sua dimensão de convívio e de trato com o outro. Assim, algumas atividades para que sejam interculturais precisam respeitar esses limites e, por vezes, imposições.



Tomamos o referencial de bilinguismo de Grosjean (2010) no tocante aos contatos culturais em um país que mantém uma língua nacional, detentora de prestígio que, por sua vez, é a segunda língua ou L2 de falantes de outra língua, nesta investigação, uma língua indígena. Para esses usuários a segunda língua ou L2 servirá como a língua das negociações, dos intercâmbios, a qual necessita de aparato para seu domínio linguístico, haja vista estabelecer diglossia ou uso diferenciado de função da língua para outros assuntos da percepção de mundo e de interação desses usuários, pois a língua materna ou L1 terá a função de alimentar as relações familiares, os assuntos de interesse pessoal do falante.

O bilinguismo descrito por Harmers e Blanc (2000) possibilita também conceber aspróprias dimensões desse processo, a considerar pela competência relativa e seguindo outros parâmetros além da identidade cultural dos falantes bilíngues como a capacidade de organização cognitiva, a idade de aquisição, a presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão e o status das duas línguas envolvidas.

Do mesmo modo, o ensino do português será recebido tão somente para estabelecer essa instrumentalização da língua de poder em ambiente fora da aldeia, onde os conhecimentos circunscritos nos currículos terão seus valores relativos.

Conteúdos de Português e das demais disciplinas em contexto de ensino

Dentre as muitas possibilidades de introduzir o uso formal do português, antes, faz-se necessário partir do que o usuário de língua indígena como língua materna ou L1 já possui do contato. Assim, o reconhecimento de que já houve um contato, na maioria dos casos observados com os referidos povos neste trabalho. Esse contato proporcionou determinadas maneiras ou usos do português e que podem ser ampliados como pontos possíveis de domínio de mais de uma variedade do português.

Que conteúdos privilegiar?

Embora o discurso da formação bilíngue defenda o estudo textual, no imaginário do professor não indígena ainda prevalece que será possível usar os conteúdos oriundos da cultura não indígena para que alunos indígenas traduzam para suas referidas línguas. Tal procedimento invalida a percepção do que é texto, pois sujeitos, contextos e propósitos diluem-se em atividades que dependem da colaboração dos professores indígenas e não indígenas para apaziguar as questões de diversidade dos sistemas das línguas, das contextualizações que não podem ser apenas mencionadas em formato de conceitos, além de outros referenciais envolvidos nesse processo.

Referimo-nos ao tratamento textual, enquanto interpretação, como parte exclusiva dos conteúdos de português como segunda língua, ao passo que as demais disciplinas também precisam usar os textos que apresentam os conteúdos a serem trabalhados. Esta consideração privilegia a tarefa de reconhecimento da língua e nela situam-se os grandes equívocos no ensino e que desfavorecem o bilinguismo, uma vez que o tratamento tradutório fora subestimado.

Quando elejo conteúdos que transitem melhor pelo dialogismo e, consequentemente bilinguismo, a experiência, embora mais lenta aparentemente, é mais eficaz. Tomar



um texto que apresente significativamente modos de contar, quantificações, por exemplo, será muito proveitoso para os conhecimentos de língua e de noção matemática. Há nesse espaço a oportunidade para reconhecer as formas que acompanham as palavras e expressões que quantificam. Além disso, é momento para discutir formas que em português se flexionam, como ‘um e uma’; ‘dois e duas’, enfim trabalhar o português como segunda língua ou L2 é olhar mais atentamente para essa língua junto com o outro para que ele possa reconhecê-la depois das lições de sala.

Considerações

As discussões dispostas neste estudo dizem respeito às constantes indagações a que nos impomos para que possamos propor quaisquer que sejam os recursos didáticos, de acompanhamento ou mesmo uma simples aula de língua portuguesa como segunda língua ou L2.

Embora o grupo de pesquisadores que se dedicam sobre o ensino do português como segunda língua para povos indígenas brasileiros ainda seja reduzido, há uma significativa experiência relatada em nossa literatura e que tem proporcionado reflexões acerca dos papéis das línguas em relação de bilinguismo, bem como os graus de bilinguismo que orientam o ensino do português nas escolas bilíngues indígenas.

Resgatar princípios que orientam a interculturalidade por meio da tradução e de outros expedientes que possam contribuir para que falantes de línguas indígenas adquiram um grau de bilinguismo no português oportuniza a participação desses falantes das questões do país, posto que a língua oficial é o português e servirá como ferramenta para o desenvolvimento da pessoa e com ela, de um modo, para que haja mais tolerância em ambos ambientes de uso das línguas. Portanto, para minimizar as dificuldades ocasionadas pela subjugação das culturas e, assim, construir com o grupo o desejo de refletir sobre as necessidades que lhes são mais inerentes e propícias a fim de resgatar o papel da escola, conforme é indicado no texto a seguir:

As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o desenvolvimento da criança, sobre o seu processo criador e sobre as artes das várias culturas. Na confluência da antropologia, da filosofia, da psicologia, da psicanálise, da crítica de arte, da psicopedagogia e das tendências estéticas da modernidade, surgiram autores que formularam os princípios inovadores para o ensino das artes, da música, do teatro e da dança. Tais princípios reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e auto-expressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para o experimento artístico como orientações que visavam ao desenvolvimento do potencial criador, ou seja, as propostas eram centradas nas questões do desenvolvimento da criança. (RCNEI, 1998:87)

Notas

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará. Pesquisadora em Linguística. Pós-doutoranda na UFT. rcriscaldas@gmail.com



Referências bibliográficas

AGRA, K. L. de O. **A integração da língua e da cultura no processo de tradução.** (2007). Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. Disponível em:

<www.bocc.ubi.pt/pag/agra-klondy-integracao-da-lingua.pdf> Data de acesso: 10/08/2012

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Aspectos da situação sociolingüística dos Apinayé de Riachinho e Bonito.** In: SANTOS, Ludovico dos; PONTES, Ismael (Orgs.). **Línguas Jê: estudos vários.** Londrina: Editora da UEL, 2002.

_____. **Cartilha Apinayé: de A a Z.** Araguaína: Departamento de Educação Indígena da FUNAI-ADR-Araguaína, 2004.

_____. **História e geografia Apinayé.** Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2007a. 92 p.

_____. **Arte e Cultura do Povo Krahô.** Belo Horizonte/FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras, 2012.

_____. **Interdisciplinaridade x Interculturalidade: uma prática pedagógica Apinayé.** Revista Cocar/ Universidade do Estado do Pará v. 3, n.6. Belém: EDUEPA, jul./dez. 2009.

_____. **Educação Escolar Apinayé Bilingue e Intercultural.** IN: Ensino de língua e literatura - Reflexões e Perspectivas interdisciplinares. RAMOS, Dernival Venâncio; ANDRADE, Karylleila dos Santos & PINHO, Maria José de. (Orgs.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ARROJO, Rosemary. **Oficina de tradução: a teoria na prática.** São Paulo: Ática, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília, V 2, 1997, 144 p.

_____. MEC/SEF, **Referencial curricular nacional para a educação indígena.** Brasília: 1998.

_____. MEC/SEF, **Referencial curricular nacional para a educação indígena.** Brasília: 2005.

CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara. **As categorias nome e verbo Zo'é.** In: Línguas e Culturas Tupí. Brasília: UnB/IL/LALI, 2007, p. 241 - 258.

CALDAS, Raimunda Benedita Cristina. **Uma proposta de dicionário para a língua Ka'apór,** 2010, Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CATFORD, J.C. **Uma teorialinguística da Tradução: um ensaio de *linguística* aplicada.** SP: Cultrix; Campinas: Pontifícia Universidade Católica, 1980.

FISHMAN, J. The Relationship Between Micro-and Macro-Sociolingüistics in the study of Who Speaks What Language to Whom and When. **Journal of Social Issues,** v. 23, n. 3, 1967.

_____. **Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingua-**



lism. *Journal of Social Issues*, v.23, n. 2, p. 29-37, 1967.

GROSJEAN, F. *Bilingual; Life and Reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010.

HARMERS, J e BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

JAKOBSON, Roman. *Aspectos linguísticos da tradução*. Tradução IzidoraBlikstein e José Paulo Paes. In: *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Editora Cultrix. 18 ed., 2001. Título original: *LinguisticsandCommunciation*.

MATO, Daniel. *No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible**. *ALTERIDADES*, 2008. 18 (35): Págs. 101-116.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. *Política e planejamento lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil de hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas*. Congresso de Leitura da Associação de Leitura do Brasil. III Encontro de Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas. UNICAMP, Campinas, 20-23 de julho de 1999.

MONTEAGUDO, H. *A invenção do monolinguismo e da língua nacional*. Gragoatá: Niterói, n. 32, p. 43-53, 1. sem. 2012

RODRIGUES, AryonDall'Igna. *Línguas Brasileiras*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

_____. *Línguas Indígenas: 500 anos de descobertas e perdas*. D.E.L.T.A., São Paulo, vol.9, n. 1, 1993, p. 83 - 103.

_____. (2007). *Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?* - Campinas: Editora Curt Nimuendajú.

_____. (2008). *Educação Escolar e Ameaças à Sobrevivência das Línguas Indígenas no Brasil Meridional*. BRASA IX - New Orleans/LO, USA, 27-29 mar 2008.

_____. *Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas*. D.E.L.T.A.9(1):83-103. São Paulo, 1993.

_____. *Biodiversidade e Diversidade Etnolinguística na Amazônia*. In: SIMÕES, Maria do Socorro Simões. (Org.). *Cultura e biodiversidade entre o rio e a floresta*, 1 ed. Belém: Universidade Federal do Pará, 2001, v. 1, p. 269-278.

_____; CABRAL, Ana Suelly Arruda Câmara (Org.). *Estudos sobre línguas indígenas*. Belém: UFPA, 2001.

ROMAINE. Suzanne. *Bilingualism*. Second Edition. Editora Blackwell, 1995.

TOCANTINS. Governo do Estado. *Curso de Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas*. Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC), em parceria com a UFG - Universidade Federal de Goiás. Palmas: 2007. UFG. Universidade federal de Goiás. *Documento de Constituição do Curso de Licenciatura Intercultural*. www.ufg.br. Acesso dia 12-jan-2011.



ESCOLA PARA ÍNDIOS TICUNA: PROCESSOS EDUCACIONAIS NA COMUNIDADE VILA DE BETÂNIA, ALTO SOLIMÕES, AMAZÔNIA/BRASIL

*Renan Albuquerque Rodrigues¹
Mara Francisca Silva Rubim²*

Vila de Betânia: cotidiano e escola

A comunidade indígena Ticuna Vila de Betânia é um distrito do município de Santo Antônio do Itá, localizado na Região Norte, Estado do Amazonas, Brasil, à margem esquerda do Rio Solimões, a 888 km em linha reta da capital Manaus/AM e 1.310 km por via fluvial. Há no município 43 comunidades rurais: 25 comunidades ribeirinhas e 18 comunidades indígenas de etnias Ticuna e Cocama.

O local onde hoje é denominado Vila de Betânia antigamente era um sítio de propriedade particular, do agricultor Manoel Franco, chamado de caroara pelos Ticuna - em função do lago existente nas terras dele. Naquela época, nos anos 1960/70, índios conviviam no município junto com não índios.

Todavia, a partir de conflitos entre eles na sede de Santo Antônio do Itá, missionários norte-americanos que então atuavam junto à prelazia local sugeriram a compra do sítio de Franco para que os povos étnicos tivessem área própria e pudessem desenvolver atividades de extrativismo, coleta e agricultura familiar.

Na Vila de Betânia, com a ajuda de indígenas, missionários construíram igreja, casas e escola. A proposta foi formar territorialidade comunal entre os tradicionais e dirimir a situação de confronto com os comunitários urbanos que viviam na sede de Santo Antônio do Itá.



Entretanto, a proposta serviu de estopim para a influência decisiva dos religiosos cristãos na cultura indígena. A Festa da Moça Nova e demais rituais foram proibidos, bem como atividades relacionadas à herança material e imaterial foram cerceadas entre os aldeados, que viram sentidos de pertencimento fragmentarem-se.

Saberes tradicionais dos Ticuna passaram a ser considerados satânicos e no limite da situação houve banimento de práticas socioculturais entre adultos e jovens adultos, além de mulheres, adolescentes e crianças. Apenas velhos mantiveram conhecimentos ancestrais em níveis de oralidade, o que levou a uma situação instável entre indígenas e missionários, ocasionando em 1986 a ocupação da Vila de Betânia por policiais federais.

O Estado interviu e ordenou o retorno da missão religiosa à sede de Santo Antônio do Içá. Atualmente, após a querela, missionários estadunidenses ainda vão fazer atividades espirituais na comunidade, mas são obrigados a permanecer apenas tempo determinado no local em função de acordos judiciais firmados com a Polícia Federal.

Os meios de transporte da comunidade Ticuna são fluviais, principalmente. Via barcos, balieiras e canoões, utilizados para fazerem compras, visitar familiares, levar filhos para estudar na sede, vender produtos, receber salários ou participar de reuniões etc., indígenas se locomovem e estabeleceram redes de diálogo com não indígenas.

Sobre o trabalho dos povos étnicos, a maioria mantém atividade nas áreas de agricultura, pesca, como funcionários de escolas indígenas, saúde e comércio interfluvial, além de serem coletores em quintais agroflorestais de parentes na Vila de Betânia.

Após o entrevero com os missionários, hoje os Ticuna vem se organizando a partir da entidade *PiaSol*, cooperativa que exerce papel de orientação e normatização do cotidiano na Vila de Betânia, salvaguardando saberes e fazeres comuns entre aldeados que estão ali.

Dados da entidade apontam que a busca por conhecimentos acadêmicos e/ou científicos formais, assim entendidos, tem aumentado entre os Ticuna na medida em que aumenta a quantidade de pessoas na comunidade em busca de inserção em universos distintos e diferentes, o que significa que o trânsito entre rural e urbano se eleva e traz consigo implicações.

O deslocamento da Vila até a sede de Santo Antônio do Içá tem apresentado alta rotatividade por conta da interação de adolescentes, jovens adultos e adultos Ticuna em meios sociais de fora da aldeia.

A partir de idealização comum entre os Ticuna, acerca da necessidade de “sair para estudar fora”, indígenas que tem condições financeiras ou melhores contatos na cidade enviam os filhos mais cedo para aprenderem falar, ler e escrever na língua portuguesa, dado entendimento de que o português é base essencial para o intercâmbio na sede.

A partir dessa construção perceptiva, os Ticuna procuram acompanhar a evo-



lução técnico-científica ocidental e trazê-la para dentro da comunidade, onde podem compartilhar possibilidades a partir do uso coletivo. A atitude, porém, chama atenção de não indígenas, que tendem a tecer críticas em razão de ressignificações sobre a realidade e diante das transformações do mundo.

Vila de Betânia é uma comunidade Ticuna que dispõe de razoável infraestrutura no Alto Solimões, em comparativo a demais aldeamentos orientados a partir de governança estatal, os quais possuem frágil acomodação de instituições públicas, como escola, praça, posto de saúde etc.

Na Vila, há ruas asfaltadas, atendimento médico, odontológico, residências, quadra poliesportiva, campos de futebol, comércios e escolas municipais e estaduais climatizadas. Além da esfera material, a comunidade procura estar envolvida com *habitus* comunais (BOURDIEU, 1989), mantendo relação de bem-estar.

Acerca do dia a dia escolar na localidade - e ponderando sobre o envolvimento de alunos com o *habitus* - durante a enchente a maioria do alunado deixa de ir à escola para tomar banho no rio, pescar e ir para a roça com os pais, fomentando envolvimento socioculturais e familiares.

A partir da observação, e ainda de acordo com a concepção de escola que respeita fatores culturais envolventes de indivíduos indígenas, esse seria exemplo de postura acertada a adotar diante da realidade Ticuna do Alto Solimões, acoplando modelos educacionais a trajetórias de vida das pessoas.

Por outro lado, se a escola é considerada flexível entre os aldeados de Vila de Betânia, essa flexibilidade tende a fomentar controvérsias, tais como i) índice baixo em avaliações externas, ii) dificuldades na escrita e leitura, e iii) reprovação ou aprovação de alunos(as) sem conhecimento básico das disciplinas.

A essas questões, somam-se variáveis intervenientes relacionadas a homicídio entre jovens, abuso de psicotrópicos e álcool. São fatores concorrentes para hiporendimentos escolares entre estudantes de diversas idades, sobretudo considerando-se que em ambientes indígenas Ticuna a idade de 11 a 12 anos é considerada parcialmente emancipatória.

A emancipação dá direito a jovens de manterem contato com realidades externas a saberes tradicionais, envolvendo-se muitas vezes em conflitos interpessoais ou grupais, psicofísicos, o que tende a gerar problemas educacionais para toda a comunidade, implicando em crises em ambientes urbanos fora da aldeia.

A partir da problemática descrita, observou-se a necessidade, em 2013, da implantação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) para a escola da Vila de Betânia. A atividade foi planejada a partir de leis socioculturais e considerando-se o status das pessoas que moram no lugar. Foi um ano de trabalho nesse sentido.

Elaborou-se, assim, ano passado, planos de cursos diferenciados e calendários escolares de acordo com tradições Ticuna. A proposta atualmente está em análise pela Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (Seduc) e há expectativas positivas de profissionais da instituição escolar indígena local.



Na construção do PPP observou-se, por exemplo, que materiais didáticos utilizados por pedagogos e docentes da escola de Vila de Betânia estavam longe da realidade dos tradicionais, fazendo com que se instalasse uma série de dificuldades na compreensão de conteúdos interdisciplinares.

O panorama sugeriu a necessidade de se analisar em que medida elementos da própria sociocultura do povo Ticuna são ou não inseridos em materiais didáticos e atividades escolares da comunidade. Elementos tais como figuras regionais (animais, frutas, meios de transporte), artesanatos, grafismos, rituais, músicas, contos, mitos e ritos. Todos pressupostos que desde tempos imemoriais influenciam indígenas em sua construção enquanto pessoa.

Esses mesmos elementos, inclusive, tendem a ser retomados na atualidade após esquecimento operacionalizado por ações em nome de uma pretensa religiosidade hegemônica, estruturada por missionários na localidade, como descreveu-se anteriormente no início deste *paper*.

Nesse ínterim de discussão, o estudo se importou em identificar fatores que engendram problemáticas referentes à educação indígena Ticuna, considerando a educação enquanto processo por meio do qual o indígena participa da sociedade do entorno e mescla costumes que podem ajudá-lo na relação com não indígenas.

A interdisciplinaridade no contexto escolar indígena

A escola, por meio da interdisciplinaridade, tende a se adequar de forma significativa a valores históricos, culturais e sociais da comunidade (BAUMAN, 1925). Entretanto, garantir mecanismos de compreensão do conhecimento e poder relacioná-los ao cotidiano do aluno é pressuposto relevante no processo ensino-aprendizagem.

É a partir de um PPP diferenciado, fomentador de estratégias e possibilidades educacionais e culturais do alunado, que se iniciam atitudes para que se possam aglutinar conhecimentos a interesses históricos.

No tocante à comunidade Ticuna de Vila de Betânia, nota-se sociocultura relativamente rica em elementos que podem ser inseridos em sala de aula, dando apoio seja a educandos da Educação Infantil ou do Ensino Médio, estimulando os participantes na compreensão de conteúdos fundamentais.

Atualmente, existem fatores concorrentes para se amenizar o problema da inserção sociocultural nos currículos das escolas, que também é evidente em outras comunidades indígenas da região. Um deles é centrado no desenvolvimento de projetos e programas de educação bilíngue (português e Ticuna) pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB).

A perspectiva tem por finalidade disponibilizar livros didáticos que por vezes não chegam à sala de aula, fomentando “[...] novos paradigma para a educação de sociedades indígenas em substituição ao modelo de escola como veículo de interação e assimilação linguística e cultural” (MONTE, 2000, p. 99).

Na medida em que povos tradicionais da Amazônia conduzem o cotidiano por meio de elementos socioculturais, tender-se-ia a relacionar sociedade com educação,



ou seja, saberes locais a saberes científicos. Mas nem sempre o conhecimento é representado de forma a integrar saberes.

Por conta disso, o Estado precisa aglutinar conhecimentos não indígenas a indígenas, por meio de elementos socioculturais que facilitem compreensões de acordo com realidades locais. Tanto porque o estímulo ao entendimento sobre o que o outro produz é propriamente um real ato de compreensão (ZABALA, 1998). E também por conta de um processo efetivo de alteridade, buscando reconhecer o outro enquanto agente de diálogo.

Alteridade é um conceito que ajuda a entender a noção de troca (AUGÉ, 1994). O propósito para o uso do termo aponta para dialogismos possíveis dentro da perspectiva interdisciplinar no espaço da escola em ambientes indígenas amazônicos. A sociabilidade dessas relações escolares, portanto, sugere a abertura de pontos de equilíbrio para tensões entre saberes indígenas e não indígenas.

A alteridade auxilia entendimento acerca da educação interdisciplinar quando força reflexão mediante diferentes lugares de fala. Por meio da prática da alteridade, populações urbanas podem refletir sobre o que se faz na escola indígena, pela escola indígena e a partir da escola indígena. Assim, comunidades tradicionais se permitem pensar sobre a vida nas urbes via ato coletivo.

Como se almeja inferir, a alteridade tende a se apresentar como fator primordial para o estabelecimento de relações de troca de saberes, sobretudo quando a questão abrange situações em que a educação escolar de base é o cerne do debate: principalmente posta a noção de que não se nasce indígena, constrói-se perante uma indianidade; e de igual forma não se nasce branco, constrói-se um esbranquiçamento.

Educação ocidental e educação Ticuna

A região amazônica requer meios didáticos apropriados para a intervenção de propostas pedagógicas de acordo com realidades encontradas em cotidianos indígenas (SILVA, 2013). Conflitos entre saberes tradicionais e não tradicionais dificultam a concretização da educação em variados aspectos, uma vez que povos étnicos tendem a ser submetidos a perspectivas curriculares e avaliações externas.

O problema nesse sentido é justamente a exigência de avaliações docentes situadas fora da realidade vivenciada por povos étnicos. Quando observado o modo de vida de populações tradicionais da Amazônia, podem-se fazer comparações com a história social em relação a fatores que envolvam a educação da localidade direcionada.

Mas quaisquer comparações tendem a ser problemáticas considerando-se territorialidades e simbolismos próprios de mesorregiões díspares, tal como é o Alto Solimões em relação ao Baixo Amazonas, ou comparando-se o Alto Rio Negro ao Médio Madeira (também mesorregiões amazônicas), por exemplo (GEERTZ, 2009; MORIN, 2010).

A educação é responsável pelo desenvolvimento cognitivo do indivíduo, mas sem estruturas de saberes locais é difícil sociabilizar o educando a partir de sua realidade, proporcionando-lhe crescimento intelectual. É possível crer, doutra forma, que a tecnologia trouxe mudanças a povos tradicionais e possibilitou-os buscar novos



conceitos de vida e aprendizagem nas escolas, mas saberes locais nem sempre estão relacionados à questão educacional e a vidas particulares, o que se configura problema efetivo (RANAUT, 2011).

A construção interdisciplinar por meio de elementos culturais tende a possibilitar a indígenas do Alto Solimões relação objetiva de ensino-aprendizagem, via integração a saberes ocidentais. Sobretudo porque comunidades indígenas encontram-se em meio à problemática educacional severa, cuja centralidade é a relação da sociedade indígena à não indígena (SHUTZ, 2012; SANTOS, 2002).

Conclusão

Parece ser notório o quanto a educação indígena precisa de reordenamentos significativos em diversas regiões do país, incluindo-se a Amazônia no caso abordado. Objetiva-se possibilitar meios para que haja capacitação profissional de professores e gestores, sendo que as especificações direcionadas aos Ticuna no Alto Solimões não se apresentam diferenciadas.

É importante, assim, salientar que métodos educacionais sistematizados precisam ser analisados de forma sucinta e objetiva no processo, em especial no contexto da elaboração de recursos e materiais didáticos que abranjam interculturalidades, fortalecendo realidades sociais e intelectuais de alunos Ticuna. Em suma, indígenas não devem ser assumidos por sociedades envolventes a partir de relações objetais.

A justa insistência de comunidades indígenas por fortalecimento em seus propósitos - incluindo-se melhorias na qualidade de ensino e diferenciação de abordagens educacionais - é atitude por meio da qual se almejam possibilidades de amenizar controvérsias relacionadas a educadores e educandos em áreas indígenas amazônicas do Alto Solimões.

Existem similaridades e diferenças importantes de serem problematizadas no intuito de identificar diagnósticos válidos para as regiões. Primeiro porque se tratam de espaços ancestrais, com memórias vinculadas a tradicionalismos; segundo porque são sociedades complexas em sua cosmologia, sociopolítica, sexualidade e parentesco, além de demais esferas sociais; terceiro porque, como já se indicou, deve-se presumir alteridade no trato com a pessoa indígena porque estão em jogo saberes e fazeres históricos.

Corroborando o exposto, cabe enfatizar as resoluções CNE/CEB Nº 03/1999 e CNE/CEB Nº 05/2012, do Conselho Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 09/01/01), as quais afirmam diretrizes e metas para a escola indígena. Dentre elas, destacam-se: i) reconhecimento administrativo da categoria escola indígena no sistema de ensino; ii) ênfase na formação de professores indígenas; iii) produção de materiais didáticos específicos; iii) reconhecimento de programas e currículos orientadores; iv) adaptação do projeto escolar à realidade indígena; e v) criação de condições de autonomia e autogestão a projetos escolares.

Estão criadas, pois, condições legais, jurídicas e administrativas, inclusive com a atribuição de competências e reconhecimento de categoria singular no sistema



de ensino, para a implantação da educação diferenciada e específica para povos étnicos. A escola indígena, portanto, já é reconhecida em lei como diferenciada, específica, bilíngue e intercultural.

Mas até que ponto legislações específicas tendem a assegurar garantidas na realidade? A questão que pode ser respondida na prática, a partir de avaliações da realidade dos Ticuna do Alto Solimões. As avaliações tenderão a compor matrizes curriculares construídas segundo o Projeto Político Pedagógico de cada povo indígena.

Notas

¹ Doutor em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia da Ufam, Parintins/Brasil. renanalbuquerque@hotmail.com.

² Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Amazonas. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Ufam. Santo Antônio do Içá/Brasil. mararubim85@gmail.com

Referências bibliográficas

AUGÉ, Marc. *Le sens des autres*. Paris: Fayard, 1994.

BAUMAN, Zygmund. *Ensaio sobre o conceito de cultura*; tradução de Carlos Alberto Medeiros. -Rio de Janeiro; Zahar, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Portugal, Editora Difel, 1989.

GEERTZ, Clifford. *A saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. - Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

MONTE, Nietta L. *Educação e Sociedade Indígenas no Brasil*, I Congresso Brasileiro de História da Educação, Rio de Janeiro, 7/11/2000.

RANAUT, Claud. *Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção e à aplicação de conhecimentos*. In: PHILIPPI Jr., Arlindo et AL. *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação*. Barueri, SP: Manole, 2011, p. 100.

SCHUTZ, Alfredo. *Sobre fenomenologia e relações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SILVA, Marilene Corrêa da. *Metamorfose da Amazônia*. 2 ed. Manaus: Editora Valer, 2013, p. 9- 18; 177- 185.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa*. Porto Alegre: Artmed, 1998.



ESTUDO DIAGNÓSTICO DE UMA POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA A CULTURA KRAHÔ

Rogério Tavares da Costa¹

Introdução

Uma das características básicas do ser humano é viver em sociedade, organizando-se em grupos que compartilham hábitos e modo de ver a vida. Seus costumes e práticas são transmitidos às crianças, de modo a dar continuidade ao *modus vivendi* daquele grupo. A responsabilidade por esta transmissão difere de sociedade para sociedade. Nas sociedades grafocêntricas, recai sobre a escola uma grande parcela de responsabilidade pela educação, o que é feito de forma sistematizada e em espaços definidos. Por outro lado, sociedades baseadas na cultura oral, como as indígenas, desenvolvem o processo educacional paralelamente às atividades rotineiras, e, quando decidem ter uma escola nos moldes da sociedade envolvente, precisam negociar critérios para conciliar os dois tipos de educação.

No Brasil atual, as populações indígenas têm assegurado o direito, a partir da Constituição Brasileira de 1988, de estabelecer uma escola que inclua a valorização da cultura e dos saberes tradicionais, a preservação dos costumes e da língua, paralelamente aos demais conteúdos normalmente ensinados nas escolas de educação regular.

O propósito desta pesquisa é verificar como se dá essa negociação entre os dois tipos de conhecimento e as possíveis contribuições da implantação da escola para o fortalecimento e a valorização da cultura tradicional em uma comunidade indígena, particularmente na Aldeia Manoel Alves Pequeno, onde vivem indígenas do povo Krahô. Nesta aldeia situa-se a Escola 19 de Abril, que será o foco da pesquisa.



A educação escolar indígena

A verdadeira escola indígena será aquela pensada, elaborada e gerenciada pelo povo indígena. De acordo com seus anseios, expectativas e modos de organização política e social, voltada para seu futuro.

(ÂNGELO, 2002, p. 39)

A história da educação escolar indígena em nosso país é quase tão antiga quanto a própria história do Brasil, pois principia em 1549, quando chega ao território nacional a primeira missão jesuítica enviada de Portugal por D. João III. Esta missão, composta por missionários da Companhia de Jesus sob a direção do padre Manuel da Nóbrega e tendo como um de seus objetivos converter os nativos à fé cristã, centrava o ensino na catequese, sem levar em consideração os princípios tradicionais da educação indígena, bem como as línguas e as culturas desses povos. Uma vez implantada a escola, sua função principal era negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Neste processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades, línguas e culturas diferenciadas.

Apesar de ter um início recuado no tempo, a educação escolar para as sociedades indígenas no Brasil demora muito tempo para se consolidar. Segundo Albuquerque (2008), os primeiros movimentos em que os próprios indígenas buscam um lugar para a sua escola ocorreram na década de 1970:

a educação escolar indígena em nosso país começa a se efetivar a partir da década de setenta, quando iniciam os movimentos não só em prol da adoção da língua indígena materna na escola, mas também de garantir a escolarização desses povos. (ALBUQUERQUE, 2008, p. 56)

Foi no período após a Ditadura Militar de 1964, conhecido historicamente como redemocratização brasileira, que se começou a travar a luta pela escola indígena. Graças ao envolvimento de diferentes povos indígenas que, exercendo grande pressão junto ao Congresso Nacional, no momento da elaboração e aprovação da Constituição Federal de 1988, vários direitos fundamentais das sociedades indígenas foram garantidos e, em todo o país, iniciam-se os programas de educação escolar indígena (FERREIRA, 2001, p. 87), possibilitando assim, novas bases para uma escola indígena cujo destaque é o direito à diferença, que põe fim à política assimilacionista do Estado, garantindo legalmente aos povos indígenas o respeito à sua organização social, costumes e línguas. Segundo este modelo de educação, a escola deveria ser comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, conforme esclarece Juliana Schneider Medeiros:

Comunitária, porque a participação da comunidade em todo o processo pedagógico é fundamental para a construção da escola: na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares, do calendário escolar, da pedagogia, dos espaços e momentos da educação escolar. Intercultural, pois a escola deve reconhecer



e manter a diversidade cultural e linguística de sua comunidade, além de promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes. Bilíngue, visto que deve ensinar o português, para possibilitar o diálogo com o mundo não indígena que os rodeia, mas, principalmente, a língua materna da comunidade indígena - para garantir a sua manutenção e, sobretudo, porque é por meio da língua originária que se expressa e se manifesta a cultura. Específica e diferenciada, porque deve ser concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação à construção de sua escola (MEDEIROS, 2012, p. 3).

Em relação ao ensino bilíngue, Maher (2007) afirma que podem ser identificados diferentes modelos de ensino. O primeiro deles refere-se ao Modelo Assimilacionista de Submersão:

Esse modelo apregoa a inclusão do aluno bilíngue em uma sala de aula monolíngue: não tendo com quem interagir em sua língua materna, ele será forçado a abandoná-la e a aprender a língua portuguesa. (MAHER, 2007, p. 70).

Segundo a autora, este método de ensino foi adotado por missões religiosas e órgãos do governo brasileiro durante muito tempo. Entretanto, teóricos da educação bilíngue comprovaram a ineficácia deste modelo, apontando para evidências de que, quanto maior o investimento na língua materna, maior será a facilidade para o aprendizado da segunda língua. Esta constatação deu origem ao Modelo Assimilacionista de Transição, que se vale da língua materna do aluno para a alfabetização e instrução nas séries iniciais. Em seguida, progressivamente, passa-se a incluir a língua portuguesa até que a língua materna seja totalmente excluída do currículo escolar.

Segundo Maher, nas últimas décadas vem se presenciando uma modificação importante no contexto da educação escolar indígena, com a introdução de um novo modelo de ensino, o Paradigma Emancipatório, cujos princípios promovem o Enriquecimento Cultural e Linguístico:

Nele, o que se quer promover é um bilingüismo aditivo: pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas. (MAHER, 2006, p. 22).

Segundo a autora, este processo de mudança na educação escolar indígena, iniciado na década de 1970, ganhou força a partir da Constituição de 1988, a qual assegurou que as crianças indígenas sejam alfabetizadas em suas línguas maternas e,



também, que escolas tenham currículos e calendários diferentes, livros didáticos específicos e professores de sua comunidade. Estas escolas específicas têm o desafio de fazer valer o respeito à diferença e promover a valorização da cultura indígena.

A Constituição Federal, no capítulo VII - Dos Índios, em seu artigo 231, apregoa: “São reconhecidos aos Índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições [...]”. O Artigo 215 define como dever do Estado a proteção das manifestações culturais indígenas.

O Artigo 210 da Constituição, intitulado Da educação, da cultura e do desporto, em seu capítulo III, Título VIII, afirma: “*Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais*”. O Referencial Curricular para as Escolas Indígenas - RCNEI - refere-se a esse artigo nos seguintes termos: “*O Artigo 210 assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática do ensino bilíngue em suas escolas*” (BRASIL, 1998, p.32).

O Artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina que caberá ao Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de: “1º) proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências; 2º) garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias” (LDB:2010).

Percebe-se claramente que as determinações expressas tanto na Constituição, como nos outros documentos oficiais, em relação ao estabelecimento de uma escola indígena, são: a valorização da cultura e dos saberes, preservação dos costumes e da língua, e até a revitalização da cultura, caso seja necessário. Tais determinações configuram-se como uma possibilidade de desenvolvimento, sem perder de vista aspectos culturais que permeiam a vida dos povos indígenas.

Deste modo, verifica-se que, dentre muitas responsabilidades que o Estado tem sobre as populações indígenas existentes no nosso país, a educação escolar desponta como um dos aspectos fundamentais a serem levados em conta. A escola constitui-se, assim, instrumento de valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura, que devem ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas.

Os índios Krahô e sua relação com a educação escolar

Nos processos de reelaboração cultural em curso em várias terras indígenas, a escola tem se apresentado como um lugar estratégico para a continuidade sociocultural de seus modos de ser, viver, pensar e produzir significados. (DECLARAÇÃO..., 2013, p. 377).



A população indígena Krahô, que hoje vive em relativa tranquilidade, passou por muitas dificuldades até se estabelecer em seu território atual no estado do Tocantins. Este povo, cuja língua, segundo Rodrigues (1986), pertence à Família Jê, do Tronco Linguístico Macro-Jê, ramo Timbira, vivia originalmente na região próxima ao rio Balsas, divisa dos Estados do Maranhão e Piauí. Os primeiros contatos com não indígenas ocorreram no início do século XIX, quando criadores de gado ocuparam este território, fazendo com que os indígenas se deslocassem para outras áreas, o que os levou a disputar novos territórios com outros povos indígenas, os Xerente e os Xavante. Em um primeiro momento, deslocaram-se rumo a oeste, nas proximidades de Carolina, rio Tocantins, até Pedro Afonso. Depois, foram em direção a Noroeste, entre os rios Manoel Alves Pequeno e Vermelho.

Atualmente, as aldeias Krahô se localizam nos municípios de Itacajá e Goiatins, num território de 320 mil hectares, entre os rios Manoel Alves Pequeno e o Vermelho. Estas terras foram concedidas pelo Decreto-Lei 102, de 05 de agosto de 1944, pelo interventor Federal em Goiás, Dr. Pedro Ludovico Teixeira, que determinava:

Artigo 1 - São concedidos aos índios Craos, o uso de um lote de terras pertencentes ao Estado, denominado "Craolandia", situado no distrito de Itacajá, do Município de Pedro Afonso, medindo trezentos e dezenove mil oitocentos e vinte e sete (391.827) hectares, sessenta e um (61) ares e cinco centiares, e limitado: ao norte, pelo ribeirão dos Cavalos e rio Riozinho; ao sul pelo ribeirão Cachoeira e rio Gamaleira; ao este, pelos rios Vermelho e Suçuapara e ao oeste, pelo rio Manoel Alves Pequeno, ficando, todavia, ressalvado expressadamente que a União regularizará as ocupações, porventura existentes nesse terreno" (MELATTI, 1967, p. 50).

Segundo (MELATTI, 1967), essas aldeias têm suas habitações dispostas em círculo. No grande círculo externo, ficam as casas e delas derivam caminhos rumo ao centro, chamado de pátio central, que recebe o nome de cà, onde são realizadas as reuniões para dividir o trabalho, tomar decisões da comunidade e a prática dos rituais. Durante essas reuniões acontecem, de forma espontânea, tranquila e automática, a transmissão de conhecimentos da cultura Krahô.

Conforme Melatti (1972), os Krahô cultuam três crenças sagradas: a harmonia da natureza, a força das plantas e a celebração à vida. Consideram que a natureza se divide entre o partido do sol, verão (wacmejêmẽ) e o partido da chuva, inverno (katãmjê) e as duas forças são complementares.

O povo Krahô, assim como os demais grupos indígenas brasileiros, destaca-se por sua diversidade linguística e cultural: corte de cabelo, artesanato próprio, língua materna, ritos, mitos, cantigas, corridas de tora, dentre outros. Em especial, os mitos, ritos e cantigas são elementos que constroem a identidade e o universo cosmológico Krahô. Dentre os diversos ritos Krahô, há os relacionados ao ciclo de vida, às relações de laços consanguíneos e entre afins, enquanto outros se relacionam ao ciclo anual e à iniciação.



Melatti (1972) explica que, conforme a versão do mito de origem da mitologia Krahô, as plantas foram presentes de Caxêkwÿj, uma estrela que veio do céu e trouxe as sementes. Esta estrela, transformando-se em moça, passou a ensinar o povo a plantar e comer os frutos gerados pela terra.

As corridas de tora fazem parte do cotidiano Krahô, e a tora, para esse povo, não é considerada apenas um tronco de árvore que é tirado do cerrado e cuja finalidade se limita apenas ao ato de correr. A tora adquire um valor espiritual muito significativo. No luto, por exemplo, usa-se a tora para homenagear a pessoa que morreu, pois “em certas ocasiões, as toras carregadas nas corridas de revezamento representam espíritos dos mortos” (SCHULTZ, 1950, p. 54).

Apesar de serem detentores de uma riqueza cultural, os Krahô, possivelmente em virtude do contato com a sociedade envolvente, já não praticam todos os ritos com frequência, havendo mesmo aqueles ritos que deixaram de ser realizados.

O povo Krahô, como as demais sociedades tradicionais, tem sua cultura baseada na oralidade, sendo que os conhecimentos, normas e costumes são transmitidos pelos pais aos filhos e também pelos mais velhos, os líderes da aldeia, aos mais jovens e aos que são escolhidos para determinadas funções ou papéis de acordo com os ritos culturais. Desta forma, a educação indígena ocorre de maneira aparentemente assintemática, por não se dar em horários pré-determinados, mas de forma espontânea.

Esta educação, contudo, sofreu alterações devido ao contato com a sociedade envolvente, particularmente com a inserção da escola na realidade das aldeias, pois muitos dos hábitos cotidianos passaram a ser tema de estudo. Em alguns casos, esta escolarização da cultura foi benéfica, pois teve o papel de reviver aspectos que estavam sendo esquecidos.

A população indígena Krahô está distribuída em 29 aldeias, sendo que em 27 delas existem escolas, de acordo com o relatório da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-TO/2014), as quais atendiam, em 2014, a um total de 1.881 alunos, contando com 51 professores indígenas, 59 professores não indígenas, 9 professores indígenas efetivos. Dentre os docentes, havia, neste ano, cinco professores indígenas são formados pela Universidade Federal do Goiás - UFG, enquanto outros dez ainda estavam cursando a Licenciatura Intercultural naquela instituição.

A SEDUC/TO, em parceria com professores e pesquisadores da área educacional indígena, elaborou uma Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena, implantada em 2013, cujo objetivo principal era “ofertar um ensino transdisciplinar que valorize o conhecimento do aluno, integrando escola-família e comunidade por meio de um currículo diferenciado que contemple a diversidade sociocultural dos povos indígenas do Estado do Tocantins”.

A proposta estende-se ao povo Krahô, porém, em muitas das escolas ainda permanecem os mesmos currículos e calendários anteriores, pois não são todas as aldeias que contam com professores indígenas para insistir na implantação do currículo diferenciado, como ocorre na escola 19 de Abril, da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

De acordo com a Secretaria Estadual de Saúde Indígena - SESAI, com base no



Censo de 2013 a 2014, esta aldeia apresenta uma população de 298 indígenas, sendo 145 homens e 153 mulheres, distribuídos em 67 famílias e 44 casas. A escola 19 de Abril conta, atualmente (2015) com 215 alunos matriculados.

A educação diferenciada na Escola 19 abril

Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem. (Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, 2009)

As comunidades indígenas brasileiras, desde o período colonial até recentemente, vivenciaram uma tradição de experiências escolares integracionistas e assimilacionistas, fato que só começou a mudar oficialmente com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, que abriu caminho para a implantação de escolas específicas, diferenciadas, interculturais e bilíngues, o que ocasionou um impulso no processo de escolarização indígena no estado do Tocantins.

A escola foi implantada na Aldeia Manoel Alves Pequeno em 1987, portanto, um ano antes do início deste processo oficial de escolarização. Criada por iniciativa do Cacique Dodanin Piikên Krahô e dos missionários da igreja Batista que trabalhavam na aldeia naquela época, a escola, recebeu originalmente o nome de Escola Rural Indígena. Foi instalada em uma casa improvisada, e o ensino era ofertado apenas para os homens, no período noturno.

Em 1990, com apoio da FUNAI, foram construídas duas salas, tendo como monitor bilíngue, contratado por esta instituição federal, Dodanin Piikên Krahô, e mais dois professores, iniciando assim a primeira fase do ensino fundamental nos períodos matutino e vespertino, para jovens e crianças. O ensino noturno continuava na casa provisória. A partir de 28 de maio de 2001, por meio do Decreto nº 1.196, foi reconhecida e recebeu o nome de Escola Estadual Indígena 19 de Abril. Em 2003, sob a responsabilidade do Governo do Estado, a escola foi ampliada com a construção de mais duas salas de aula, cozinha e secretaria. Recentemente, em maio de 2014, foi reformada para atender à demanda da aldeia.

Atualmente, a Escola 19 Abril, em concordância com os documentos oficiais (Constituição Brasileira de 1988, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998, e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, 2013), tem procurado desenvolver um projeto de ensino que assegure o uso de sua língua materna e processos próprios de aprendizagem, privilegiando a prática do ensino bilíngue e a valorização de sua cultura.

De acordo com os primeiros dados coletados em contatos informais com professores e o diretor da escola, percebe-se que o objetivo foi atingido no que se refere ao ensino da língua materna e na preservação da arte e cultura Krahô. Neste sentido, convém destacar os detalhes da cerimônia de formatura de conclusão do ensino médio de 15 indígenas, que ocorreu no mês de agosto de 2014 na aldeia Manoel Alves Pequeno. Pelo relato de Cleber Toledo, percebe-se claramente a preocupação com a



valorização da cultura,

Conforme a Secretaria de Comunicação Social do Tocantins (Secom), no último dia de festa, em vez de becas os estudantes desfilarão com pinturas corporais feitas pelos pais e padrinhos, que vão apresentar os alunos para uma espécie de ritual de passagem. “Geralmente fazemos o batismo para representar a mudança de idade de criança para adolescente, mas na formatura, o ritual significa a passagem de uma fase, que para nós é muito importante porque é a primeira vez na história do povo Krahô que uma turma termina o Ensino Médio em uma escola também indígena”, conta o diretor da unidade escolar, Renato Yahe Krahô. (TOLEDO, 2014).

Contudo, apesar dos esforços dos gestores, a escola, no que se refere à organização e administração, ainda é regida pelo princípio da não-indígena. Um dos principais fatores que denunciam esta realidade é o calendário letivo, que não é específico nem diferenciado, pois precisa seguir as determinações da secretaria de educação. O atual diretor da escola, o indígena Yahé Renato Krahô, vem se esforçando, junto com sua equipe, no sentido de conseguir aprovar um projeto pedagógico que seja realmente diferenciado e que atenda às necessidades de sua comunidade.

Outro aspecto relevante a se considerar em relação ao impacto causado pela inserção da escola na comunidade indígena refere-se à questão do espaço físico. Considerando que a educação tradicional do povo Krahô, anterior ao contato com a sociedade envolvente, não requeria um local específico, importa verificar que modificações a construção do prédio escolar pode ter causado na vida da aldeia, uma vez que alterou a paisagem a que os indígenas estavam acostumados. Convém observar se o impacto produzido pela alteração na configuração espacial da aldeia pode impactar também a relação com a memória cultural, pois, conforme Edna Alencar

Não existe um grupo social que não tenha qualquer relação com um lugar, com um espaço. O espaço torna-se socialmente significativo e se transforma em lugar, quando nele se inscreve a história do grupo, quando é socialmente construído, transformado pelo trabalho das gerações passadas (ALENCAR, 2007, p. 98).

A edificação da Escola 19 de Abril segue os padrões de construção preestabelecidos pela Secretaria de Obras, que constrói nas aldeias escolas semelhantes às das áreas urbanas. Tais estruturas construídas nas aldeias não deixam dúvida da origem daquela instituição: o Estado e a sociedade dos brancos. (GIRALDIN, O. 2008).

Nessa perspectiva, é relevante pesquisar sobre a possível existência de alguma prática de discussão entre os órgãos do Estado e a comunidade indígena no sentido de estabelecer uma estrutura arquitetônica condizente com as tradições do povo.

Considerações finais

O presente artigo teve como foco investigar as possíveis contribuições da implantação da educação escolar na rotina dos índios Krahô da Aldeia Manoel Alves



Pequeno, por meio da Escola Estadual Indígena 19 de Abril.

Alguns dos aspectos destacados foram a valorização da arte, da cultura e da língua materna por meio das atividades escolares. Por outro lado, verificou-se, também, que ainda falta um longo caminho a percorrer para que a escola se configure totalmente como específica e diferenciada dentro do que deseja a comunidade local.

Convém ressaltar que esta pesquisa está ainda em fase inicial, embrionária, de modo que ainda não foi possível avaliar a influência que pode ter exercido no imaginário cultural indígena a construção, nos limites da aldeia, de um prédio com características arquitetônicas tão diferentes de suas construções habituais.

Diante do exposto, resta declarar o caráter provisório das colocações feitas, reiterando que ainda há muito que se pesquisar antes de se tecerem considerações mais aprofundadas nesta temática. Contudo, foram dados os primeiros passos em um caminho que promete ser auspicioso.

Notas

¹ Especialista em Educação a Distância pelo SENAC/MT, graduado em História pela Universidade Federal do Mato Grosso, pesquisador do Laboratório de Línguas Indígenas - LALI/UFT/Araguaína.

Referências bibliográficas

- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Aspectos do processo de educação escolar bilíngüe dos apinayé. **Cadernos de Educação Escolar Indígena - Proesi**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 6, n. 1, 2008.
- _____. Índios do Tocantins: aspectos históricos e culturais; In: SILVA, Norma Lúcia da, VIEIRA, Martha Victor, (orgs). **Ensaio de História e Formação Continuada: teorias, metodologias e práticas**. Goiás. Ed. PUC/Goias. 2013
- _____. (org). **História Krahô**. Campinas/SP. Pontes Editores. 2014.
- ALENCAR, Edna F. **Paisagens da memória: narrativa oral, paisagem e memória social no processo de construção da identidade**. Teoria & Pesquisa. Vol. XVI - nº 02 - jul/dez de 2007
- ÂNGELO, Francisca Novatino P. de. A educação e a diversidade cultural. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**. Barra do Bugres: Unemat, v. 1, n. 1, 2002
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Escolar Indígena. In: _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.



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

DECLARAÇÃO das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Rio de Janeiro: UNIC; Cuiabá: Entrelinhas, 2009.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001

FERREIRA, F. M. N. S.; LEITE, F. T.; LEITE, S. M. F. **Projeto “Raízes do Saber”: Uma experiência de Educação Rural Intercultural com índios Terena em Aquidauana - MS.** Monografia (Especialização) Faculdade de Educação São Luiz, Jaboticabal, São Paulo, 1999

GEERTZ, Clifford. **A interpretação da Culturas.** 1ª ed. Rio de Janeiro, LTC, 2008

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, p. 57-63, 1995b.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura, um conceito antropológico;** 14ª ed.; Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor, 2001

LIRA, Elizeu Ribeiro. A frente pastoril e a (des) organização dos territórios indígenas no sul do maranhão e no antigo norte de Goiás. In: **Revista Plurais, vol. 1, nº 6, p. 1-16,** Anápolis, EdUEG, 2006. Disponível em: <<http://www.nee.ueg.br/seer/index.php/revistaplurais/article/viewFile/62/89>>

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Educação escolar indígena: a escola e os velhos no ensino da história Kaingang.** Revista História Hoje, v. 1, nº 2, 81-102 - 2012.

MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil.** 7ª Edição. Editora da Universidade de Brasília, Brasília, 1993.

_____. **Antropologia no Brasil, um roteiro.** Brasília, Série Antropologia, 1983

_____. **Ritos de uma Tribo Timbira.** São Paulo: Ática, 1978.

_____. **O Messianismo Krahô.** São Paulo, Herder, 1972

_____. **Índios e criadores: A situação dos krahô na área pastoril do Tocantins.** Rio Janeiro. Ed. UFRJ. 1967

NASCIMENTO, A. C. **Escola Indígena: palco das diferenças.** Campo Grande: UCDB, 2004. (Coleção teses e dissertações em educação, V. 2).

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1982.

RODRIGUES, A. D. **Línguas Brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas.** São Paulo: Loyola, 1986.

SANTOS, José Luiz. **O que é cultura;** 16ª ed; São Paulo, Brasiliense, 2009.

SCHULTZ, Harald. **Lendas dos Índios Krahô.** Revista do Museu Paulista. N.S. São Paulo,



1950.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **A Educação Escolar Indígena no contexto da Antropologia Brasileira**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Revista de Antropologia p. 218-244.

TOCANTINS, Governo do Estado do. **Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/TO-2014)**.



MUTAÇÕES DOS OLHARES: SUJEITOS E REPRESENTAÇÕES NA OBRA “À MARGEM DA HISTÓRIA”, DE EUCLIDES DA CUNHA

Romário Ney R. de Souza¹

Introdução

O livro “À margem da *História*” (texto póstumo de 1909) de Euclides da Cunha compõe-se de quatro partes principais: na *Amazônia, terra sem história* (7 capítulos, sobre essa região), *Vários Estudos* (3 capítulos, assuntos americanos), *Da Independência à República* (ensaio histórico) e *Estrelas Indecifráveis* (crônica) (CUNHA, apud GALOTTI, 2006 p.12). Neste trabalho queremos nos ater com mais especificidade à primeira parte da obra, lugar em que o autor aborda o tema da Amazônia como “*terra sem história*”. Logo no início de “À margem da história”, nas “Impressões gerais” o narrador, inspirando-se em Wallace, externaliza sua vertigem diante das paisagens disformes dessa territorialidade: “ao revés de admiração ou do entusiasmo, o que nos sobressalteia geralmente, diante do Amazonas, [...] é antes um desapontamento” (CUNHA, 2006 p.17). Nesta citação sobressai-se a forma pendular que marca a escrita de Euclides da Cunha - da decepção acerca da região. Euclides passa à descrição de uma série de imagens sobre os elementos da natureza, assim como a respeito dos próprios sujeitos que vão configurando os espaços e que passam a ganhar status de “maravilhoso”, “exuberante”, “portentoso”, “insólito”, a “*hiléia* prodigiosa”, incidido, dessa forma, numa dialética da perplexidade e, ao mesmo tempo, na tentativa de descrever a Amazônia a partir do seu substrato.

Euclides da Cunha, autor com capacidade de escrita refinada, formado numa época de grande irradiação do espírito científico e do positivismo, assim como das idéias republicanas, desde 1885 passa a integrar a escola militar do Rio de Janeiro,



reingressando na escola politécnica. Defensor da República, Euclides da Cunha fez curso de engenharia militar, voltado às ciências naturais, e em 1903 foi eleito para a Academia Brasileira de Letras e para o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em razão da enorme repercussão de sua obra *Os Sertões*. No ano seguinte (1904), o autor seguiu para a Amazônia como chefe da comissão de reconhecimento do Alto Purus. A comissão diplomática designada pelo chanceler Barão do Rio Branco tinha o encargo de operar as demarcações das fronteiras entre o Brasil e o Peru.

A escrita de Euclides é marcada pela força da palavra, da linguagem que perpassa as sensibilidades da poesia e do romance, o escritor é arguto e técnico na maneira como detalha a natureza, o rio, o clima, o sujeito amazônico; a escrita expressa a estampa de uma engenharia no modo veemente de estruturar os sentidos que vão tecendo suas imaginações. O escritor absorve as teorias e o pensamento intelectual promulgadas na Europa, sobretudo aquelas teorias cujo elemento norteador será delineado pelas idéias advindas da ciência, do progresso e do nacionalismo brasileiro.

Terra sem história: a construção discursiva da Amazônia

A “Amazônia” é uma terminologia polissêmica e construtora de inúmeros discursos. O termo em si parece evocar as “*Amazonas ficcionais*”, isto é, o mito das mulheres guerreiras imaginadas e descritas pelos cronistas do século XVI. Partindo dessa terminologia polissêmica, não podemos pensar a “Amazônia” em termos de uma unicidade ou homogeneidade. A Amazônia enquanto região não se limita à uma palavra dada, um ente natural. Ao contrário, a Amazônia é uma escrita fixada sob o percurso de inúmeros projetos políticos, econômicos e culturais, aberto às inúmeras interfaces que serviram de chão para o assentamento de colonizações, apagamentos de línguas e o silenciamentos de vozes e sujeitos ao longo da história.

Partindo destes pressupostos, entendemos que a Amazônia foi constituída, inventada e, convencionalmente entendida, como termo mecânico, gerador inúmeros discursos. A fabricação do seu termo, quase sempre atrelado a interesses e relações de poder das políticas nacionais, não leva em consideração as singularidades de uma imensidão de sujeitos, de línguas, tradições e experiências sociais extraordinárias, o que dificulta uma demarcação lógica da origem de tantas sociedades plurais assentadas nos trópicos. Assim como as primeiras expedições dos conquistadores e cronistas, Alonso Mercadillo, Diogo Nunes, Gaspar de Carvajal, Francisco de Orellana, Vicente Pinzon buscaram o “real-maravilhoso”. Igualmente outros naturalistas do século XIX fixaram uma escrita que ganhava ressonâncias na Europa que demarcava os “corpos” das diversas sociedades tradicionais de forma exótica. Nessa perspectiva a escrita de Euclides da Cunha marca, metaforicamente, por meio de seus relatos, os “corpos” de diversas regiões como aponta Bernardete:

Mas, agora, os relatos são efeitos do corpo na língua. É o corpo que estrutura a narrativa do espaço, selecionando, saltando, agrupando, criando limites, barreiras e fronteiras. Os relatos são metáforas do corpo inscrito pelas políticas conquistadoras, as mesmas que criaram leis para dominar a natureza (BERNARDETE apud LIMA, 2014, p.79)



A escrita euclidiana, não obstante demonstrar um tom de denúncia em relação aos seringueiros que se circunscrevia numa “terra sem história”, em condições de sobrevivências precárias, pois viviam à margem da intervenção do Estado e desvinculados das políticas públicas deste, não foge ao processo de articulação “com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural [...] Ela está, pois, submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses (CERTEAU, 1982, p.66).

As primeiras impressões de Euclides aparecem como “vontade de verdade” é que o sujeito que integra a Amazônia, sobretudo a Amazônia acriana, “é ainda um intruso impertinente”. Chegou num espaço sem ser convidado, portanto, não esperado. Ao chegar, nota-se, segundo o olhar do escritor, uma natureza desorganizada que ainda está num processo de ordenamento (CUNHA, 2006, p.18). Da mesma forma os rios não “se firmaram nos leitos”, demonstram instabilidade, assim como a flora que é caracterizada pela “imperfeita grandeza”. A linguagem do autor demonstra como a Amazônia é configurada e nomeada: “a fauna singular e monstruosa”, “formas animais que existem imperfeitamente”, “elos da escala evolutiva”, a “natureza é portentosa, mas incompleta”.

O rio é visto como tendo uma função destruidora, é “um estranho adversário que solapa a sua própria terra”. “As terras não se regeneram”. Os deslocamentos que ocorrem na formação dos deltas do rio Amazonas, se constroem num movimento de destruição. “As próprias margens evitam o rio”. “As terras caídas” e o processo de desmoronamento das margens do Amazonas marcado pelo escritor demonstram imagens de instabilidades, inconstância, volubilidade. O rio é visto como um “monstruoso artista” ao mostrar-se revoltado, desordenado e que desordena, e, no entanto, os rios amazônicos são estradas móveis que ligam as cidades e vilas dessas territorialidades.

O discurso euclidiano, assim como dos cronistas-ficcionalistas, mostra a força das dizibilidades, passa pelas “mutações dos olhares”. O olhar passa a ser construtor de representações do “diferente”, das “Amazônias selvagens”, dos “lugares distantes”, “horizontes vazios”, quase desculturalizadas. Há, na perspectiva euclidiana, um antagonismo constante entre homem e natureza: “aquela natureza soberana e brutal, em pleno expandir das suas energias, é uma adversária do homem” (CUNHA, p.27). A compreensão da harmonia entre homem e natureza não condizia com a percepção cientificista do autor de *Os Sertões*. As possibilidades das errâncias vivenciadas pelos sujeitos que passaram a transitar esses “lugares hostis”, só foi possível pelo “nomadismo”, visto que os lugares não ofereciam adequadamente a fixação, por serem volúveis.

O discurso da construção do “outro” está muito presente no texto euclidiano. Os seringueiros, assim como toda a natureza, são estereotipados. O olhar desnuda o “outro”, inventa-o a partir de mecanismos e critérios que não são inocentes. “Ver” implica em “dar a conhecer”, “descobrir”, “dominar”. Nesse sentido, “o que é visto ganha estatuto de existência. “Ver”, tornar visível, é forma de apropriação. O que o olhar abarca é o que se torna ao alcance das mãos” (ORLANDI, 1990, p.13). Nessa perspectiva, as visibilidades descobrem, tornam conhecidos e codificados. Os discursos se



inscrevem num processo histórico de produção de sentidos, pois a história, enquanto discurso e narrativa, passa a ser construtora de inúmeros sentidos.

A “terra sem história” ou “terra sem pátria” não é sem história somente porque não há a implementação de políticas públicas, mas vista “sem história” pelo próprio Euclides na medida em que as representações construídas pelo autor são ancoradas e equacionadas na perspectiva de um “mito fundador”, qual sejam as idéias nacionalistas e de progresso advindas da transição do Brasil Império para o Republicano. Partindo dessa compreensão, as linguagens passam a delinear a negação do “outro” ou de uma pluralidade de sujeitos pelo apagamento de sentidos, pois o discurso dominante se sobrepõe.

Quais são as imagens que nos vem quando falamos a palavra “Amazônia”? A palavra Amazônia ou as “Amazônias” passaram a transitar, obedecendo a um processo de significação entre as diversas sociedades como sendo o “pulmão do mundo”, “espaços distantes”, “selvagens”, “atrasado”, ao mesmo tempo de uma biodiversidade incrível capaz de “salvar” o planeta, lugar onde se instalam povos “atrasados”, “primitivos”, “não civilizados”. Assim como o ser brasileiro é inventado, isto é, faz parte de um discurso que passa configurá-lo de uma certa “identidade”, a Amazônia também foi fabricada pelos viajantes igualmente foi forjada pelas representações discursivas de Euclides da Cunha. Nesse sentido é onde se a “perversidade do político”, “pois no imaginário construído por essas práticas de linguagem, as relações de colonização aparecem não em seu lugar próprio, mas sim como reflexo indireto” (ORLANDI, p.16).

O homem que chega ao seringal é, para Euclides, um “brabo”, pois ainda não aperfeiçoou o corte da madeira. “Brabo” figura a ideia de incompetente, “malfeito”, “incompleto.” Ao adentrar às “duas portas do paraíso diabólico” dos seringais, este seringueiro embebedado pela sedução das “*heveas e castilloas*”, realiza uma “tremenda anomalia: é o homem que trabalha para escravizar-se” (CUNHA, p. 28). Euclides percebe com perspicácia as tramas nas quais se envolve o seringueiro, os regulamentos, as punições, as exigências, as dívidas contraídas por esses trabalhadores, as formas de opressão impostas pelos patrões; entretanto, tais percepções não atenuam os silenciamentos, o apagamento de memórias, os estereótipos e as distrações na escrita euclidiana justamente por não existir neutralidade nos discursos.

Para o escritor da Amazônia, a maneira como se dá o povoamento do Acre é fruto de um processo causal/acidental segundo os padrões e diretrizes da ideia de progresso. A linguagem utilizada pelo autor ao referir-se à topografia é a de quem “amansa” um animal, no sentido de domá-lo. Estes aspectos demonstram as representações de ferocidade, “as gentes que a povoam talham-se pela braveza. Não a cultivam, afor-moseando-a: domam-na [...] estão amansando o deserto” (idem p.45). “Deserto”, “um clima caluniado”, o “seringueiro solitário”, são expressões carregadas de significações e que passaram a ser marcos definidores de certas identidades.

Dispersão discursiva e o lugar que produz a Amazônia

Tomando como base as contribuições de Keith Jenkins (2005) para quem “a história constitui um dentre uma série de discursos a respeito do mundo”, os discursos



se apropriam do mundo e lhe dão forma, significações e sentidos. O “real”, “objeto” de práticas discursivas, passa a ser representação, metáforas, olhares em mutações, divagações e derivas. Euclides da Cunha não se apropria do real, mesmo fosse essa sua pretensão. Seu olhar é movido pela descrição, pelo detalhamento, pela visão do colonizador para quem a natureza ainda vive um processo de incompletude: “a natureza é portentosa, mas incompleta” (CUNHA, 2006, p.12).

O homem amazônico que é ainda um “intruso” diante de uma natureza que não corresponde à matriz da escala evolutiva, ganha corpo no conto de Euclides a partir da sua narrativa sobre o “*Judas-Ahsverus*”. Essa narrativa curta possui uma unidade épico-dramática [...] do modo ensaístico-dissertativo, predominante no conjunto de textos, para o campo narrativo-ficcional (HARDMAN, 2009, p.47). As impressões do narrador que assinalam os “sujeitos da Amazônia”, os seringueiros, como aqueles que “trabalham para escravizar-se”, como personagens solitários, reféns de padrões opressores, desprovidos de leis trabalhistas que lhes dêem a possibilidade de reverem seus direitos, são incorporadas ao “*Judas-Ahsverus*”.

Não há ruptura no modo como esses sujeitos são representados pelo autor amazônico. A “isotopia discursiva” e o lugar em que é produzido o discurso possuem coerência interna, pois, o seringueiro perfaz a “via sacra” do “isolamento”, “solidão” e “autopunição”. Com efeito, as representações euclidianas sobre o seringueiro, negam-no como sujeito histórico e político e o reduz a um personagem do horizonte cultural. A anomalia, condição a qual se submetia o seringueiro, é uma relação de anormalidade que vai além da vida do sistema capitalista que marcava a vida do seringal - chega à condição do sujeito. O não reconhecimento do aspecto político e histórico traduz o apagamento de memórias e das subjetividades e a fabricação das imagens sobre o outro. “As vozes nos definem” (ORLANDI, p.19).

É justamente nesse horizonte que a Amazônia foi sendo fabricada, fantasiada. As representações que deram rosto aos povos tradicionais nos livros didáticos demonstram as errâncias de sentidos, aspectos generalizantes e estereotipados. Desde a chegada dos colonizadores ao Novo Mundo, as idéias que marcam a mentalidade das populações e a veiculação da mídia, contribuíram para arquitetura de representações sobre a região. Para que os aspectos da Amazônia, assim como os sujeitos que nela habitam, fossem ganhando certas ressonâncias, foi preciso haver uma certa apropriação do imaginário e não como algo dado a priori. Dessa forma, um tipo de Amazônia é fabricado, “escriturada” a partir de intuições e pretensões de uma coexistência entre “sujeito e objeto”, no entanto, “isto não é senão o jogo da ficção que constrói”. (CERTEAU, p.22).

A forma pitoresca como a crônica sobre Judas-Ahsverus se desencadeia, mostra que o narrador explica os hábitos e os padrões dos seringueiros que fugindo das secas do nordeste embrenharam-se nas matas e passaram a viver, na visão do autor, um processo de escravização. O cenário montado sobre a figura do seringueiro na literatura euclidiana, como um sujeito “solitário”, que cria um simulacro de autopunição justamente pelo fato de entrar num esquema de “sujeição” que lhe causa dor, não levou em consideração as resistências, os atalhos e os descaminhos de uma pluralida-



de de sujeitos, que na relação com os poderes praticados nos barracões, plasmaram estratégias de “insubordinação”, “desobediências” e produziram inúmeros saberes experiências sociais.

As mutações dos olhares, vistas ao longo da escrita e dos relatos de viajantes, aparecem em Euclides e naqueles que deram seguimento ao projeto de produzir hermenêuticas e polifonias sobre as regiões das Amazônias. Em *Judas-Ahsverus*, releitura da tradição judaico-cristã, o narrador coloca o seringueiro numa posição onde terá a oportunidade de vingar-se de seus dias melancólicos. Na relação que se dá entre humano e sagrado, para Euclides, não é harmônico essa relação. “O “Redentor não os redimiu”, esqueceu-os para sempre” e os condenou à vida solitária junto do rio, que por sua vez, foge às situações degradantes dos longínquos rincões. O narrador do Alto Purus não dá voz aos seringueiros, fala por eles. O louco, na perspectiva do filósofo francês Michel Foucault (2011) era alguém cujo discurso não podia circular como o dos outros, pois, pode ocorrer que sua palavra não tenha legitimidade. Era por meio de suas palavras que se reconhecia o louco, “não eram nunca recolhidas nem escutadas” (FOUCAULT, 2011, p.11).

O “monstro” figurado na narrativa, fruto das mutações dos olhares de todos os personagens do conto, reflete o olhar caleidoscópico de Euclides: seu olhar onisciente que a tudo capta. O Judas com seus aparatos representa, para o autor, a realidade dolorosa, fugidia, desesperançosa. Os olhares das crianças que ajudam a dar “aparência” ao Judas rompem com a tristeza, causam grandes ruídos com suas risadas. Os olhos do Judas são fabricados como olhar triste, um olhar misterioso. O monstro vai se transfigurando em homem paulatinamente pela “ótica da ilusão”. Dessa forma, mais uma vez se vê as representações dos olhares em movimento. Na perspectiva da pesquisadora Simone Lima:

Desse contexto, surgiram personagens que, experienciando peripécias cujos contornos oscilaram entre a realidade e a fantasia, teceram o invólucro de uma Amazônia, antes de tudo imaginada, fantasiada - apropriada simbolicamente pelos narradores que descreveram discursivamente. Patenteava-se, desse modo, uma estética da *monumentalidade* destituída da tomada de consciência e das lutas políticas do seu povo (LIMA, 2014, p.77).

A partir dessa perspectiva, muitas práticas de superação nas relações de poder que permeava entre uma multiplicidade de sujeitos não foram vistas pelo engenheiro. As resistências, as insubordinações aos padrões, os desejos, as mentalidades, os afetos, as relações sociais de troca, as movências não foram percebidas por Euclides da Cunha. O olhar do escritor é construído a partir do homem de Estado, em busca do progresso, dos projetos republicanos. No entanto, o que encontra é um “*Paraíso perdido*”, pois longe da civilização e da modernidade. Dessa forma, marcam-se as “interdições” dos discursos ligados aos desejos de poder. Da mesma forma como se tratava o “louco”, aos sertanejos (Judas) é dada a palavra simbolicamente; representado, mascarado, desprovido de suas potencialidades (FOUCAULT, p.12), estes sujeitos são silenciados. Se foram esquecidos pelas ações do Estado, também o são pela escrituração do poder e pelas marcas de uma cultura que se imagina superior.



Considerações finais

Não pretendemos esgotar as leituras a respeito da obra “*À Margem da História*” de Euclides da Cunha, antes, buscamos estabelecer nexos de leituras e interpretações a respeito de um autor por demais complexo na sua escrita. Muitas outras pesquisas devem nos desafiar, sobretudo, àquelas referentes às mulheres silenciadas nessa obra. A crítica a Euclides da Cunha se assenta no questionamento sobre o discurso que aflora na obra e não outro possível. A “Amazônia” não pode figurar como uma terminologia entendida a prior, que nos remete ao um passado original, mas, sobretudo, é fabricação discursiva que passou a ganhar força nos projetos econômicos ambientalistas de cunho político e de grande interesse internacional.

Essas regiões foram configuradas sob os signos dos antigos relatos de viajantes, marcando uma diversidade de populações fantasiada e pensada por meio de projetos eurocêntricos. Os lugares de onde se fala não são os mesmos, são os “lugares simbólicos”, de onde se criam caricaturas, rostos dispersos, olhares mutantes que se retraduzem no apagamento de memórias e subjetividades. As “Amazônias”, construto histórico engendrada sob a insígnia do poder, guarda riquezas extraordinárias, contudo, acolhe uma multiplicidade de povos “invisíveis”, com práticas tradicionais incríveis, identidades em trânsito, saberes e produção de conhecimentos entre as diversas populações. O modo como resistem, longe da ideia de progresso, avessos ao projeto da modernidade, essas gentes formadas por homens, mulheres, crianças e idosos, demonstram a “teimosia” de querer viver, mesmo marcados e silenciados pela exclusão, quer pela palavra ou pela falta dela.

Notas

¹ Graduado em História pela Universidade Federal do Acre - UFAC e mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade - UFAC. E-mail: alderoma@gmail.com

Referências bibliográficas

- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*; tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982
- CUNHA, Euclides da. *À margem da história*. São Paulo, Martin Claret, 2006
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Edições Loyola, São Paulo, 1996
- HARDMAN, Francisco Foot. *A vingança da hiléia: Euclides da Cunha, a Amazônia e a literatura moderna*. São Paulo, Editora UNESP, 2009.
- JENKINS, Keith. *A história repensada*; tradução de Mário Vilela, 3. Ed. - São Paulo: Contexto, 2005.
- LIMA, Simone de Souza. *Amazônia babel: línguas, ficção, margens, nomadismos e resíduos utópicos*. 1 ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Terra à vista: discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1990.



A LÍNGUA INDÍGENA COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL CONSTITUCIONAL

*Romualdo Flávio Dropa¹
Francisco Edviges Albuquerque²*

Introdução

A promulgação da Constituição Federal, em 05 de outubro de 1988, simbolizou o fim de um período obscuro na história do país. A Assembleia Nacional Constituinte instalada em 1987 transforma o Congresso Nacional no centro das principais discussões políticas daquele momento. A cidade de Brasília se transforma no ponto de convergência das principais demandas da sociedade. A população lotou os espaços públicos e a maior Casa de Leis levando pareceres, documentos, cartas, pedidos e reivindicações para que estes pudessem integrar a pauta de discussão das várias comissões que se constituíram para discutir o projeto da Nova Constituição do Brasil. Entidades e representantes de vários setores da sociedade trouxeram suas propostas para que a Carta se tornasse no que realmente veio a ser: a mais democrática da história do Brasil.

Organizações, normalmente desorganizadas até então, fizeram presença durante todos os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte. Banqueiros, bancários, operários, idosos, negros, mulheres, indígenas, enfim, vários foram os setores sociais que buscaram o apoio dos constituintes para que seus direitos pudessem ser garantidos na nova Constituição.

Grupos indígenas também se fizeram presentes, cantando e dançando em plenos corredores do Congresso Nacional. O presidente da Assembleia Nacional Constituinte, deputado Ulysses Guimarães, foi presenteado com um “cocar da amizade” seu



gabinete em plena Câmara, durante manifestação da comunidade indígena (FOLHA DE SÃO PAULO, 1987).

Os pontos principais das reivindicações dos povos indígenas brasileiros, e que posteriormente se tornaram tutelados pela Constituição, foi o reconhecimento dos direitos históricos das populações indígenas, a demarcação dos territórios indígenas, a garantia do usufruto pelos povos indígenas dos recursos naturais das terras demarcadas. Demandava-se, assim, o reconhecimento da nação indígena como legítima proprietária das terras tradicionalmente ocupadas por ela e que lhe foi usurpada.

A Constituição Federal de 1988 demonstra como foi grande o empenho da Assembleia Nacional Constituinte buscando criar um conjunto de normas que viesse, de forma efetiva, a proteger os direitos e interesses dos indígenas. De forma nunca vista nas cartas anteriores, a Constituição de 1988 dispôs sobre a propriedade das terras ocupadas pelos índios, a competência da União para legislar sobre populações indígenas, relações das comunidades indígenas com suas terras, preservação de suas línguas, usos, costumes e tradições.

A multidiversidade étnica do povo brasileiro é uma característica que torna o Brasil um país multicultural, devido ao grande patrimônio cultural dos diversos grupos que forma a nação brasileira. Os indígenas são considerados os habitantes nativos de nossas terras, lutando por elas contra os conquistadores e usurpadores europeus. Milhares de índios foram mortos e seus usos, costumes, sua própria história desapareceram com eles, porém outros muitos resistiram e hoje seus integrantes têm seus direitos reconhecidos, promovidos e protegidos pela ordem jurídica nacional, uma vez que a cultura indígena, igualmente, também faz parte do patrimônio cultural da humanidade.

Assim, a nova Carta Magna iniciou um novo momento na relação entre o Estado e os povos indígenas, pois instituiu direitos fundamentais à própria preservação física e cultural dos indígenas, optando o Constituinte pelo respeito à pluralidade étnica e à diversidade cultural.

A Constituição Federal de 1988 trouxe não somente reconhecimento de direito à demarcação de território indígena, mas também a tutela do patrimônio cultural destes povos. Neste sentido, encontram-se salvaguardados o respeito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Os indígenas são elevados ao *status* de nação constitucionalmente protegida, bem como suas diferenças e sua diversidade cultural.

Uma vez que a nova Constituição reconheceu os direitos dos índios sobre as terras que tradicionalmente ocupam de forma originária, isto é, que estes direitos existem anteriormente ao próprio Estado brasileiro, no mesmo contexto se estabelece o reconhecimento automático de toda a cultura indigenista.

Conforme dispõe o artigo 231 da Constituição de 88:

“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 de-



marcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” (BRASIL, 1988).

O parágrafo primeiro do referido artigo cuidou de conceituar o que vem a ser terras indígenas, bem como estender o reconhecimento da proteção à cultura indígena:

“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.”

Os direitos da nação indígena estão previstos no Capítulo VIII - “Dos índios”, do Título VIII - “Da Ordem Social”, da Constituição Federal de 1988, oriundo de intenso esforço de índios e representantes da causa indígena durante todo o processo da Assembleia Nacional Constituinte. Para os povos indígenas, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 resguarda, finalmente, a base legal de suas reivindicações mais fundamentais.

Dos direitos fundamentais indígenas

Para Marés (2004, p.38), os indígenas ainda sofrem com a discriminação e o descaso, ou seja, “o aniquilamento dos povos indígenas ainda não acabou, continua com a mesma intensidade, com outros métodos e outras armas, talvez, mas com o mesmo ódio e fruto da mesma arrogância gananciosa.”

Antes de abordar a questão dos direitos fundamentais indígenas, é necessário apresentar uma fundamentação do que vêm a ser direitos fundamentais e diferenciando-os dos denominados direitos humanos.

De acordo com SARLET (2009), a distinção entre direitos fundamentais e direitos humanos ocorre no seguinte sentido:

os direitos fundamentais se aplicam para aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivado de determinado Estado,” enquanto que direitos humanos são “as relações jurídicas que se reconhecem ao ser humano independentemente de vinculação a determinada ordem constitucional, tendo assim caráter supranacional (SARLET, 2009, p.29).

Consta em Dicionário jurídico a definição de direitos humanos de Pérez Luño (2004):

Los derechos humanos representan el conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional (LUÑO et al, 2004, p. 46)



De acordo com o conceito de Perez Luño, os direitos humanos possuem alguns elementos característicos como historicidade, detêm âmbito de aplicação na ordem internacional, além de priorizar alguns valores, como a dignidade, liberdade e igualdade de todos os seres humanos, sem quaisquer distinções.

A questão é que as expressões direitos humanos e direitos fundamentais têm sido utilizadas, muitas vezes, como sinônimas, quando na verdade, não são. Os direitos humanos são um conjunto de direitos reconhecidos pela ordem internacional e detentores de características específicas, como sua historicidade, inalienabilidade, imprescritibilidade. Já os direitos fundamentais são aqueles constitucionalmente reconhecidos pela ordem Estatal a partir de um documento escrito, no caso, a Constituição Federal, tendo como base o próprio conceito e os princípios dos direitos humanos internacionais.

Com a evolução do Direito Internacional os povos indígenas têm conseguido visibilidade por meio de Tratados e Convenções Internacionais, que reconheceram o fato de que os índios, desde a colonização do Novo Mundo, foram e ainda estão sendo desrespeitados em seus direitos, explorados, oprimidos e afrontados em seus costumes e tradições pela cultura hegemônica.

No século passado houve uma intensificação nas reivindicações com relação aos direitos destes povos originários, o que levou a elaboração de uma série de documentos afirmando os direitos inerentes a condição humana e em especial a questão indígena (PEIXOTO, 2008. p.46). Deste modo, quando se ambiciona abordar juridicamente questões referentes aos índios, há muitas vertentes das quais se pode valer, mas a principal, sem dúvida, é a análise dos direitos indígenas sob a ótica constitucional, de sorte a garantir aos povos indígenas o gozo pleno dos direitos e garantias fundamentais reconhecidos pela Constituição Federal e por Acordos e Convenções Internacionais (PEIXOTO, 2008. p.47).

O preâmbulo da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, em seu artigo 1º, estabelece “*que os povos indígenas são detentores de todos os direitos humanos reconhecidos no âmbito internacional, restando a eles direitos humanos coletivos indispensáveis para sua existência, bem-estar e desenvolvimento integral*”.

Configura-se, assim, uma evolução crescente no reconhecimento dos direitos humanos relativos aos índios através de Tratados e Convenções Internacionais, bem como de seus direitos fundamentais constitucionalmente protegidos.

Os índios, no que diz respeito aos direitos fundamentais, estão salvaguardados já no artigo 1º, inciso III, da Constituição Federal, tendo sua dignidade humana protegida. Já no inciso V do mesmo artigo, o constituinte buscou a proteção do *pluralismo político*, o qual, a partir de uma interpretação sistemática do texto constitucional permite que se compreenda a expressão “sociedade pluralista e sem preconceitos” que consta no preâmbulo da Constituição também o pluralismo cultural e a igualdade entre todas as culturas existentes no território nacional.

Também no inciso IV, do artigo 3º da Carta, ao proibir qualquer forma de



discriminação, bem como no *caput* do artigo 5º da Constituição Federal, quando tutela o direito à vida e a igualdade constitucional a todos, sem distinções de qualquer natureza.

A posse das terras, outro direito fundamental para a própria existência e sobrevivência indígena, encontra-se salvaguardada no artigo 20, ao determinar que “*são bens da União: XI - as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios.*” (BRASIL, 2015), bem como no artigo 231, já abordado.

As leis posteriores à Constituição que tratam da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, específica pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades.

Com relação à educação fundamental, o constituinte pátrio buscou proteger, igualmente, a cultura indígena, ao tutelar a língua materna das nações indígenas:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurados às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis pela definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades. (RCNEI, p. 34).

Estabelece, ainda, como direito fundamental indígena, em seu artigo 215, *caput* e no parágrafo primeiro:

“Art. 215. Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”.

“§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. (BRASIL, 2015)



De forma sistêmica, o texto constitucional salvaguarda a propriedade imaterial, seja ela de qualquer natureza:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; (...) (BRASIL, 2015)

De acordo com Villares (2009, p. 19), o texto constitucional de 1988 representa *“uma escolha de relações e aspirações de uma sociedade em seu tempo histórico”, sendo que “numa outra sociedade, que não a brasileira, o índio sequer é mencionado no respectivo ordenamento [...]”, pelo que “quando existe um tratamento legal específico dele, como nos demais países americanos, as regras são diferentes das brasileiras, pois diversas foram e são as realidades que amparam a idealização feita pelo direito.”*

Percebe-se, assim, a preocupação do legislador constituinte em proteger a dignidade humana do índio através da proteção de seus direitos fundamentais, como o de qualquer outro ser humano, ao seu livre desenvolvimento, a posse da terra, o respeito aos seus costumes, crenças e tradições, sua língua e, neste sentido, sua cultura como um todo.

Importante lembrar, ainda, a questão do multiculturalismo e o direito à diferença, proteção presente na Constituição Federal ao proibir quaisquer formas de discriminação.

A língua indígena como um direito fundamental constitucional

Os denominados direitos culturais ganharam proteção constitucional pela primeira vez no início do século XX, quando a cultura passou a ser tutelada pelas Constituições dos Estados e as cartas constitucionais incluíram um título especial para a ordem econômica, social, educação e cultura. Como marcos históricos desta proteção constitucional tivemos a Constituição Mexicana de 1917, a primeira a salvaguardar os direitos culturais e a Constituição de Weimar de 1919, logo após o fim da I Guerra Mundial. Esta teve bastante influência sobre as Constituições elaboradas durante as duas Grandes Guerras. (SILVA, 2001)

Com o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, as cartas constitucionais posteriores passaram a proteger os direitos relativos à cultura, tutelando-a como um direito fundamental e inerente a todos os povos, ou seja, como patrimônio da humanidade.

Essa positivação de direitos culturais é reflexo do “florescimento da consciência de que a cultura tem elevada importância para o desenvolvimento humanístico, social e econômico das coletividades.” (CUNHA FILHO, 2006, p. 73)

A Constituição Federal de 1988, ao garantir aos povos indígenas o direito ao território e aos seus usos e costumes (art. 231 ss.) e aos descendentes de quilombos o



território que eles ocupam (art. 68 ADCT), inaugura um novo paradigma de reconhecimento da pluralidade étnica, cultural e jurídica da sociedade brasileira.

Há muitas formas de comunicação e de expressão do agir humano, sendo que disso advém uma grande riqueza no convívio entre os indivíduos. Esta riqueza diz respeito à diferença e não em padrões comportamentais uniformizados. O reconhecimento da alteridade, isto é, da existência do outro, que permite o diálogo e o consenso. Desse diálogo sócio-intercultural, através de diversos contatos inter-étnicos, resultam novas e ricas maneiras de sentir, pensar e agir, no respeito às diferenças culturalmente estabelecidas.

O direito à diferença é, antes de uma previsão normativa, uma realidade concreta, pois faz parte das relações humanas estar em contato com outras formas de se expressar e agir.

Neste multiculturalismo destaca-se a língua, uma das muitas formas de expressão humana, garantida também constitucionalmente aos povos indígenas do Brasil.

Mesmo sendo a língua portuguesa o idioma oficial do Estado brasileiro, conforme dispõe o artigo 13 da Constituição Federal de 1988, é respeitado o direito ao uso de outros idiomas que possam existir em seu território, devendo adotar políticas públicas que objetivem a valorização de tais idiomas. E uma das formas de valorizar outros idiomas está na política de educação multicultural bilíngue, conforme normatizado na CF/88.

A CF/88, embora não defina a expressão “patrimônio cultural”, enumera os bens componentes desse patrimônio.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à **identidade**, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (grifamos)

O *caput* do mencionado artigo diz respeito à identidade, ou seja, está relacionado ao direito linguístico, uma vez que é através da língua que se transmite a identidade, as experiências e a cultura de um grupo. O dispositivo também protege bens culturais históricos, artísticos, paleontológicos, arqueológicos, etnográficos, fol-



clóricos, paisagísticos, científicos, isto é, o arcabouço cultural brasileiro. As formas de expressão dizem respeito às formas de se exteriorizar as manifestações culturais, como: a Língua, a Literatura, a Música, a Dança, as Festas Religiosas, o Folclore. Desta forma, percebe-se que a língua está no rol dos denominados direitos culturais ou patrimônio cultural brasileiro.

Diferente do idioma oficial, aquele disposto na Constituição do país, como no caso da língua portuguesa para o Brasil, a língua nacional é a língua que representa uma unidade das características identitárias de um determinado grupo. Ela reflete, portanto, uma determinada herança étnico-cultural, e é a representação de uma consciência nacional, de um povo, de uma nação.

Sendo normalmente faladas por minorias étnicas ou culturais, ou as denominadas minorias sociais, a sua preservação é uma maneira de evitar que forças hegemônicas da maioria avancem sobre ou discriminem aquelas minorias.

Conforme RIBEIRO (2009, p. 282) “a língua constitui um dos elementos mais persistentes da cultura; todavia, também ela reflete forçosamente as experiências vividas pelo grupo.” Assim, a língua é relacionada à identidade, à cultura e às experiências vivenciadas por um determinado grupo.

De acordo com OLIVEIRA (2008), por volta do ano de 1.500 se falavam no atual território brasileiro aproximadamente 1.200 línguas, das quais restaram cerca de 180. Conforme o autor, em 2005, a redução de 1200 para 180 línguas indígenas nos últimos 500 anos foi o resultado de um contínuo processo colonizador violento.

Entretanto, o Censo Demográfico Brasileiro (2012) revelou que a pesquisa realizada em 2010 identificou 274 línguas indígenas faladas atualmente no Brasil. Esse número, se comparado à época da descoberta do Brasil, foi reduzido de modo assustador. Neste sentido, proteger a língua indígena não é apenas um direito dos indígenas, mas um dever tanto do Estado como da própria sociedade.

De acordo com OLIVEIRA (2008), atualmente não são poucas as línguas diferentes do português faladas pelos brasileiros:

“são faladas cerca de 210 línguas por cerca de um milhão e meio de cidadãos brasileiros que não têm o português como língua materna, e que nem por isso são menos brasileiros. Cerca de 190 línguas são autóctones, isto é, línguas indígenas de vários troncos linguísticos, como o Apurinã, o Xoklêng, o latê, e cerca de 20 são línguas alóctones, isto é, de imigração, que compartilham nosso devir nacional ao lado das línguas indígenas e da língua oficial há 200 anos, como é o caso do alemão, do italiano, do japonês”.

Direitos linguísticos são parte dos denominados Direitos Coletivos, pois o bem tutelado aqui é a língua, a qual não possui titularidade e ainda se caracteriza como um direito fundamental, visto que busca salvaguardar às minorias linguísticas o seu direito à livre expressão, ou conforme SILVA (2006) esses grupos sociais reivindicam direitos de caráter coletivo, como a garantia do direito à terra, aos recursos naturais e princi-



palmente à autodeterminação política e à cultura própria, dos quais o resguardo passa pela efetividade de seus direitos fundamentais.

Destaque-se que a educação das comunidades indígenas, que no processo histórico integrado brasileiro sempre sofreram imposições de valores alheios e a própria negação de sua identidade e cultura, passou a ser protegida pelo legislador constituinte no artigo 210, § 2º da CF/88, o qual determina que o ensino fundamental regular nessas comunidades será ministrado em língua portuguesa sendo assegurada também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, sobre os quais LENZA (2014) esclarece que “o acréscimo dos mecanismos próprios indígenas fortalece a ideia de preservação dos costumes, línguas, crenças e tradições dos silvícolas, indispensável em razão da inegável diferença cultural entre o homem civilizado e a comunidade indígena”. (LENZA, 2014, p. 884).

Neste sentido, o direito a uma educação escolar indígena salvaguardada pela própria Constituição Federal é um direito dos grupos a uma educação que promova suas identidades étnicas, costumes e tradições e que lhes protejam de uma prática assimiladora de suas culturas. E tal educação escolar indígena não se resume ao direito de falar o idioma de origem, mas também publicar, difundir e facultar a leitura de livros em sua língua, objetivo que vai além de falar, ler e escrever naquele idioma.

Apesar de toda proteção constitucional, ainda falta investimento por parte do Estado no sentido de formar professores e capacitar a produção literária no idioma. O material escrito é esparso e distribuído de forma irregular. Isso dificulta a visibilidade cultural do grupo e de sua produção literária.

Os direitos indígenas fundamentais têm o objetivo de reconhecer a existência das comunidades nativas, e também garantir o respeito à sua forma de interação com o mundo, sua organização social, sua identidade cultural. Assim, os direitos linguísticos no Brasil, de acordo com a legislação vigente, estão alocados dentro dos direitos educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 postula nos seus dois artigos 78 e 79, o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe, específica, diferenciada e intercultural aos povos indígenas.

Neste sentido, quando falamos em língua indígena, estamos nos referindo, também, à cultura e à história de um povo. Por meio da língua, o universo cultural de um povo é conhecido, isto é, por meio dela o grupo se expressa e informa suas experiências vividas e os desafios encontrados ao longo do tempo.

Quando uma língua é oficializada, isso significa que o Estado está reconhecendo sua existência e oferece aos seus falantes a possibilidade de não terem que mudar de língua sempre que queiram se expressar publicamente ou tratar de aspectos da sua vida civil. Mais que isso, o reconhecimento da existência de outras línguas além daquela que o Estado elenca como oficial é uma forma de garantir aos falantes o próprio exercício da cidadania. Aqueles que não falam apenas o português ganham visibilidade.



Conclusão

Conforme visto ao longo deste artigo, a evolução do Direito Internacional tem conseguido oferecer visibilidade aos indígenas por meio de Tratados e Convenções Internacionais, que reconheceram o fato de que os índios, desde a colonização do Novo Mundo, foram e ainda estão sendo desrespeitados em seus direitos, explorados, oprimidos e afrontados em seus costumes e tradições pela cultura hegemônica. Isso se refletiu em nossa Constituição Federal promulgada em 1988.

A língua é uma forma de expressão estreitamente ligada à liberdade e à essência da vida humana, podendo ser vista tanto como um bem jurídico, como um bem cultural que possibilita a emancipação dos indivíduos através do exercício dos direitos humanos e como vetor do patrimônio cultural imaterial. A língua, assim, é uma forma de exercício dos direitos culturais linguísticos, dos próprios direitos de liberdade de expressão e comunicação e materialização do bem cultural intangível como forma de expressão.

Assim, a língua é um elemento fundamental que compõe a diversidade cultural e, portanto, quando se fala em direitos culturais linguísticos e em direito fundamental ao patrimônio cultural linguístico, percebe-se que o ordenamento jurídico pátrio tutelou o respeito à língua materna e o reconhecimento do direito de determinada comunidade de se expressar conforme os valores que afirmam sua identidade cultural.

Sendo constitucionalmente protegidos, os direitos linguísticos indígenas, como os outros direitos fundamentais inerentes aos índios, necessitam não apenas de uma garantia formal, mas de uma garantia material, que se revele através da plena tutela e gozo do patrimônio cultural dos povos indígenas, pois o direito do indivíduo, ou do grupo, de se expressar conforme a língua que represente sua identidade e sua memória decorre do arcabouço multicultural que informa o sistema jurídico brasileiro.

Trata-se, pois, de um direito subjetivo do indivíduo e do próprio grupo de se manifestarem enquanto nação e, neste sentido, de se expressarem, de exercerem sua cidadania e sua própria condição humana. Ao mesmo tempo, estes direitos reconhecidos limitam a atuação estatal no sentido de que o Estado não pode impedir o direito dos povos indígenas à manutenção de sua língua e dos falares, que são portadores de valor de referência cultural. O direito ao patrimônio cultural e ao exercício dos direitos linguísticos revela a própria resistência do indivíduo e do grupo à interferência estatal na sua liberdade de exercício cultural e da cidadania.

A diversidade linguística constitucionalmente amparada encontra fundamento na valorização dos bens culturais que sejam importantes para a preservação da memória e da identidade dos falantes.

Proteger a língua indígena como um direito fundamental é proteger a diversidade cultural, o que permite garantir aos grupos indígenas, que se caracterizam como grupos minoritários, no acesso e fruição aos bens culturais. A diversidade cultural como bem jurídico constitucionalmente tutelado fundamenta a criação de políticas públicas diferenciadas e de ações afirmativas que objetivem a igualdade material que a Constituição Federal de 1988 garante aos povos indígenas.



Notas

¹ Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Tocantins, Campus Araguaína. Email: dropa69@gmail.com

² Professor Adjunto IV da UFT - Campus de Araguaína. Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e Doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense. Email: fedvigas@uol.com.br

Referências bibliográficas

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro: CUNHA FILHO, Francisco Humberto Cunha. **Cultura e democracia na Constituição Federal de 1988: a representação de interesses e sua aplicação ao Programa Nacional de Apoio à Cultura**. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

IBGE, 2012. Disponível em: http://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: ago. 2015.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado**. 18ª ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2014.

LUÑO, Antonio Enrique Pérez; DÍAZ, Ramon Luis Soriano; TORRES, Carmelo José Gómez. **Diccionario jurídico: Filosofía y teoría del derecho e informática jurídica**. Granada: Comares, 2004.

MARÉS, Carlos Frederico. A cidadania e os índios. *In: comissão pró-Índio. (org.). O índio e a cidadania comissão pró-índio*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

MORELLO, Rosângela; OLIVEIRA, Gilvan Müller. **Uma política patrimonial e de registro para as línguas brasileiras**. Revista Patrimônio, <http://www.revista.iphan.gov.br/materia.php?id=211>, acesso em 25/08/2015.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, Campinas, SP: IPOL/Mercado das Letras, 2003 *apud* Rosângela Morello e Gilvan Müller de Oliveira, **Uma política patrimonial e de registro para as línguas brasileiras**. Revista Patrimônio, <http://www.revista.iphan.gov.br/materia.php?id=211>, acesso em 25.08.15.

PEIXOTO, Erica de Souza Pessanha. Povos indígenas e o direito internacional dos direitos humanos. *In Direitos das Minorias e grupos vulneráveis/ coordenadores: Sidinei Gerra, Lilian Balmant Enrique; colaboradores: Carlos Nicodemos*. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: A integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 7ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 10ª ed. rev. atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado Ed., 2012.



SILVA, Américo Luís Martins da. **Direito do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais**. Vol. 3. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

SILVA, José Afonso da. **Ordenação constitucional da cultura**. São Paulo: Malheiros, 2001.

VILLARES, Luiz Fernando. **Direito e Povos Indígenas**. Curitiba: Juruá, 2009.

ULYSSES recebe cocar da amizade. *Folha de São Paulo*, São Paulo, p. A-4, 23 abr 1987.



LETRAMENTO: AS TECNOLOGIAS, VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS COM ALUNOS DA EJA

Rosa Maria Lima Guimarães

Introdução

As tecnologias da informação e da comunicação, TICs, estão cada vez mais presentes nas nossas práticas diárias, seja direta ou indiretamente em diversas tarefas cotidianas e conseqüentemente exigem que a conheçamos e saibamos usá-las, ou seja, lidarmos com elas, por isso a necessidade da utilização das TICs nas práticas pedagógicas escolares. Sabemos que é da responsabilidade da escola e principalmente do professor garantir aos seus alunos o contato com as diversas situações de leitura e escritas, dentre elas, com o letramento digital. Quando pensamos na educação de jovens e adultos sabemos de suas particularidades, por se tratar de um público diferenciado do ensino regular, este sujeito precisa ser inserido novamente na escola e o mais importante permanecer nela, já que são pessoas que procuraram a escola tardiamente por motivos variados, mas que precisam da leitura e da escrita em suas vivencias sociais, e principalmente esse conhecimento aliado às tecnologias. No entanto, quando defende a entrada das tecnologias na escola, restringe-se essa inserção ao Ensino Fundamental e Médio na modalidade regular, assim ficando em segundo plano uma outra modalidade de ensino que também requer, por variadas razões, a utilização das TICs em situações educativas: a Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A EJA é uma categoria organizacional constante com finalidades e funções específicas que recebem jovens a partir de 15 anos de idade e adultos que por uma razão ou outra não tiveram a oportunidade de completar os estudos nos anos da Educação Básica em idade apropriada, trata-se de um público que tem características e



trajetórias distintas dos alunos do ensino regular.

Trabalho na educação de jovens e adultos- EJA desde 2008 e percebo que uma grande quantidade de alunos são matriculados todos os anos, porém quando o tempo vai passando esse número vai reduzindo gradativamente, por isso, acredito que há uma necessidade de aulas diferenciadas que valorize o conhecimento prévio desse aluno e ainda, que essas aulas proporcionar a estes estudantes um maior aproveitamento em suas atividades diárias, tanto escolares como pessoais.

O letramento e o trabalho com gênero textual na Educação de Jovens e Adultos- Eja

O conceito de letramento, conforme Soares (1998) contemplaria um universo que vai além da codificação/decodificação da linguagem escrita, constituindo-se numa condição de (re) conhecer a utilização desse código no cotidiano pessoal e coletivo, o que significaria o pleno uso das possibilidades linguísticas, ou seja, sua apropriação, sua utilização, sua (re) significação. Dessa maneira, quando falamos do letramento em contextos de Educação de Jovens e Adultos, isso implica necessariamente deter o olhar sobre uma modalidade de ensino que precisa oferecer aos alunos uma oportunidade de educação formal àqueles que não tiveram acesso à escola ao longo do Ensino Fundamental e Médio.

Segundo Ferreira (2002), o uso das práticas sociais da língua trazem consequências sociais, culturais, cognitivas, linguísticas, políticas, psíquicas e econômicas, tendo reflexos sobre o indivíduo ou grupo social, alterando seu estado ou condição. Com o uso de novas tecnologias em aula, o ambiente da educação deixa de ser tão formal, já que existem tantos outros espaços a serem explorados, tanto no mundo real como no virtual. Por esse sentido, os recursos digitais de aprendizagem, também chamados objetos de aprendizagem, são ótimos para apoiar a prática dos professores preocupados em motivar seus alunos para que participem, de forma efetiva, do processo de ensino e aprendizagem. Por isso um objeto de aprendizagem é qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para suporte ao ensino. Os objetos de aprendizagem, além de mediadores, também podem ser acessíveis a diversos ambientes de ensino/aprendizagem e podem ser reaproveitados em diferentes situações de uso. Entre eles destacam-se, histórias em quadrinhos em sites da web, animações em CDs multimídias e/ou Internet, hipertexto, vídeos, jogos, áudios, e-mails, chats, redes de comunicação, entre outros que podem trabalhar os mais variados assuntos de forma lúdica e atraente para os alunos.

O trabalho com os diversos gêneros textuais associados aos meios tecnológicos de propagação destes é fundamental para os alunos, pois só é possível a participação do aluno em determinada prática social quando esse sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar. Por isso, é natural que essas representações ou modelos que viabilizam a comunicação na prática social - os gêneros - sejam unidades importantes no planejamento. Isso não significa, entretanto, que a atividade da aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar.



Então, percebo a necessidade de aulas dinâmicas que faça com que o aluno da EJA tenha o interesse e participação nas discussões em sala de aula, que não sejam apenas aulas monótonas e cansativas, já que estes muitas vezes passam o dia trabalhando e já chegam cansados e com muito sono. Por isso é imprescindível o uso de ferramentas tecnológicas nas aulas, como: data show, vídeos e etc.

Com base no que já foi colocado, apresentarei como sugestão uma sequência didática, incluindo no plano de aula os meios tecnológicos como apoio, ou seja, como recurso didático.

Proposta de intervenção: uma sequência didática como sugestão

Conteúdo: gêneros digitais - impacto e função social

Tema da aula: anúncios publicitários

Dados da Aula

Capacidades (objetivos esperados): O que o aluno poderá aprender com esta aula?

- Entender a língua como geradora de significação e fator de interação social, produzindo textos de diferentes gêneros, reconhecendo sua função social;
- Reconhecer a propaganda como um meio de interação entre leitor, mídia e sociedade;
- Desenvolver o pensamento crítico diante das propagandas que circulam frequentemente no meio social;
- Compreender os diferentes contextos de comunicação e sua intencionalidade.

Duração das atividades: 4 aulas

Metodologia aplicada Problematização

Antes desta aula, solicite aos alunos que tragam propagandas de produtos, podendo ser de consumo próprio ou não. Peça que anotem o local, ou seja, o suporte onde encontraram as propagandas (nome e seção da revista, jornal, site, fotografia de outdoor, etc).

No primeiro momento o professor deve reservar uns 15 minutos para explorar o conhecimento prévio do aluno, fazendo algumas perguntas como: qual a função/ objetivo dos anúncios publicitários? Em que veículos são anunciados? Como a linguagem (recursos linguístico) é empregada nos anúncios publicitários? Após colocar essas perguntas no quadro branco, iniciar uma discussão coletiva sobre o conteúdo da aula. Nessa etapa é importantíssima a participação/interação dos alunos para se obter um bom resultado, ou seja, a aprendizagem esperada da aula.

Após a discussão o professor deve destacar:

- Destacar os elementos que compõem o gênero discursivo do anúncio publicitário.
- A influência que os anúncios publicitários exercem sobre as nossas decisões na hora de comprarmos algo.



- Que o anúncio publicitário é a representação do produto, com o objetivo de despertar nos consumidores a vontade de adquiri-lo, ou seja, seduzi-los a adquirir os produtos anunciados ou divulgar ideias.
- Que o gênero discursivo publicitário circula nas práticas sociais da mídia, ou seja, em todos os aspectos da vida social e cultural. Dessa forma, é preciso conhecer os instrumentos de trabalho e os objetivos deste gênero, visando compreender a influência da publicidade na sociedade contemporânea e principalmente na formação das identidades de gênero.
- A importante estarem atentos ao que está escrito e na forma como estão postas, ou seja, os anúncios exploram muito o implícito.

Atividade contextualizada

Como forma de avaliar o aprendizado dos alunos, o professor deve pedir aos alunos que representem uma definição para a palavra “consumo” por meio de uma frase, estrofe de um poema, de palavras-chaves ou até um desenho. Em seguida, propicie que apresentem ao restante dos alunos as diferentes definições. Neste momento deve-se perceber que cada um irá trazer uma definição. Após apresente algumas imagens para mostrar que tal palavra carrega muito mais ideologia do que eles exemplificaram.

Sugestão de imagens:



Para finalizar esta atividade comente que as palavras estão carregadas de conteúdo ideológico, que com base nas definições puderam perceber que a palavra é

determinada tanto por quem fala como a quem precede. E é nesse momento que são construídos os significados. Explique que surgiram diferentes definições de consumo porque cada interlocutor definiu de acordo com sua cultura, o momento social, onde mora, idade, ideologias, experiências, entre outros aspectos. E em seguida outra sugestão é apresentar o vídeo do poema: Eu, Etiqueta, Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=nUtOvvY0zfo>.



Outra forma de complementar o aprendizagem dos alunos é após o vídeo trazer o poema para leitura e interpretação em sala de aula.

EU, ETIQUETA

Em minha calça está grudado um nome
que não é meu de batismo ou de cartório,
um nome... estranho.

Meu blusão traz lembrete de bebida
que jamais pus na boca, nesta vida.

Em minha camiseta, a marca de cigarro
que não fumo, até hoje não fumei.

Minhas meias falam de produto
que nunca experimentei
mas são comunicados a meus pés.

Meu tênis é proclama colorido
de alguma coisa não provada
por este provador de longa idade.

Meu lenço, meu relógio, meu chaveiro,



minha gravata e cinto e escova e pente,
meu copo, minha xícara,
minha toalha de banho e sabonete,
meu isso, meu aquilo,
desde a cabeça ao bico dos sapatos,
são mensagens,
letras falantes,
gritos visuais,
ordens de uso, abuso, reincidência,
costume, hábito, premência,
indispensabilidade,
e fazem de mim homem-anúncio itinerante,
escravo da matéria anunciada.

Estou, estou na moda.

É duro andar na moda, ainda que a moda
seja negar minha identidade,
troca-la por mil, açambarcando
todas as marcas registradas,
todos os logotipos do mercado.

Com que inocência demito-me de ser
eu que antes era e me sabia
tão diverso de outros, tão mim mesmo,
ser pensante, sentinte e solidário
com outros seres diversos e conscientes
de sua humana, invencível condição.

Agora sou anúncio,
ora vulgar ora bizarro,
em língua nacional ou em qualquer língua
(qualquer, principalmente).

E nisto me comparo, tiro glória
de minha anulação.

Não sou - vê lá - anúncio contratado.

Eu é que mimosamente pago



para anunciar, para vender
em bares festas praias pérgulas piscinas,
e bem à vista exibo esta etiqueta
global no corpo que desiste
de ser veste e sandália de uma essência
tão viva, independente,
que moda ou suborno algum a compromete.

Onde terei jogado fora
meu gosto e capacidade de escolher,
minhas idiosincrasias tão pessoais,
tão minhas que no rosto se espelhavam
e cada gesto, cada olhar
cada vinco da roupa
sou gravado de forma universal,
saio da estamperia, não de casa,
da vitrine me tiram, recolocam,
objeto pulsante mas objeto
que se oferece como signo de outros
objetos estáticos, tarifados.
Por me ostentar assim, tão orgulhoso
de ser não eu, mas artigo industrial,
peço que meu nome retifiquem.
Já não me convém o título de homem.

Meu nome novo é coisa.

Eu sou a coisa, coisamente.

Carlos Drummond de Andrade ANDRADE, C. D. Obra poética, Volumes 4-6. Lisboa:
Publicações Europa-América, 1989.

Considerações finais

Portanto, um novo desafio para nós docentes da área de línguas portuguesa em nossas práticas pedagógicas consiste em levar possibilidades de letramento e aproveitar o já adquirido pelo aluno da EJA, vindo de suas experiências. E ainda mais, letrar digitalmente esses, visto que, é necessário o desenvolvimento de tais habilidades por se tratar de indivíduos que precisam de certos conhecimentos e aprendizagens para realizar suas tarefas pessoais em suas relações sociais, em um mundo completamente



cheio de novas tecnologias. Por isso a importância de trabalhar os gêneros textuais associados a novos meios de tecnologias e mídias, logo se explica a minha sugestão da proposta de se trabalhar o suporte propaganda publicitário aliado aos diversos meios de propagação.

Como professores, devemos acompanhar processo de mudanças, aprimorando nossos conhecimentos e, principalmente, fazendo uso das ferramentas pedagógicas. Além do mais, nas concepções de ensino em que o letramento digital está inserido, nós professores precisamos encarar o desafio do aprendizado e do uso das novas tecnologias educacionais, aprendendo a lidar com os recursos tecnológicos e planejando formas de usá-los nas salas de aula. Sob essas concepções e ideias apresentadas é possível construir práticas de ensino que consolidem a relação inseparável entre educação, linguagem e tecnologia, criando novas aulas em sintonia com as necessidades dos nossos alunos. Mais do que isso, aulas que promovam a interatividade nos ambientes de aprendizagem e conseqüentemente criem novas formas de construção de sentidos.

Referências bibliográficas

BERGANN, Juliana Faggion; FERRO, Jefferson. **Produção e Avaliação de Materiais Didáticos em Língua Materna e Estrangeira**. 1. ed. Curitiba:

IBPEX, 2008, 146p.

BERTONI-RICARDO; MACHADO, V. (Orgs.) **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: editora: Parábola, 2013.

FERREIRO, Emília. **O passado e o presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. In: *Fala e Escrita: Características e Usos*. NELFE (Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita), Depto. de Letras da UFPE, CNPq - 2003 (Versão provisória de 18/05/2003).

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. : EDUC/Mercado das Letras.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.



O DESAFIO DO CURSO DE LETRAS LIBRAS/ PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DO ENSINO SUPERIOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE- UFAC

*Rosana Nascimento Dantas¹
Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira²*

Introdução

A educação inclusiva tem sido um grande desafio. No Brasil, o primeiro marco da educação especial ocorreu no período imperial. Em 1854, Dom Pedro II, influenciado pelo ministro do Império Couto Ferraz, admirado com o trabalho do jovem cego José Álvares de Azevedo que educou com sucesso a filha do médico da família imperial, Dr. Sigaud, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. E em 1855, chega ao Brasil o professor Francês Hernet Huet, trazido pelo Imperador D. Pedro II, para iniciar um trabalho de educação de duas crianças surdas. Desse modo, em 26 de setembro de 1857 é fundado o Instituto Nacional de Surdos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

Todavia, apesar dessa percepção acerca da necessidade de um olhar mais apurado sobre a educação inclusiva, apenas em 1982, acontecem diversas discussões para a articulação e reconhecimento das garantias dos direitos das pessoas com deficiência, garantindo assim mudanças e paradigmas. Logo, a história da educação dos surdos não nos proporciona apenas para adicionarmos conhecimentos, mas também para refletirmos e questionarmos diversos acontecimentos relacionados com a educação em várias épocas, e para refletirmos, por exemplo, por que atualmente apesar de se haver uma política de inclusão, parece que o surdo continua excluído da sociedade.



É bem verdade que somente depois da Declaração de Salamanca (1994) que o Brasil passou a discutir oficialmente sobre esse tema. Este documento promove uma visão diferente a respeito de educação especial, já que oferece outra concepção sobre o que vem a ser o termo e o agir da criança. A Declaração proclama que todas as crianças são únicas, pois possuem características próprias, tem gostos, interesses, habilidades que lhes são particulares e, nesse sentido, têm direito à educação em escola regular e oferecer oportunidades de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, desde que observados suas necessidades. O documento externa ainda:

[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

[...]

* adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

* desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.

* garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. (grifo nosso) (SALAMANCA, 1994, pág. 1 e 2).

O Documento de Salamanca (1994) deixa evidente no que diz respeito ao treinamento de educadores que deve haver uma apropriada preparação, pois este é um fator preponderante para o progresso dessas crianças nas escolas inclusivas. Para isso, treinamento pré-profissional para os estudantes de pedagogia e demais áreas do conhecimento servem como mecanismos para compreender como avaliar, adaptar os conteúdos, os procedimentos de ensino e, o mais importante, prepará-los para que consigam adquirir habilidades e sensibilidades para atuar de forma mais humana e tolerante com as necessidades especiais dos alunos. Sugere também:

[...]

• 45. O Treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em



ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial. Uma abordagem não-categorizante que embarque todos os tipos de deficiências deveria ser desenvolvida como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência. (SALAMANCA, 1994, pág. 10).

É no sentido de fomentar uma análise sobre o ensino de Letras-Libras que apresentamos este artigo, cujo objetivo é verificar como se encontra o desenvolvimento do curso de graduação em Letras-Libras, da Universidade Federal do Acre-UFAC. Objetiva ainda, perceber como definem o ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua aos alunos do referido curso.

Nesse processo e com base no documento supracitado, sabe-se que a formação acadêmica e a pesquisa são de suma importância para a educação inclusiva, pois possibilitam ao estudante de graduação conhecimentos indispensáveis para sua futura atuação profissional, já que o docente graduado precisa chegar à sala de aula com os subsídios necessários para os desafios e as dificuldades a serem encontrados ao longo de sua trajetória profissional como um profissional que atuará diretamente com a inclusão.

Desse modo, o olhar inclusivo do profissional de Letras-Libras, segundo Quadros (2014), deve promover mudanças, no sentido de assinalar as necessidades de transformação, considerando sempre o sujeito surdo na sua totalidade, visto que a sua aprendizagem está além da sua deficiência. Assim, é imprescindível que todos os profissionais envolvidos estejam preparados para a atuação e o desenvolvimento de um ensino de qualidade, onde se busque olhar na perspectiva de aprendizagem surda, considerando suas dificuldades e aprimorando sempre sua linguagem visual no sentido de capacitá-lo ao exercício de uma consciência crítica de si mesmo, do outro e do mundo.

O objetivo do curso Letras Libras

O curso de LetrasLibras é uma forma de atender as demandas pela inclusão dos surdos na educação, conforme previsto no Decreto n° 5626/2005, regulamentada pela Lei de Libras n° 10436/2002, que garante a acessibilidade aos surdos por meio da Libras, conforme previsto na Lei de Acessibilidade de n° 5296/2004. Logo, o Decreto, em seus Capítulos III, IV e V, preveem questões relacionadas às instituições federais, a formação de professores de Libras, aos tradutores e aos intérpretes de Língua de sinais, tais como:

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INTRUTOR DE LIBRAS

Art.4º. A formação de Docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/ Língua Portuguesa como segunda língua.



Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

[...]

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

O USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS-LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17º. A formação do tradutor e intérprete de Libras- Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de



Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras- Língua Portuguesa.

Art. 19º. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras- Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

[...]

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras- Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

[...]

(Decreto nº 5.626/2005)

Não obstante, na Universidade Federal do Acre, o curso Superior em Letras Libras/Português como segunda língua visa à formação de professores de língua de sinais, e tem como meta suprir uma grande demanda de profissionais para atuar nas séries finais do ensino fundamental, médio e no ensino superior. Nesse sentido, o objetivo principal é produzir e divulgar conhecimentos na área de língua de sinais, buscando introduzir a literatura e a cultura surda, contribuindo assim para uma boa formação e capacitação do futuro professor, tornando-os competentes, compromissados e fluentes na linguagem visual, a libras.

Outro ponto significativo diz respeito ao tempo do curso de Letras Libras da Universidade Federal do Acre, pois é um curso novo, que entrou em vigor em 2014 e se encontra em fase de estruturação. Nesse aspecto, alguns pontos como a formação docente, a grade curricular e a administração do curso necessitam de ajustes para que ocorram o bom funcionamento do curso.

Todavia, algumas ações já foram concretizadas, há reuniões para discutir o andamento do curso, seminários, bem como a realização da primeira semana de Letras Libras, com a participação de grandes nomes da área de Língua de Sinais, como da professora, escritora e pesquisadora surda, Shirley Vilhalva, da Universidade Federal de Santa Catarina- USFSC.

Espera-se com o término da primeira turma de Letras Libras que iniciou em 2014, que as lacunas e as dificuldades encontradas sejam rompidas, possibilitando mais interação entre alunos, professores e intérpretes e que a língua de sinais seja disseminada efetivando uma total inclusão no referido curso.

Como se processa a gestão pedagógica no curso de Letras Libras/Português como segunda Língua

O curso de Letras Libras da Universidade Federal do Acre-UFAC, constitui-se



em duplo desafio: um curso concebido e desenvolvido tendo a Libras como Língua de formação e o Português como segunda Língua. Isso significa que o profissional deverá compreender que a língua de sinais é a língua materna do surdo e é prioridade nas questões relacionadas ao ensino e aprendizagem desses educandos. Deste modo, o material didático, o planejamento das aulas e o currículo escolar devem estar em harmonia com as especificidades que estes educandos possuem.

Já, a educação bilíngue, com português como segunda língua, na perspectiva de Quadros e Schmiedt(2006), deve apresentar diferentes contextos a depender das ações desenvolvidas pelos municípios de cada estado brasileiro. Segundo as autoras, há estados em que as escolas bilíngues executam a língua de sinais como de instrução e a portuguesa como segunda língua. Em outros, a Libras é a língua de instrução e o português como segunda nas salas de aula das turmas de séries iniciais do ensino fundamental, enquanto que nos demais níveis, fundamental II e médio, a língua portuguesa é a língua de instrução, com o diferencial que há a presença de intérpretes de sinais nas salas de aula. Não obstante, também há estados em que os professores desconhecem libras e a escola não possui estrutura ou recursos humanos que garantam aos alunos o direito à educação, à comunicação e à informação.

De todo modo, seja qual for o contexto de cada estado, a educação bilíngue está associada a professores bilíngues e, ao pensar em se ensinar uma segunda língua, pressupõe-se a existência de uma língua principal e o educador bilíngue deve compreender a extrema relevância de se aprender a língua brasileira de sinais.

De acordo com Shirley Vilhalva, professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, no curso de Letras Libras a formação é uma ação que deve ocorrer antes e durante todo o seu desenvolvimento. A formação constitui, portanto, um espaço privilegiado para se repensar as ações, especialmente a produção dos materiais e as estratégias didáticas.

Ainda de acordo com a pesquisadora, o trabalho da coordenação pedagógica deve ser alicerçado em três princípios fundamentais: a interação, a cooperação e a autonomia. Esses três conceitos são interdependentes, pois se constituem como referencial conceitual, que determinará a escolha dos conteúdos, a definição dos objetivos, a(s) metodologia(s) adequada(s), bem como na deliberação dos instrumentos de avaliação. Assim, a cooperação serve de princípio que exige colaboração e contribuição, envolvendo necessariamente o trabalho conjunto para alcançar um único objetivo.

Desse modo, as ações cooperativas requerem a participação e integração, tanto dos estudantes quanto dos docentes envolvidos (professores, coordenação e intérpretes), pois o desenvolvimento provém de reflexão partilhada de múltiplas perspectivas e da mudança das representações internas dos sujeitos. (Shirley Vilhalva. p.39).

O desafio de ensinar Língua Portuguesa como segunda Língua.

De acordo com Ferdinand Saussure (CLG 2002, p. 241) “a língua é o palco de fenômenos relevantes”, pois se utiliza das diversas manifestações de linguagem para interagir com o outro e com todos os elementos que a rodeiam, além disso, promove



a socialização e a conexão entre sociedades por meio da interação linguística para a manifestação de sua cultura e história.

Nesse sentido, a professora Marília carvalho Batista, da Universidade do Distrito Federal, discorre que as línguas constituem espaços culturais mantendo neles a vida. Assim ensinar língua é ensinar o social, compreendendo sua cultura, sua identidade, sua diversidade e desigualdades de gêneros.

Nessa mesma linha, a formação do professor de língua portuguesa como segunda língua precisa ser diferenciada da formação do professor de Língua materna. Ensinar Língua Portuguesa como segunda Língua é considerar as profundas diferenças existentes entre os sujeitos que adquirem esse idioma, os quais pertencem a outras Línguas e a culturas diferentes. Por isso, cabe ao professor de Língua Portuguesa como segunda Língua buscar conhecimentos sobre a multiplicidade de usos desse idioma bem como a de criar caminhos para se alcançar o objetivo pretendido para guiá-lo mediante as dificuldades encontradas.

Almeida Filho (2005. p.8), discorre que “*ensinar Língua materna não é como ensinar uma Língua a quem não a possui*”, ou seja, ensinar língua materna é reconhecer as variantes da Língua e as suas particularidades, facultando ao aluno o acesso a variante padrão, bem como as demais. Diferentemente é o ensino do Português como segunda Língua, tendo em vista que este requer maior tempo para que o aluno adquira a Língua, tendo em vista que o significar é totalmente diferente, já que não possui a associação com a língua materna.

Já, como aluno que possui a Língua materna esse tempo é bem menor. Uma aula de língua portuguesa não corresponde a ensinar essa língua a quem não sabe. Todavia, o ensino de língua estrangeira (LE) começa distinto, como o tempo de aprendizagem do aluno, o qual se exige tempo de análise, compreensão, reflexão e aprendizagem da língua.

Essas particularidades de ensinar o aluno com Português como segunda Língua trata-se de compreender a situação do aluno. É preciso que se tenham conhecimentos da situação, pois adquirir uma Língua a quem não a possui como competência de uso, não é fácil, e se torna ainda mais difícil quando o professor não teve em sua formação subsídios necessários para tal exercício.

Assim, entendemos que a formação do professor de Língua Portuguesa como segunda Língua deve ser um ponto diferenciador e específico para o ensino, seja no contexto de Língua materna ou Língua estrangeira. O professor que, em sua formação não teve disciplinas voltadas para o ensino de Português como segunda Língua, certamente terá dificuldades ao agir e ao fazer em sala de aula, pois somente o fato de o professor ser falante nativo do português não lhe garante o sucesso no ensino na aprendizagem do educando.

Como ensinar segunda Língua para surdos

Como os alunos surdos manifestam sua linguagem? O ouvinte possui desde a aprendizagem infantil a Língua oral, diferentemente dos alunos surdos que sua lin-



guagem é totalmente visual. Outro aspecto é que o ouvinte quando chega à escola já possui certo domínio da Língua usada na modalidade oral reproduzida por sua família, diferentemente do aluno surdo que, muitas vezes, chega à escola sem conhecer sua própria Língua materna (Libras). Saliente-se que, nesse processo, um aluno surdo que não teve esse contato nem com a língua materna e nem com a segunda língua, para desenvolver o domínio da escrita e da leitura de uma segunda Língua torna-se uma tarefa árdua e quase impossível.

É válido mencionar que durante muitos anos na história da educação dos surdos várias foram as tentativas de ensino, as quais muitas delas acabaram atrasando o aprendizado dos surdos, pois os ensinava como ouvintes e davam foco ao professor e não ao aluno. Salles (2004, p.18) ressalta que quanto mais o professor inserir o aprendiz surdo na situação em que se enquadra a atividade proposta, ou seja, quanto mais contextos linguísticos e situações extralinguísticas forem apresentados melhor será o resultado, pois somente em uma relação sociointeracionista entre aluno e professor será capaz de se obter um resultado positivo.

É válido mencionar que há muitos debates acerca do bilinguismo na educação dos surdos. O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como Língua materna a Língua de sinais, que é considerada a Língua natural dos surdos, e como segunda a língua oficial de seu País.

Entretanto, alguns autores como Sanches (1993), acreditam ser necessários para o surdo adquirir a Língua de sinais e a Língua oficial de seu País apenas na modalidade escrita e não oral. A Língua Portuguesa que seria a segunda Língua dessa criança deve ser ensinada com atendimento específico.

Nesse sentido, a aquisição de uma segunda Língua pelos alunos surdos nunca será perfeitamente dominada e esta será sempre uma Língua estranha. O professor deve usar recursos pedagógicos visual, permitindo que a participação dos alunos surdos seja garantida, de modo que possam estar inseridos em todas as atividades sem nenhum tipo de restrição. Não se trata de oferecer a esses alunos atividades diferenciadas na sala de aula, mas recursos pedagógicos que permitam a realização das mesmas atividades realizadas por alunos ouvintes.

Considerações finais

De fato, o curso de Letras-Libras com Português como Segunda Língua, da Universidade Federal do Acre, tem um longo trajeto a fim de consolidar-se como um curso de excelência na educação surda dos acrianos. Também é fato que as orientações do MEC acerca da inclusão de todos os alunos surdos na escola regular, devem ser cumpridas e, para isso, é imperioso a preparação e a formação de educadores (surdos ou não) para que se tornem atuantes nas escolas inclusivas.

Conhecer, aprender e apreender a língua de sinais é um salto qualitativo para a educação que se diz igualitária. É preciso ter em mente que pretendemos preparar os futuros educadores surdos (e ouvintes) para que se tornem atuantes nas escolas inclusivas, para elevar a língua de sinais ao uso e contexto real que não é apenas a comunicação, mas a capacidade de agir e interagir com as demais pessoas.



Nesse sentido, o Curso de Letra-Libras da UFAC, deve promover e buscar aprendizagens que proporcionem o fortalecimento do futuro educador surdo, que não considera a sua língua valorizada, mas que tem potencial para conhecer suas propriedades, particularidades, gramática e validar a Libras como significativa, igual a qualquer outra língua, oral e escrita. É preciso tempo, formação e muitas estratégias de ensino, mas espera-se que o desenrolar desse curso seja positivo, pois o maior objetivo deve ser contribuir para que ocorra um processo intelectual e que sejam possibilitadas ações interventivas que insiram o surdo em seus mais diferentes contextos sociais.

Notas

¹ Discente do Curso de Letras-Libras da UFAC e bolsista da FAPAC, e-mail: nascimento-dantas@bol.com.br

² Docente do Curso de Letras-Libras da UFAC, e-mail: grassinete@uol.com.br

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *O Português como língua não-materna: Concepções e contexto de ensino*. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa. 2005. Acesso 20/08/2015 às 20:30 <http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf

BATISTA, Marília Carvalho. *Especificidades do Ensino de PLE*. Revista SIPLE - Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira - ISSN 2316-6894. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235:6-especificidades-do-ensino-de-ple&catid=64:edicao-4&Itemid=109 . Acesso: 02/08/2015

BORNEMANN, Neila Barbosa de Oliveira. *Ferdinand de Saussure e o Objeto da Linguística*. Disponível em: <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/saussure/bornemann.pdf> . Acesso: 02/08/2015

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf> Acesso em: 10 ago. 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Necessidades Educativas Especiais - NEE* In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade - UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

MIRANDA, Patrícia Nunes. *O Desafio de Ensinar Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos no Acre*. Rio Branco-Acre, Abril, 2010. Disponível em: <http://www.escavador.com/pessoas/3985121#orientou> - Acesso: 10 ago. 2015.

MOREIRA, Camila Ferreira (Assessora Técnica MPES - Pedagoga). *Marcos Históricos e legais da Educação Especial no Brasil*. Nota Técnica 19/2010 - MEC/SEESP/GAB. Disponível em: <http://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821610/marcos-historicos-e-legais-da-educacao-especial-no-brasil>. Acesso: 10 ago. 2015.

SALLES, Heloisa M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. RAMOS, A. A. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. V.1. Secretaria de



Educação Especial. - Brasília: MEC/SEESP, 2003.

SANCHES, C. **Vida para os surdos.** Revista Nova Escola. Rio de Janeiro: Abril, 1993.

QUADROS, Ronice Müller (organizadora). **LETRAS LIBRAS: ontem, hoje e amanhã.** - Florianópolis: Ed. da USFC, 2014.

_____. **Lei 10.436 de 24/04/2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.** Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. Magali L. P. Schmiedt. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p



SITUAÇÃO LINGUÍSTICA DO POVO INDÍGENA APINAYÉ: BILINGUISMO E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DO PORTUGUÊS

Rosimar Locatelli¹
Francisco Edviges Albuquerque²

Introdução

No Brasil, alguns nomes são reconhecidos pelo o estudo, a descrição, o registro e a documentação das muitas línguas indígenas, muitas inclusive ameaçadas de extinção, entre esses nomes estão Rodrigues (1993, 2005), Braggio (2001), entre outros linguistas que se dedicam à documentação dessas línguas. No entanto ainda é um campo aberto que requer novos estudos na área, dada a necessidade e complexidade do tema.

De acordo com Rodrigues (2005) são 225 povos indígenas que falam cerca 181 línguas distintas, das quais pertencem aos maiores troncos linguísticos do país o Tupi e Macro-Jê. Dentre esses povos estão os Apinayé, que pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê, esse troco linguístico compreende doze famílias, ainda para esse autor, há grande diversidade entre as línguas indígenas do Brasil, principalmente de natureza genética, portanto, compreender essa diversidade é importantíssimo para desfazermos as generalizações feitas com diferentes grupos indígenas no país.

De acordo com Maher (2006) é importante compreendermos que:

O que se tem, em nosso país, são 220 etnias diferentes, com línguas diferentes, crenças diferentes, modos diferentes de estar no mundo, de atribuir sentido às coisas do mundo. Por isso, creio que algo importante e urgente a ser ensinado às crianças



brasileiras é que não existem “índios”, em abstrato, no Brasil: existem 220 povos indígenas em nosso país. Cada um deles com as suas especificidades. O que esses povos têm em comum é o fato de todos eles, em primeiro lugar, serem de origem pré-colombiana e, em segundo, de terem sido vítimas de uma experiência traumática de contato. Quaisquer outras generalizações precisam ser feitas com muita parcimônia. (MAHER, 2006, p.16)

Sabe-se que a maior parte da história linguística do país foi caracterizada pelas ações coibitivas que negligenciaram o multilinguismo brasileiro em busca de um país monolíngue (BORTONI-RICARDO, 2004), influenciada pelo mito de monolinguismo no país (Bortoni, 1984, Cavalcanti, 1996, Bagno, 1999).

De acordo com Cavalcante, (1999), “Esse mito é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português”. (Cavalcante, 1999, p. 389).

Numa sociedade dividida em castas, em raças, classes, mesmo quando é evidente o processo de unificação da língua, especialmente num continente como o Brasil, onde durante três séculos combateram várias línguas indígenas e negras contra uma branca, não havia nem paz cultural, nem paz linguística. Havia, sim, um permanente estado de guerra. (...) O processo cultural que impôs uma língua vitoriosa sobre as outras não foi assim tão pacífico, nem tão fácil. Custou esforços inauditos, custou sangue de rebelados, custou suicídios, custou vidas (RODRIGUES, 1985, p. 42).

Além do apagamento de sua língua o indígena no Brasil é fortemente visto pela imagem do índio genérico com características de ‘povos nativos’, ‘habitantes da floresta’, com cabelos lisos, pinturas corporais, adereços de penas, nus, de culturas exóticas, que falam uma língua desconhecida que ninguém entende, (CAVALCANTE, 1999) ou simplesmente são “bárbaros, bons selvagens e heróis” (Silva, 1994). Essa visão estenotipada do indígena, historicamente fundamentada, vem ao longo dos anos trazendo inúmeros prejuízos, dores, abusos e vários percas para esses povos.

No contexto dos Apinayé a situação sociolinguística é complexa, nas quais, existem diferentes situações de uso das línguas usada por eles, o português e o Apinayé, assim, possuem diferentes classificações linguísticas, esse é o foco desse estudo que se fundamenta nos princípios metodológicos da Sociolinguística por estar situada na realidade social e cultural.

Conforme Alkmim (2003):

O trabalho sociolinguístico ancora-se, assim, no conhecimento da realidade ampla da comunidade estudada, pois é este que fornece ao pesquisador os parâmetros pertinentes de observação. Assim é que dados da história recente ou remota de uma população, informações sobre a sua organização social e políti-



ca, sobre suas práticas religiosas, sobre suas atividades culturais e econômicas, sobre suas relações com o ambiente físico e social envolventes são decisivos para um sociolinguista. O dado linguístico não é autônomo, na verdade, só faz sentido quando considerado no contexto imediato de sua realização e projetado na dimensão histórica e cultural da prática humana. Como revelador do potencial de possibilidades que têm as comunidades de marcar identidades, de registrar diferenças através das línguas. (Alkmim, 2003, p. 596-97)

Para abordar a situação sociolinguística dos Apinayé nos apoiamos nos dados colhidos etnograficamente, durante uma longa pesquisa e convivência com os Apinayé.

A Língua Apinayé

Os indígenas Apinayé falam uma língua designada com o próprio nome, “Apinayé” pertencente à família linguística Jê, tronco Macro Jê (RODRIGUES, 1986), caracterizados por uma comunidade oral, nas quais usam a oralidade como principais formas de comunicação e de ensino de suas práticas tradicionais (ZAPAROLI, 2010).

A maioria dos Apinayé não são monolíngue, mas sim bilíngue, apesar da língua materna ser bem vivenciada, o português também é usado pelos Apinayé. No entanto, a língua materna detém espaço fortalecido, atuando como importante marcador de identidade, uma vez que, *“índio verdadeiro é aquele que fala língua indígena”* (MAHER, 1998, p. 135)³.

Em nossas observações durante a pesquisa, constatamos que nessa comunidade o mais importante é ensinar as crianças a língua materna em casa, e o português e responsabilidade da escola e que há entre eles uma grande preocupação e valorização de sua língua e identidade indígena, há uma luta constante em não deixar morrer a cultura e nada que venha colocar sua língua tradicional em risco. De acordo com Albuquerque (2007:145) as crianças Apinayé adquirem sua língua materna, conforme os padrões linguísticos de seu grupo.

Assim, a língua indígena vem se fortalecendo e os laços culturais se mantendo nessa comunidade, tida pelos indígenas como poderoso instrumento de luta, que lhes ajudam a proteger e manter seus espaços e sua identidade.

A língua portuguesa para os Apinayé

Para os Apinayé, o português exerce funções técnicas, na condição de segunda língua, pois eles querem continuar a serem indígenas, sem nenhuma necessidade de se tornarem não-indígena. Todavia, precisam conhecer e dominar o código linguístico dos não indígenas para batalhar por melhores condições de vida, lutar por seus direitos com mais autonomia.

O português é importante, pois, precisam atender as diferentes atividades de interlocução com a sociedade hegemônica, mesmo defendendo os processos de resistência, os Apinayé assumem que precisam do português para o uso em domínios institucionalizados.



O português é tido como segunda língua ou língua estrangeira para esse povo, assim, o fenômeno variável que observamos é característico de situações de contato entre línguas e que sua ocorrência em variedades do português popular brasileiro, que de forma alguma pode ser correlacionada de forma generalizante e nem exclusiva, mais que a relação entre o português, lhes conduz a uma forma peculiar de pronúncia, que eles utilizam para a comunicação externa, nas interações comunicativas cotidianas com os não indígenas, que se classifica como uma diferente variações do português, tema que trataremos no próximo subtítulo.

Variação linguística do português ou “português étnico”⁴

O Português usado pelos Apinayé trata-se de uma variação da língua padrão, que vamos chamar de português étnico (Maher, 1996, 1998). Essa variação do português é falada por quase todos os Apinayé, exceto as crianças que não falam o português.

Essa variedade portuguesa é resultado da interferência mútua das duas línguas, que de acordo com Romaine (1995) esses impactos gerados pelo contato linguístico, em muitas vezes, incidem com o nascimento de um novo sistema, resultado da mistura ou da convergência entre os dois sistemas envolvidos, ou seja, uma língua adquirida nessa relação de contato, terá influência da língua materna como sinais resistentes, na segunda língua aprendida.

Em nosso estudo observamos que na língua Apinayé não há mecanismos de flexão para a concordância de gênero, assim eles também atribuem a mesma forma para algumas palavras do português, como no exemplo seguintes:

Exemplo (1): *Cachaço/Cachaça*

Na palavra cachaça há uma marca de concordância de gênero no português, enquanto em Apinayé tal recurso linguístico se apresenta de modo diferente, havendo marcação do gênero da palavra cachaça como pertencente ao gênero feminino.

Outra situação que encontramos entre os Apinayé, é que essa variedade de contato, além de receber essa influência da língua materna, também é uma variedade rural (português caipira), tendo como característica a conservação das marcas históricas que não receberam influência na escola da norma culta, como podemos perceber nos exemplos seguintes:

Exemplo (2):

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA DO PORTUGUÊS	PALAVRA EM PORTUGUÊS
<i>Tabaiá</i>	<i>Trabalhar</i>
<i>Dotor</i>	<i>Doutor</i>

Assim podemos dizer que a variação do português usada pelos Apinayé recebe a influência desses dois contextos, tanto para receber a influência da língua materna, como da variedade rural. O que determina uma variação única, falada apenas por eles.



Essas situações levam os Apinayé a uma forma peculiar de pronunciar o português e em todas as comunicações externas e nas interações comunicativas cotidianas com os não-indígenas.

O bilinguismo entre os indígenas Apinayé

Os Apinayé apresentam características únicas, na qual mantêm sua mitologia e tradições muito bem preservadas através da cultura e da língua. Essa força é visivelmente expositiva na sociedade, privilégio de poucas comunidades indígenas que já se perderam no “mundo da ‘civilização’” para “conseguir viver”, muitos já perderam sua língua e sua cultura.

O bilinguismo é a condição mais adequada para contribuir com a manutenção identitária desses povos, pois através de uma educação diferenciada, intercultural, pode garantir a ascensão a cultura não-indígena e a aquisição da Língua Portuguesa, sem matar a língua indígena.

Entre os Apinayé, **bilinguismo**, é presente em muitas situações dentro e fora da Aldeia. A relação de bilinguismo serve para marcar posições em diferentes contextos. Segundo Braggio (2012), a influência da língua majoritária sobre a língua minoritária pode levar ao deslocamento e até a extinção da língua étnica. Assim, há uma preocupação entre o Apinayé que valoriza a sua língua, deixando o português em uma função técnica dentro dessa comunidade, usam para falar com os não-indígenas e nas relações comerciais, a língua materna é mais importante para eles, pois é onde se sentem confortável em debater e discursar, é a língua utilizada nas relações sociais dentro da comunidade e nos eventos culturais. Para eles a língua Apinayé é a língua de prestígio.

Considerações finais

A língua é sem dúvida a maior manifestação de cultura e identidade de um povo, esse estudo analisou as relações linguísticas entre os Apinayé e o português, e no início desse trabalho fizemos uma pergunta sobre a relação de bilinguismo entre a língua Apinayé e o português, se serve para marcar posições e identidades distintas entre esses grupos? O que percebemos através desse estudo é que sim, que essas identidades são bem definidas, principalmente quando se trata da variação do português, usada pelos indígenas, isso gera de forma clara, um lugar de pertencimento, de forma pejorativa e discriminatória em muitos casos, totalmente determinada pelo preconceito linguístico.

O povo Apinayé é rico dentro de suas tradições culturais, onde mantem práticas de sua cultura de forma permanente em suas aldeias. Consequentemente, as gerações futuras estão aprendendo a língua e fortalecendo esses laços para não perderem essa identidade. O português é tido como língua estrangeira e uma necessidade, pelo “status” de língua nacional e que na condição diglossica precisa ser usadas em muitas funções fora das aldeias.

A relação de bilinguismo entre a língua materna Apinayé e a língua portuguesa serve para marcar posições e identidades distintas. O português exerce uma função



técnica dentro dessa comunidade, a língua materna é mais importante, é onde se sentem confortável em debater e discursar, é a língua utilizadas nas relações sociais dentro da comunidade e nos eventos culturais. Para eles a língua Apinayé é a língua de prestígio.

À preocupação dos Apinayé diante da influência do português na língua materna é de que um dia ele consiga apagar o valor que hoje a língua materna tem entre eles, que os mais jovens percam essa identidade, que hora é tão forte e cheia de vida.

O que sabemos sobre as línguas indígenas no Brasil e a sua relação com o português é muito pouco, pois falta estudo sobre o assunto, principalmente sobre a variação do português que surge dessa relação, aqui buscamos refletir um pouco sobre esse fato, que é tão comum, mas que quase nunca é mencionado quando falamos em variações linguísticas.

O preconceito ainda é um grande problema entre nós, quase sempre mascarado, impedindo novas discussões e estudos para que tenhamos capacidade de dialogar sobre essa realidade, escondida, perdida em poucas vozes, que se atentam a falar, pelo medo de serem tachados de “errados”.

Ressaltamos aqui a importância de outros estudos sobre essa temática, a relevância de se pensar em um estudo aprofundado sobre o ensino de português entre essas comunidades indígenas, que tenhamos uma formação adequada que consiga suprir essa indiferença, ou que compreenda o indígena dentro de uma variação linguística que não os discrimine.

Notas

1 Mestranda da UFT - Universidade Federal do Tocantins. Campus de Araguaína - Departamento de Letras. Araguaína - TO - Brasil. 77818-070 - rose.locatelli@gmail.com.

2 Prof. Adjunto IV da UFT- Universidade Federal do Tocantins fedviges@uol.com

3 Frase colocada pela autora justificando a pressão que os indígenas recebem de fora com relação a língua.

4 “Português étnico” foi um termo retirado dos estudos de Grillo Guimarães (1996).

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contribuição da fonologia ao processo de educação indígena Apinayé**. Niterói, 2007, 255 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

ALKIMIN, T. M. **Sociolinguística**. Parte I. IN: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 4.ed. São Paulo: Cortez. p.21-77.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**. *Novela sociolinguística*. São Paulo, Contexto, 1997

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Alfabetização como um processo social: análise de como ela ocorre entre os Kaingang de Guarapuava, Paraná**. In: *Trabalhos em linguística aplicada*. Campinas: UNICAMP, v.3, n. 14, 1989.



CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contexto de Minorias Linguísticas no Brasil**. DELTA, volume 15, número especial, 1999. p. 385-417.

FISCHMANN, Roseli. (Org). **Povos Indígenas e Tolerância construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: EDUSP, 2001.

HARMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

MAHER, Terezinha Machado. **Ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas**. Em Aberto, Brasília, ano 14, nº 63, jul./set. 1994.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003.

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola. 1986.

ROMAINE, S. **Bilingualism**. Oxford, England: Blackwell, 1995.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **A Originalidade das Línguas Indígenas Brasileiras**. *Com-Ciência: revista Eletrônica de Jornalismo Científico, SBPC, Linguagem: cultura e transformação*, n. 23, agosto de 2001. (Conferência feita na inauguração do Laboratório de Línguas Indígenas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, em 8 de julho de 1999.). Disponível em: [//www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling13.htm](http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling13.htm)>. Acesso em: 01, Jun, 2014

_____. **As diferentes situações sociolinguísticas e os tipos de empréstimos na adição do português ao xerente akwén: fatores positivos e negativos**. LIAMES 12 - p. 157-177, Primavera 2012.

_____. **Aquisição e uso de duas línguas: variedade, mudança de código e empréstimos**. ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira, v. 1, n. 20, Maceió: UFA, p. 139-170, 1997.

_____. **A instauração de escrita entre os Xerente: conflitos e resistências**. *Revista do Museu Antropológico*. Goiânia-GO, UFG, v. 3/4, 1999, p. 19-52.

_____. **Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade**. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, 1996.

_____. **Sobre a contribuição da Linguística na Comissão Rondon**. Anais da 56ª Reunião Anual da SBPC . SBPC, Cuiabá, MT - Jul. 2004

ZAPAROLI, Wintemberg G. **Memórias educativas: narrativas contam os Apinayé**. Dissertação (Mestrado em Educação), CCSE/UEPA, Belém, 2010.



A TOPONÍMIA COMO INSTRUMENTO DE ESTUDO DO LUGAR

*Rozangela de Melo Martins¹
Simone da Silva Pinheiro²*

Introdução

Desde os primórdios, o ser humano tem como costume rotineiro batizar o meio em que vive, expressando simbolicamente vestígios culturais e ideológicos, dessa forma atribui ao espaço uma identidade própria que o diferencia dos demais.

Estudar a origem e significado dos nomes de lugares é função da Toponímia, uma divisão da Onomástica, que é a ciência dos nomes próprios. A ela é atribuído o caráter multidisciplinar, por envolver conhecimentos de outras áreas, como a Geografia, a História, a Antropologia, a Linguística, a Cartografia entre outras.

Ao estudar o significado dos nomes dos lugares, o pesquisador vai além dos aspectos linguísticos, pois os topônimos atuam como forma de conservação da cultura e costumes de uma comunidade. Segundo Holanda (1975), entende-se por cultura, “Conjunto de valores, hábitos, influências sociais e costumes reunidos ao longo do tempo, de um processo histórico de uma sociedade. Cultura é tudo que com o passar do tempo se incorpora na vida dos indivíduos, impregnando o seu cotidiano”.

Deve ser levado em consideração também, que a denominação dos lugares é, de fato, um processo político-cultural, que merece uma abordagem além do nome atribuído a uma localidade. Pois o lugar é cheio de significados, suas raízes estão profundamente ligadas ao passado e fortalecidas com o “acúmulo de experiências e de sentimentos” (HOLZER, 2000).



Dessa forma, o conhecimento do topônimo, com o objetivo de saber não só a sua etimologia e a sua formação, mas principalmente para tentar descobrir a motivação do denominador ao nomear um lugar, levando em conta os fatores sociais e históricos, torna-se um instrumento de muita importância para as pessoas que habitam um determinado espaço, pois é através desse conhecimento, que parte da história local é recuperada e passada a gerações futuras.

O presente artigo tem como objetivo propor uma discussão acerca da importância dos estudos toponímicos para a compreensão de características do processo de formação de um lugar, levando em consideração os fatores motivacionais como forma de resgate da memória e cultura de um povo.

Sistematização da Toponímia

Segundo Dick (1992), a Toponímia foi organizada de maneira autônoma e científica pela primeira vez na França em 1878, com a introdução dos estudos do filólogo Auguste Longnon, na *École Pratique des Hautes-Études* e no *Colège de France*. Porém seus estudos só foram divulgados após sua morte, em 1912.

A obra de Auguste Longnon foi o ponto de partida para o avanço de outros estudiosos. Um deles foi Albert Dauzat, que escreveu com ênfase, um importante capítulo dos estudos toponímicos na França, utilizando como base na sua investigação o método das áreas e da geografia linguística. Da pesquisa de Dauzat originou-se a obra *Les Noms de Lieux Origine et Evolution*, a qual impulsionou o conhecimento de um sistema de normas ainda hoje seguido pelos pesquisadores dessa área. Os congressos de Onomástica idealizados por Dauzat, ocorreram em diversas regiões discutindo assuntos relacionados à temática de alguns países.

Além da França, outros países como Canadá e Estados Unidos, destacaram-se no estudo da toponímia. Os pioneiros dessa área despertaram o interesse de pesquisadores em diversos países e diversas áreas do conhecimento, como a Geografia, História, Lexicografia, Antropologia, Cartografia, Sociologia, entre outras.

Em Portugal, o filólogo José Leite de Vasconcelos, destacou-se com seu livro *Opúsculos - Vol. III: Onomatologia*, publicado em 1931, obra pioneira que apresenta considerável pesquisa sobre a onomástica portuguesa.

O estudo da toponímia no Brasil, conforme Dick (1990b) teve como precursor no início do século XIX, Theodoro Sampaio, com *O tupi na geografia nacional* (1901). Seis décadas após esse primeiro estudo, surge Levy Cardoso, autor do estudo da obra *Toponímia Brasileira* (1961), que se dedicou a estudar a etimologia de alguns topônimos brasileiros da Amazônia principalmente, os de origem caribe e aruaque.

Desse momento em diante, surgiu diversos trabalhos da toponímia brasileira, tal como de: Carlos Drumond, com a *Contribuição do Bororó à toponímia Brasileira* (1965) e mais recentemente, quem vem se destacando, devido ao grande número de estudos, de orientações e de vários trabalhos sobre a toponímia no Brasil, é a professora Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick.

Para melhor facilitar os estudos toponímicos, Dick (1992) utilizou como base



os fatores que motivam uma denominação e desenvolveu um modelo de classificação taxionômica, distribuídas em duas áreas: Taxonomia de Natureza-Física e Taxonomia de Natureza Antropológica-Cultural. Ao todo são vinte e sete taxes, onze de Natureza Física e dezesseis de Natureza Antropológica-Cultural.

Sousa (2007) com base em Dick (1992) apresenta a classificação taxionômica de Natureza-Física e Antropológica-Cultural, seguida de seu conceito e exemplo:

Taxionomias de Natureza Física - a) Astrotopônimos: topônimos relativos aos corpos celestes em geral. Ex. Cruzeiro do Sul (AC); b) Cardinotopônimos: topônimos relativos às posições geográficas em geral. Ex. Avenida Leste-Oeste (CE); c) Cromotopônimos: topônimos relativos à escala cromática. Ex. Igarapé Preto (AC); d) Dimensiotopônimos: topônimos relativos às dimensões dos acidentes geográficos. Barra Longa (MG); e) Fitotopônimos: topônimos relativos aos vegetais. Ex. Flores (PE); f) Geomorfotopônimos: topônimos relativos às formas topográficas. Ex. Morros (MA); g) Hidrotopônimos: topônimos relativos a acidentes hidrográficos em geral. Ex. Cachoeirinha (RS); h) Litotopônimos: topônimos relativos aos minerais ao à constituição do solo. Ex. Areia (PB); i) Meteorotopônimos: topônimos relativos a fenômenos atmosféricos. Ex. Chuvisca(RS); j) Morfotopônimos: topônimos relativos às formas geométricas. Ex. Volta Redonda (RJ); l) Zootopônimo: topônimos referentes aos animais. Ex. Cascavel (CE). Taxionomias de Natureza Antropológica-cultural -a) Animotopônimos (ou Nootopônimos): topônimos relativos à vida psíquica, à cultura espiritual. Ex. Vitória (ES); b) Antropotopônimos: topônimos relativos aos nomes próprios individuais. Ex. Barbosa (SP); c) Axiotopônimos: topônimos relativos aos títulos e dignidades que acompanham nomes próprios individuais. Ex. Coronel Ezequiel (RN); d) Corotopônimos: topônimos relativos a nomes de cidades, países, estados, regiões e continentes. Ex. Seringal Quixadá (AC); e) Cronotopônimos: topônimos relativos aos indicadores cronológicos representados pelos adjetivos novo(a), velho(a). Ex. Nova Aurora (GO); f) Ecotopônimos: topônimos relativos às habitações em geral. Ex. Chalé (MG); g) Ergotopônimos: topônimos relativos aos elementos da cultura material. Ex. Jangada (MT); h) Etnotopônimos: topônimos relativos aos elementos étnicos isolados ou não (povos, tribos, castas). Ex. Capixaba (AC); i) Dirrematopônimos: topônimos constituídos de frases ou enunciados lingüísticos. Ex. Passa e Fica (RN); j) Hierotopônimos: topônimos relativos a nomes sagrados de crenças diversas, a efemérides religiosas, às associações religiosas e aos locais de culto. Ex. Capela (AL). Essa categoria subdivide-se em: i. Hagiotopônimos: nomes de santos ou santas do hagiolégio católico romano. Ex. Santa Luzia (BA) ii. Mitotopônimos: entidades mitológicas. Ex. Exu (PE); l) Historiotopônimos: topônimos relativos aos movimentos de cunho histórico, a seus membros e às datas comemorativas. Ex.



Plácido de Castro (AC); m) Hodotopônimos: topônimos relativos às vias de comunicação urbana ou rural. Ex. Ponte Alta (SC); n) Numerotopônimos: topônimos relativos aos adjetivos numerais. Ex. Dois vizinhos (PR); o) Poliotopônimos: topônimos relativos pelos vocábulos vila, aldeia, cidade, povoação, arraial. Ex. Vila Nova do Mamoré (RO); p) Sociotopônimos: topônimos relativos às atividades profissionais, aos locais de trabalho e aos pontos de encontro da comunidade, aglomerados humanos. Ex. Pracinha (SP); q) Somatopônimos: topônimos relativos metaforicamente às partes do corpo humano ou animal. Ex. Braço do Trombudo (SC).

O autor ressalta a contribuição de outros autores à proposta do modelo teórico de Dick,

Isquierdo (1996), por exemplo, propõe uma subdivisão para a categoria dos *animotopônimos*. A pesquisadora adota a nomenclatura *animotopônimos eufóricos e disfóricos*, com base na natureza do sentimento [...] Lima (1997), por sua vez, propõe uma subdivisão dos *hagiotopônimos* em *autênticos e aparentes*. De acordo com a pesquisadora, os *hagiotopônimos autênticos* são topônimos de inspiração religiosa, respaldada por um padroeiro homônimo. E os *aparentes* são os “os topônimos de inspiração política, isto é, aqueles cujo objetivo era homenagear pessoa relacionada aos fundadores e/ou personagens influentes. Francisquini (1998, p. 44), pesquisando a toponímia paranaense, criou outras categorias como: *acronimotopônimos*, formados por siglas, como em *Cohapar - BU*; *grafematopônimos*, cujo elemento distintivo são as letras do alfabeto, como em *Seção C.*; *higietopônimos*, que são relativos à saúde, à higiene, ao estado de bem-estar físico, como em *Água Limpa, Água Limpa, Água Suja*; *necrotopônimos*, que se referem ao que está morto, como em *Córrego Caveira* (SOUSA, 2007. p.38).

É importante destacar que, apesar dos avanços advindos da própria evolução da história e dos estudos realizados, a Toponímia, no Brasil, ainda é um assunto pouco explorado. Carvalinhos (2008) em “Estudos de Onomástica em Língua Portuguesa no Brasil: perspectivas para inserção mundial”, assim esclarece: “No Brasil, a disciplina “toponímia” ainda não se difundiu como o esperado; mesmo com todos os esforços de sistematização e consecução de projetos realizados até a presente data, faz-se necessário traçar metas para o futuro tendo em vista o exemplo de outros países”.

A Toponímia e o Lugar

O ato de nomear os lugares é uma necessidade básica do homem para que assim possa se localizar no espaço que o cerca, caso contrário, sentir-se-ia perdido, sem saber onde está, de onde vem ou para onde ir.

No entanto, Paul Claval (2001, p.189) considera que o ato de nomear um es-



paço não é somente realizado para facilitar a localização, mas representa um ato de tomada de posse de um território:

Todos os lugares habitados e um grande número de sítios característicos na superfície da Terra têm nomes - freqüentemente há muito tempo. A toponímia é uma herança preciosa das culturas passadas. Batizar as costas e as baías das regiões litorâneas foi a primeira tarefa dos descobridores [...]. O batismo do espaço e de todos os pontos importantes não é feito somente para ajudar uns aos outros a se referenciar. Trata-se de uma verdadeira tomada de posse (simbólica ou real) do espaço.

Os topônimos representam a relação entre o homem e o espaço geográfico, expressando um vínculo cultural, que se estabelece através da motivação de uma denominação. O denominador vai se referenciar naquilo que existe ao seu entorno, buscando itens pertencentes à sua cultura, à sua experiência de vida ou à aspectos naturais, assim, sempre há uma intenção carregada de valores no ato da nomeação.

Conforme Tuan (1983, p. 151) “o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado”. Podemos dizer que a nomeação é o marco para estabelecer a definição e significado. A partir da nomeação, o espaço geográfico transforma-se simbolicamente em lugar ao passo que é atribuído a ele significado e valor, revelando “experiências diretas e íntimas”, construídas de sentimentos e pensamentos.

A Toponímia é um valioso instrumento de estudo do lugar, pelo fato dela transitar pelas diversas áreas de conhecimento, dessa forma, oferece uma visão multidisciplinar e não fragmentada do saber. À proporção que, os espaços são batizados, é expresso simbolicamente características culturais e ideológicas. Andrade e Dick (2012, p. 205) ressaltam que

Na geografia, a toponímia pode dar informações relevantes sobre vários aspectos: relevo, flora, fauna etc. pode ainda auxiliar na delimitação da separação entre duas zonas geográficas (por exemplo, entre a zona dos cocais e a caatinga do sertão brasileiro). É considerada uma fonte de informação para os historiadores (colonização, imigração, histórica e memória oral etc.), antropólogos (identidade, relação homem, cultura e meio social), biólogos (nomes de seres que compõem determinado bioma), botânicos (nomes de plantas) e outros pesquisadores. A linguística, particularmente, permite estudar a evolução fonética, a etimologia, os aspectos morfosintáticos e semântico-lexicais. Fruto de um movimento de aglutinação de aspectos sócio-históricos, culturais, geográficos e linguísticos, os nomes de lugares revelam a origem dinâmicos lugares; tornando rica a maneira pelo qual os atores sujeitos se utilizam da linguagem para imprimir no espaço uma variedade de significados. O ato de nomear expõe como as pessoas se relacionam com os seus lugares, pensam, vivem e experimentam o espaço em sua plenitude.



Além disso, a toponímia proporciona também conhecimentos no que se refere ao contexto cultural de uma comunidade, Sousa (2013, p. 295-296) ressalta que através da toponímia é possível conhecer

a) a história dos grupos humanos que vivem ou viveram na região; b) as características físico-geográficas da região; c) as particularidades socioculturais do povo (denominador); d) extratos linguísticos de origem diversa da que é utilizada contemporaneamente, ou mesmo línguas que desapareceram; e) as relações estabelecidas entre os agrupamentos humanos e o meio ambiente.

Nesse sentido, a toponímia torna-se um campo de estudo multidisciplinar, pois ultrapassa o campo linguístico e articula a linguagem com a história, a cultura e a identidade, através de sua análise é possível verificar o simbolismo de uma determinada região. Faggion, Dal Corno (2008, p. 278) afirmam que, “[...] saber o exato significado do nome de uma cidade, bem como de suas ruas, praças e parques, significa, verdadeiramente, conhecer essa cidade e reconhecer os seus valores”.

No entanto, o fenômeno da globalização tem exercido um forte papel no deslocamento das identidades. “A medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural” (Hall, 1999: 74). De acordo com o autor, na sociedade moderna há uma perda ou enfraquecimento da identidade, chamada de crise de identidade, ocasionada pelas influências de países externos, que impõem sua cultura aos demais. Dessa forma, o sujeito não tem uma identidade única, ela se forma e se transforma dependendo do momento.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (HALL, 1999, p. 13).

Como consequência, surge a busca pelo resgate da memória histórica, a fim de que ela possa resgatar a identidade do local. O sujeito começa a se perguntar, quem sou, quem esteve aqui no passado, como viviam, por que esse lugar tem esse nome. Assim, a toponímia pode oferecer pistas para que essas dúvidas sejam sanadas e para que as identidades locais sejam fortalecidas.

Considerações finais

Este artigo buscou trazer discussões acerca da importância dos estudos topográficos para o resgate da memória e identidade cultural de um lugar.

Verificou-se que a toponímia foi sistematizada na França e após um certo período se estendeu para outras partes do mundo. No Brasil, muitos pesquisadores deram sua contribuição, porém Dick é conhecida como uma das principais precursoras da toponímia, desenvolveu o modelo de taxonomia mais utilizado por grande parte dos



pesquisadores deste tema, essa taxionomia considera os aspectos motivacionais que levaram um indivíduo ou um grupo de pessoas a denominar um lugar.

A toponímia tem o caráter multidisciplinar, por envolver conhecimentos de outras áreas, como a Geografia, a História, a Antropologia, a Linguística, a Cartografia entre outras. Assim, ultrapassa os aspectos linguísticos, o que a torna um valioso instrumento de estudo do lugar, frente a um processo de globalização, que vem enfraquecendo as identidades locais.

Portanto, o estudo dos lugares através da toponímia pode reconstituir a memória e fortalecer a identidade cultural de uma comunidade, para que seu passado não se perca no esquecimento e assim possa ser repassada às gerações futuras.

Notas

¹ Rozangela de Melo Martins, mestranda do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade - UFAC - melorozangela@yahoo.com.br

² Simone da Silva Pinheiro, mestranda do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade - UFAC - Simonepinheiro30@hotmail.com

Referências bibliográficas

ANDRADE, K.S.; DICK, Maria. Vicentina de Paula do Amaral. **A interdisciplinaridade no contexto da toponímia: reflexões iniciais de um a proposta aplicada ao ensino.** In: ISQUERDO, Aparecida Negri; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*, volume VI. Campo Grande: UFMS, 2012. p.205.

CARVALHINHOS, Patrícia de Jesus. **Estudos de onomástica em língua portuguesa no Brasil: perspectivas para inserção mundial.** In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA. Anais do I SIMELP, São Paulo: USP; UNICSUL, 2008.

CLAVAL, Paul. **AGeografia Cultural.** 2ª edição. Florianópolis: EdUFSC, 2001.

DICK, M. V. de P. do A. **A motivação toponímica e a realidade brasileira.** São Paulo, Arquivo do Estado, 1990, p.19.

_____. **Toponímia e Antroponímia no Brasil.** Coletânea de estudos. São Paulo: Gráfica da FFLCH/USP, 1992.

_____. **Os nomes como marcadores ideológicos.** In: Acta Semiótica et Linguística. São Paulo: Editora Plêiade, 1998, p. 99-103.

FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle Olívia Mantovani; FROSI, Vitalina Maria. **Topônimos em Bento Gonçalves: motivação e caracterização.** Métis. Caxias do Sul, v. 7, n. 13, p. 277-298, jan./jun. 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil.** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975.

HOLZER, Werther. **Memória de viajantes: paisagens e lugares de um novo mundo.** In: Revista GEOgraphia. Ano II, nº 3, 2000.

SOUSA. Alexandre Melo de. **Para a aplicação da toponímia na escola.** *Cadernos do*



CNLF, vol. XVII, n. 02. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013.

_____ **Estudo toponímico dos lagos acreanos.** Publicado no Recanto das Letras em 31/10/2007. Código do texto:T717164. Disponível em: <http://recantodasletras.com.br/artigos/717164>. Acesso em 01/09/2015.



A IMPORTÂNCIA DO MATERIAL DIDÁTICO TÁTIL, DOS BLOCOS DE LURIA E DE UMA FORMAÇÃO INICIAL EM MATEMÁTICA COMO POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES CEGOS NO ENSINO MÉDIO

*Salete Maria Chalub Bandeira¹
Evandro Luiz Ghedin²*

Introdução

Com o objetivo de propiciar a oferta de espaços físicos, tempos, conceitos e práxis pedagógica mediada pelos processos cognitivos da reflexão no contexto da formação inicial de docentes de matemática possibilitando à construção de saberes que tornam possível a inclusão de estudantes cegos no espaço escolar, à pesquisa articulou-se em torno do seguinte problema: como a oferta de espaços físicos, tempos, conceitos e práxis pedagógicas, no contexto da Formação Inicial de Docentes, pode favorecer a inclusão de estudantes cegos nas Escolas de Ensino Médio de Rio Branco-Acre e possibilitar aos professores em formação inicial uma formação para a inclusão?

Na última década no Estado do Acre, temos acompanhado o aumento de estudantes com necessidades educacionais especiais em escolas nas classes comuns. Olhando os três últimos anos, o banco de dados obtidos na Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais - DEPE, ligado ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP em que realizaram a filtragem do censo obtido pela Secretaria de Educação Especial do Estado (SEESP/AC) apontam que no ano de 2011, foram matriculados 4.852 estudantes, e, em 2013, um total de 6.405 estudantes em nossas escolas. Em



Rio Branco - Acre, o censo confirmou um maior número de estudantes cegos no Ensino Médio comparando com os do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.

Com o intuito de aproximar Universidade e Escola e atendendo o que nos fala a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), em que os Cursos de Formação de Professores das Instituições de Ensino Superior devem oferecer aos futuros professores “uma formação docente com atenção voltada à diversidade”, assim, no Curso de Licenciatura em Matemática da UFAC, com a disciplina de PEM III, a docente com vinte Professores em Formação Inicial (PFI) do 3º período do curso, construíram um *Kit Pedagógico de Matrizes e Determinantes (Kit MD)* com materiais recicláveis (tampas de garrafa pet, semente de mulungu - representando os valores positivos e de lentilha - para os valores negativos) para avaliar/ensinar os estudantes do 2º ano do Ensino Médio e, em particular um dos estudantes cegos, que em nossas observações no EJOB estava sem nota de matemática no bimestre.

Trata-se de abordagem qualitativa da pesquisa em educação utilizando-se como referencia central às recomendações da pesquisa-ação. A investigação-formação adotou a proposta de Ibiapina (2008), com ciclos de planejamento, ação e avaliação/reflexão se sucedendo em três fases: diagnóstico, intervenção e avaliação. Para efeito do registro dos fatos e acontecimentos ocorridos na sala de aula com o grupo de Professores em Formação Inicial, na aplicação de metodologias no contexto da UFAC e da escola utilizamos uma filmadora, um tripé e a filmagem como instrumento de registro, bem como diário de campo da pesquisadora e dos PFI.

Com a intencionalidade de formarmos no Curso de Licenciatura em Matemática da UFAC professores para a diversidade que investigam a própria prática, e dispostos a repensar a formação inicial e contínua dos professores nos apoiamos em Pimenta (2008, p.16) que têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividade de estágios distanciados da realidade das escolas, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.

Outro referencial abordado na pesquisa foi a Neurociência Cognitiva com ênfase nos três blocos de Luria, 1º bloco relacionado ao sentir, o 2º bloco ao pensar e o terceiro, ao agir (OLIVEIRA, 1997); (GAZZANIGA e HEATHERTON, 2007); (COSENZA e GUERRA, 2011); (COQUEREL, 2011).

Como resultado de nossas investigações percebemos que com o material didático tátil adaptado (*Kit de MD*), aplicado na turma com o estudante cego no EJOB e em turmas no Colégio de Aplicação (CAp/UFAC) sem estudantes com necessidades educacionais especiais, facilitou o aprendizado de todos os estudantes e, para o estudante cego, permitiu participar da aula em iguais condições que seus colegas e ser avaliado. Para os PFI de matemática que acreditavam não ser possível ensinar estudantes cegos nas classes comuns com outros estudantes, vivenciaram que com estratégias pedagógicas inovadoras facilitou o aprendizado de todos, a inclusão do estudante cego e o início da construção da identidade docente em uma realidade diferenciada.

Neurociência com os blocos de Luria e a inclusão de cegos

Para a construção de materiais didáticos para incluir os estudantes cegos nas escolas, nos apoiamos na Neurociência definida como, “o campo de estudos que vincu-



la o cérebro e outros aspectos do sistema nervoso ao processamento cognitivo e, em última análise, ao comportamento”, (STERNBERG, 2012, p. 29).

Outro aspecto pensado foi na formação dos professores de matemática. E, acreditamos que uma formação docente que possa contribuir com os desafios atuais da realidade escolar é imprescindível o diálogo entre a Neurociência e a Educação, Ciências e Matemática. Reconhecer que compreender “como o cérebro aprende” (COSENZA e GUERRA, 2011), com evidência nos blocos de Luria: sentir, pensar e agir é um caminho importante para potencializar uma formação para a inclusão escolar de estudantes cegos, além de focar em um problema ainda fora do grande debate educacional e de suas pesquisas.

O *primeiro bloco* de Luria ou *primeira unidade* de funcionamento do cérebro responsável pela “regulação da atividade cerebral e do estado de vigília” (OLIVEIRA, 1997, p. 86). Também conhecido como unidade da atenção, que envolve camadas do córtex e o sistema reticular ativador - envolvido na excitação comportamental e nos ciclos de sono e vigília (GAZZANIGA e HEATHERTON, 2007, p. 130). Através do fenômeno da atenção somos “capazes de focalizar em cada momento determinados aspectos do ambiente, deixando de lado o que for dispensável” (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 41).

O *segundo bloco*, é relativo ao *pensar*. Encontram-se os lobos parietais, temporais e occipitais. Destacando as funções táteis-cinestésicas, auditivas e visuais. Conforme Oliveira (1997, p. 87) é a “unidade para recebimento, análise e armazenamento de informações”. Também conhecida como unidade de codificação e processamento, isto é um sistema funcional para obter, processar e armazenar as informações que chegam do mundo exterior e dos aparelhos do próprio corpo.

O *terceiro e último bloco* é relativo ao *pensar mais elaborado* e ao *agir*, constituindo a parte mais nobre do sistema nervoso: o *lobo frontal*. Encontra-se a junção do pensamento com o movimento, também chamada de área psicomotora, possibilita a realização da aprendizagem de novas informações por intermédios de planos de ação.

Coquerel (2011, p. 116-117), comenta que quanto mais formos estimulados a resolver uma situação-problema, estamos potencializando dessa forma a aprendizagem, além de exercitarmos a inteligência, entendida aqui como a capacidade de resolver novos problemas de forma mais rápida. Esse fato ativará todas as outras áreas do sistema em conjunto, reforçando assim os caminhos dos trajetos dos neurônios que cumprem esse papel, tornando as sinapses mais eficazes e eficientes à medida que são utilizadas. A sinapse é conhecida como “o local onde ocorre a passagem de informação entre as células, ou o local de comunicação química entre os neurônios” (GUYTON e HALL, 2006, p. 559).

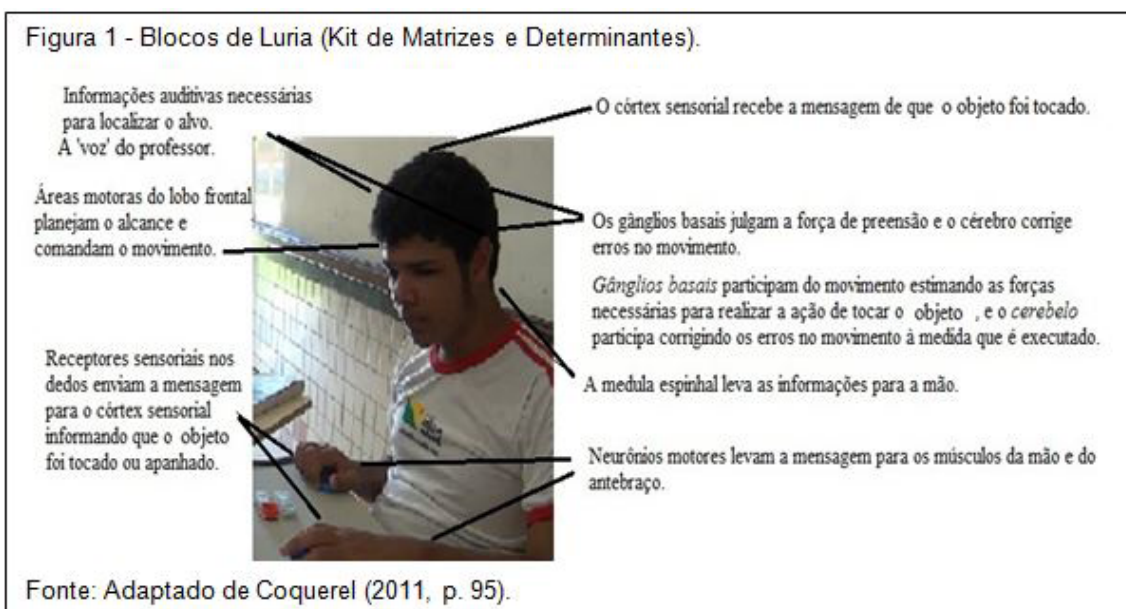
Em busca de desenvolver estratégias pedagógicas com o intuito de incluir os estudantes cegos nas aulas de matemática no Ensino Médio, passamos a estudar a neurociência junto com os Professores em Formação Inicial de matemática da UFAC na disciplina de PEM III, pois:

Ao conhecer o funcionamento do sistema nervoso, os profissionais da educação podem desenvolver melhor seu trabalho,



fundamentar e melhorar a sua prática diária, com reflexos no desempenho e na evolução dos alunos. Podem interferir nos processos de ensinar e aprender, sabendo que esse conhecimento pode ser criticamente avaliado antes de ser aplicado de forma eficiente no cotidiano escolar. **Os conhecimentos agregados pelas neurociências podem contribuir para um avanço na educação**, em busca de melhor qualidade e resultados mais eficientes para a qualidade de vida do indivíduo e da sociedade (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 145). [Grifo nosso]

Na Figura 1, a explicação da Neurociência aplicada à Educação Matemática e às possibilidades de inclusão de estudantes cegos nas aulas. Além dos benefícios para o aprendizado dos alunos, percebem-se também benfeitorias ao professor em formação inicial, a ampliação de sua prática pedagógica e saberes com a experiência vivenciada nas escolas.



O Kit de Matrizes e Determinantes e o aprendizado do estudante cego

Organizamos a turma com vinte PFI do Curso de Licenciatura em Matemática da UFAC, na disciplina de PEMIII, componente curricular do 3º período, em grupos de cinco discentes e distribuímos as sequências didáticas dos professores das escolas, do 2º ano do Ensino Médio, modalidade que tinham estudantes cegos. O desafio foi pensarmos em recursos táteis (lobo parietal) e de voz (lobo temporal), uma vez que o estudante cego tem problemas no lobo occipital, responsável pela visão. Para esse artigo apresentamos o planejamento das ações e intervenções dos grupos G3 e G4.

O G3 trabalhou o assunto de matrizes com as matrizes humanas organizadas na dinâmica inicial da atividade na aula. Cartelas de remédio coladas em uma prancheta representando vários tipos de matrizes (iniciando pelo exemplo da cela Braille, que representa uma matriz com três linhas e duas colunas) e com tampas de garrafa PET simular vários tipos de matrizes e representar no interior das tampas seus elemen-

tos (conforme a lei de formação da matriz que está sendo trabalhada na atividade). Utilizou a semente de mulungu, para os valores numéricos positivos dos elementos da matriz e o grão de lentilha para os valores numéricos negativos e a tampa vazia, o valor nulo.

O G4 com o desafio de ensinar determinantes usou o mesmo recurso didático que o grupo anterior, tampas de garrafa PET, a semente de mulungu e o grão de lentilha e canudos. Formaram as matrizes quadradas e representaram seus valores com a semente de mulungu (valores positivos - semente maior) e o grão de lentilha (valores negativos - grão menor), com os canudos, conforme a necessidade, o grupo destacou as diagonais principal e secundária e suas paralelas e marcou a linha ou a coluna no estudo da Regra de Sarrus, Cofatores e Teorema de Laplace.

Com o recurso tátil adaptado nas aulas de PEMIII o desafio seguinte foi treinar com os PFI a linguagem verbal em como explicar o assunto de matrizes e de determinantes com o material didático construído, lembrando que na sala de aula nas escolas aonde realizamos as intervenções as turmas do 2º ano tinham estudantes cegos e estudantes sem dificuldade visual, em uma mesmo espaço. As intervenções no EJORB, ocorreu tanto na sala de aula com todos os estudantes como na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) no contraturno somente com o estudante cego. Orientamos os PFI a fazer perguntas para obter dos estudantes às respostas, fazendo-os refletir e também para não dar as respostas prontas, para incentivar os estudantes a descobrir.

Durante nossas observações e filmagens nas aulas em escolas inclusivas com os cinco estudantes cegos de quatro escolas do Ensino Médio, quatro no 2º ano e uma no 3º ano, quatro destes ficavam apenas ouvindo sem participar das aulas de matemática e, algumas vezes, apenas com o livro de matemática adaptado no Braille.

Percebemos nos momentos de observação nas escolas a falta de recurso tátil para os estudantes cegos e que além deste recurso, precisaríamos pensar em como explicar o conhecimento matemático com o material construído e, nosso próximo saber foi aprender “como explicar para quem não tem a visão como a principal porta de entrada para o conhecimento”. Nesse processo em relação à postura pedagógica do professor, os PFI durante as aulas de PEMIII na UFAC, com a colaboração de uma estudante cega do 2º ano da escola Jornalista Armando Nogueira, nos momentos de intervenções nas escolas e no CAP-AC, sentiram que para ensinar a estudantes cegos:

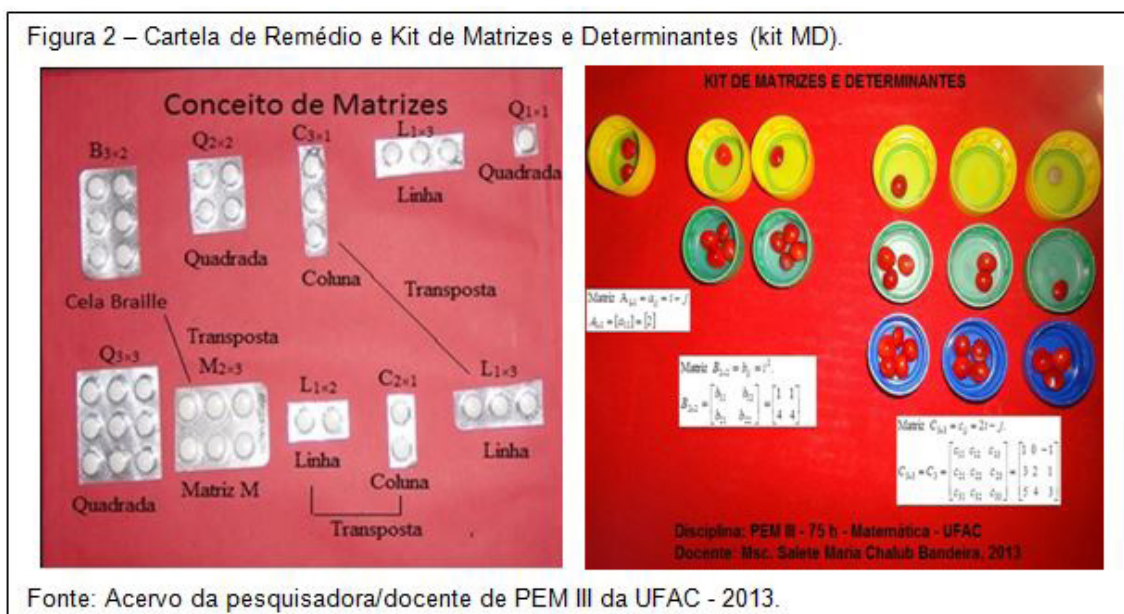
Precisam ter o cuidado de nomear, denominar, explicar e descrever, de forma precisa e objetiva, as cenas, imagens e situações que dependem de visualização. Os registros e anotações no quadro e outras referências em termos de localização espacial devem ser falados e não apontados com gestos e expressões do tipo ‘aqui’, ‘lá’, ‘ali’, que devem ser substituídas por direita, esquerda, tendo como referência a posição da estudante (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 35).

Precisamos pensar que tudo que fazemos tem que ser bem descrito com a voz. Evitar utilizar expressões ‘isso, esse, aquilo’, que não tem sentido nenhum para o estudante cego.



Dessa forma surgiu o recurso didático tátil ‘Kit de MD’. A primeira maquete foi uma prancheta com várias cartelas de remédio (Figura 2), feita com uma prancheta de caixa de papelão, forrada com um papel cartão vermelho e colamos cartelas de remédios cortadas representando vários tipos de matrizes. Iniciamos com uma cartela com três linhas e duas colunas, semelhante à cela Braille, rapidamente reconhecida pelo estudante, que teve atenção (1º bloco - relacionado ao sentir), e percebeu com o tato (2º bloco - relacionado ao pensar e com o recurso tátil o estudante cego recebeu, codificou e armazenou a informação) e agiu, ao identificar o tipo de matriz (3º bloco - em que solucionou a situação problema). E, falou “*parece a cela Braille*”, e foi indagado pelo PFI “*tem quantas linhas? E Colunas?*” e feliz respondeu “*três linhas e duas colunas*” e o PFI falou “*esse é um tipo de matriz, que batizamos de cela Braille*”.

Com o assunto de matrizes e determinantes utilizamos além da prancheta com as cartelas de remédio, outra prancheta feita de isopor coberta por EVA vermelho, tampas pet (representar as matrizes quadradas e utilizamos a semente de mulungu (representar os números positivos no interior das tampas, a semente maior na cor vermelha) e lentilha (representar os números negativos, um grão menor na cor marrom) ilustrados na Figura 2.



No dia 02 de outubro de 2013, na turma do 2º ano com aproximadamente 40 alunos, dentre eles o aluno cego Ezequiel, realizamos a intervenção na Escola José Ribamar Batista (EJORB), das 14h10min às 16h, com o G3 e G4, com dez PFI e a docente de PEM III do Curso de Licenciatura em Matemática da UFAC.

A docente de PEMIII inicialmente com a colaboração do professor de matemática da turma do 2º ano do Ensino Médio, explicou a todos que foi construído juntamente com os PFI do Curso de Licenciatura em Matemática, do 3º período, na disciplina de PEMIII um material didático chamado de *Kit de Matrizes e Determinantes* com o objetivo de demonstrar a todos como podemos ensinar e aprender a matemática com um material didático adaptado para permitir, durante as aulas de matemática, uma

participação mais efetiva de alunos com necessidades educacionais especiais, especificamente os deficientes visuais e para a melhoria do trabalho pedimos a colaboração de todos os estudantes para participar da atividade.

Recomendou para a turma em geral que evitassem conversas paralelas para que o estudante cego pudesse ouvir e participar de forma igualitária que os demais, pois para Ezequiel (estudante com cegueira adquirida aos cinco anos por glaucoma) ver com as mãos, precisa ouvir a voz do professor para utilizar o recurso tátil adaptado. Isso fez com que a turma colaborasse com a aula e com o estudante cego.

Organizamos a sala em forma circular para que ficasse um espaço vazio para podermos caminhar à frente do quadro e no centro da sala, pois realizamos a dinâmica que chamamos de “*matrizes humanas*”, vide a Figura 3.



Primeiramente o PFI Talisso se apresentou sozinho e falou “*boa tarde meu nome é Talisso, estou na 1ª linha e 1ª coluna, represento uma matriz, vocês podem me dizer qual a ordem dessa matriz?*”. Inicialmente os alunos estavam tímidos, a docente Salete foi até a carteira do estudante Ezequiel e perguntou se ele sabia responder e o estudante falou “*o Talisso é o a_{11} , tem uma linha e uma coluna*” e o PFI acrescentou “*sou uma matriz quadrada*”. E, dessa forma, fomos nos apresentando à turma e também trabalhando outros tipos de matrizes utilizando-nos como recurso didático e nosso último exemplo foi desafiar a turma para representar uma matriz quadrada de ordem três, em que cada estudante falou o seu nome e a sua posição. Com essa atividade os estudantes já ficaram mais à vontade com a nossa presença e assim verificamos com a atividade as suas dificuldades e facilidades com o assunto já iniciado na aula anterior pelo seu professor de matemática.

Em seguida entregamos a cada dupla um *kit de MD*, com a sequência didática impressa em tinta e explicamos que a aula foi planejada para que o estudante Ezequiel pudesse também participar. Importante salientar, que iniciamos as ações na escola em fevereiro de 2013, com um grupo de PFI com a PEM IV e nos ausentamos, por alguns meses da escola para formar outro grupo de PFI para levarmos mais ações inclusivas para a turma do estudante Ezequiel e com essa ausência de nossa equipe da escola, o estudante cego estava sem nota de matemática no bimestre, mudou de turno e não compreendeu o assunto de matrizes e determinantes ministrado pelo professor do turno da manhã, fato relatado pela diretora e pelo próprio estudante cego.

A sequência didática de Ezequiel foi adaptada no sistema Braille e contou com um recurso adaptado tátil intitulado de *cartela de remédios*, pois a dos outros estudantes estava impressa. O estudante cego foi acompanhado por dois PFI, que foram lendo a atividade e explicando conforme a necessidade e, enquanto os outros estudantes respondiam por escrito a atividade, Ezequiel foi respondendo oralmente, pois nosso objetivo foi saber se conseguiria compreender e responder a mesma atividade de seus colegas com os recursos adaptados, conforme a Figura 4.

Figura 4 – Identificar a ordem das matrizes e seu tipo com a Cartela de Remédios e Pastilhas.



Fonte: Filmagem do momento de intervenção em 02/10/2013 – EJORB – PEMIII.

Na Figura 5, as ações dos PFI com o estudante cego durante a intervenção sobre matrizes quadradas e seus determinantes.

Na cartela de remédios, representada acima, a primeira cartela colada na prancheta representou a célula Braille, que o estudante sorriu e rapidamente respondeu “*é semelhante à célula Braille, com três linhas e duas colunas*” e explicamos que se tratava de uma matéria de ordem “*três por dois, com seis elementos, pois $3 \times 2 = 6$* ”. Outro ponto favorável para ensinar o estudante foi saber que toca violão e com exemplos simples do dia a dia Ezequiel compreendeu matrizes, com os recursos adaptados (cartela de remédio e os ladrilhos) para identificar com o tato os tipos de matrizes na Figura 4. Na Figura 5, as ações dos professores as matrizes quadradas e conforme a lei de formação das matrizes, os estudantes representaram a matriz com as tampas de garrafa pet e os seus elementos com a semente de mulungu e o grão de lentilha e na continuidade fizeram o cálculo do determinante das matrizes de ordem 1, 2 e 3.

Figura 5 – Construindo as matrizes quadradas e ensinando determinantes.



Fonte: Filmagem do momento de intervenção em 02/10/2013 – EJORB – PEMIII.

Com as ações do G3 e G4 no EJORB apresentamos a seguir os depoimentos dos colaboradores com as atividades realizadas na turma do 2º F.

Depoimentos

Apresentamos os depoimentos do *PFI Marcelo*, do *Professor de Matemática* do 2º ano *Alemildo Cruz*, do estudante cego *Ezequiel* e do estudante *Lucas*, como forma de representar uma síntese dos resultados alcançados com nossas intervenções na escola EJORB.

PFI Marcelo: Bom, os trabalhos realizados na escola EJORB que tinham como objetivo ensinar matemática, com te da qual vinha sendo apresentada, através de uma junção de pensamentos, *criamos o Kit MD*, ou seja, um material que abrange os diferentes aspectos encontrados em sala de aula, por este alcançamos um *resultado bem proveitoso*, pois conseguimos chamar *a atenção dos alunos*, ganhando a sua aprovação e através deste conseguimos *abranger o aluno Ezequiel*, do qual *sentia-se excluído por apresentar uma deficiência visual e por este motivo estava sem nota*. Confrontamos o medo de estar à frente de uma turma com mais de trinta alunos e apresentar o material proposto para as aulas que ali seriam executadas. Uma experiência enriquecedora para o restante de uma caminhada que vai exigir esses aspectos que ajudam a construir a vida de um docente [Grifo nosso].

Professor de Matemática Alemildo: Porque é muito excelente, porque os alu-

nos *além deles terem o conhecimento teórico eles podem visualizar o que eles estão fazendo*. Então o aprendizado dele fica muito bom em relação a esse material [Grifo nosso].

Aluno Cego Ezequiel: *Achei muito mais facilitador*. Comparado a explicação que o professor passa, mas não pelo fato dele ser ruim ou não. O professor explica bem. A diferença é que *comigo tocando no material fica melhor para eu trabalhar em vez de apenas ouvir* [Grifo nosso].

Estudante Lucas: *Eu achei excelente* porque *além de visualizar, interagir*, é bom que *todos participam das aulas* e tem com você, é tipo assim, com uma pessoa *explicando no quadro* não tem como a gente ir lá e ver *é apenas teórico. Na prática não*, já vai lá pega o material, tem contato com aquilo e *facilitou bastante. A fixação foi ótima e gostaria que voltassem* com certeza [Grifo nosso].

Na Figura 6 o depoimento no memorial do PFI Alexandre:

Figura 6 – Reflexão do PFI Alexandre com os momentos de intervenção no EJOB.

Eu sempre vi a materia de prática de ensino, ^{como} uma possibilidade de aprimorar os meus métodos de transmissão o pouco que eu sei de Matemática, porém a prática de ensino ~~que~~ que tivemos esse semestre veio no mostrar que eu ainda não dominava a arte de ensinar. Quando nos foi proposto para ensinar o conteúdo de matemática para um aluno com deficiência visual, eu achei que era impossível fazer com que ele dominasse o conteúdo pelo fato dele não enxergar.

Porém quando começamos a lecionar para o aluno, eu pude perceber que não iria ser tão difícil assim, pois usando os materiais certos, e ter um pouco de paciência e domínio do conteúdo foi possível assim que o aluno aprendesse de maneira rápida o conteúdo.

Vou guardar para sempre na minha mente as técnicas que aprendemos para o ensino de matemática, e várias outras técnicas que pude ver pelo que foi trabalhado com os outros grupos. Por isso que as minhas aulas não ficam só no método tradicional de ensino, mais são, de uma forma divertida e estimulante.

Fonte: Memorial do PFI de PEMIII – 30/10/2013 [Grifo nosso].

Nas palavras de Alexandre apontou que no início pensou não ser possível ensinar ao estudante cego, mas “*com os materiais certos, paciência e domínio de conteúdo foi possível o aluno cego aprender de maneira rápida o assunto*”. E, destacou as outras formas de ensinar a matemática para ser divertida e estimulante, não ficando apenas no método tradicional de ensino.

Na Figura 7 os depoimentos dos estudantes do 2º ano do EJORB:

Figura 7 – Avaliação dos estudantes do EJORB com as intervenções realizadas com os PFI de PEMIII da UFAC.

sim - Porque todo mundo pode interagir com a aula, e facilita o aprendizado.

Sim, Porque além de todos participarem, eu acho bem interessante a dinâmica e o principal aqui que todos da classe participaram.

Sim facilitou identificar as matrizes.

Sim, pois permitiu expor tanto o nosso aprendizado pois ficou mais fácil com uso das matrizes.

É bom com o material porque a gente reutilizar a matriz e consegue fazer com mais facilidade as contas e com a ajuda dos professores também.

Sim porque pra fazer as continhas só na mente e nos dedos ficava muito difícil mais a ideia das tampinhas foi muito inovadora e sustentável e muito mais fácil para aprendermos.

Fonte: Estudantes do 2º ano F do EJORB.

Revisitar os conteúdos ensinados pelo professor regente com o *Kit de MD* possibilitou aos PFI equilibrar a teoria e a prática, aprender a ensinar partindo do recurso didático construído com perguntas que incentivam os estudantes a refletir para dar uma resposta mais fundamentada. Trazer um recurso inovador para a escola, conforme o depoimento dos participantes, fez com que a aula fosse participativa, pois professores e alunos interagiram no processo. Despertou a atenção do grupo, especialmente com os mecanismos de elaboração, repetição que permitem chegar à consolidação do aprendizado na memória de longa duração. Fechamos esse caminho com as palavras de um Educador Matemático que “quando o aluno consegue fazer descobertas, as quais, na verdade, são redescobertas, então surge o gosto pela aprendizagem... e nenhuma área tem precisado mais que a matemática fazer com que seus alunos gostem dela” (LORENZATO, 2010, p. 81).

Considerações finais

Como contribuição para a consolidação da Educação Científica percebemos a importância do aprender juntos, com as errâncias e as incertezas, com a interação e a colaboração para atingir o aprendizado. Entendemos que o recurso didático tátil facilitou o aprendizado de todos os participantes, bem como conhecimentos da neurociência aplicada à educação têm um papel fundamental ajudando os estudantes cegos a quebrar barreiras e sair do isolamento fazendo-os interagir com outras pessoas e participar das atividades em sala de aula.

Aos professores em formação inicial que não acreditavam ser possível ensinar em turmas com alunos cegos, mudaram de opinião e apontaram algumas alternativas para a melhoria do aprendizado desse aluno, dentre elas a criação de uma monitoria na própria sala de aula e de mais recursos táteis e de voz, para as atividades em sala de aula e avaliações. Também com a experiência vivenciada começaram a se perceber professores, iniciando sua identidade docente com a PEM III e apontam os saberes da experiência, específicos e pedagógicos como importantes para saber ensinar.

Notas

¹ Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Professora da Universidade Federal do Acre (UFAC). saletechalub@gmail.com.

² Doutor em Filosofia da Educação pela USP. Professor no PPGE da UFAM e do PPGECM/REAMEC. evandroghedin@pq.cnpq.br.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2012.

COQUEREL, Patrick Ramon Stafin. **Neuropsicologia**. Curitiba: Ibpex, 2011. (Série Psicologia em Sala de Aula).

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GAZZANIGA, Michael S.; HEATHERTON, Todd F. **Ciência Psicológica: Mente, Cérebro e Comportamento**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. 2. Imp. Ver. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GUYTON, Arthur C.; HALL, John Edward. **Tratado de Fisiologia Médica**. Tradução de Barbara de Alencar Martins et al. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos**. Brasília: Líber Livro editora, 2008.

LORENZATO, Sergio. **Para Aprender Matemática**. 3. Ed. Rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Formação de Professores).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizagem e desenvolvimento - Um processo sócio-histórico**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam B. C.. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Visual**. Brasília, SEESP/SEED/MEC, 2007.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia Cognitiva**. Tradução de Anna Maria Luche, Roberto Galman; revisão técnica José Mauro Nunes. São Paulo: Cengage Learning, 2012.



NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - ESTRATÉGIAS PARA UMA FORMAÇÃO INICIAL PARA ENSINAR ESTUDANTES CEGOS NO ENSINO MÉDIO

*Salete Maria Chalub Bandeira¹
Evandro Luiz Ghedin²*

Introdução

Na última década no Estado do Acre, temos acompanhado o aumento de estudantes com necessidades educacionais especiais em escolas nas classes comuns. Olhando os três últimos anos, o banco de dados obtidos na Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE), ligado ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em que realizaram a filtragem do censo obtido pela Secretaria de Educação Especial do Estado do Acre (SEESP/AC) apontam que no ano de 2011, foram matriculados 4.852 estudantes, e, em 2013, um total de 6.405 estudantes. Em Rio Branco - Acre, o censo confirmou um maior número de estudantes cegos no Ensino Médio comparando com os do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.

Com o objetivo de propiciar a oferta de espaços físicos, tempos, conceitos e práxis pedagógica mediada pelos processos cognitivos da reflexão no contexto da formação inicial de docentes de matemática possibilitando à construção de saberes que tornam possível a inclusão escolar de estudantes cegos no Ensino Médio, à pesquisa articulou-se em torno do seguinte problema: como a oferta de espaços físicos, tempos, conceitos e práxis pedagógicas, no contexto da Formação Inicial de Docentes de Matemática, pode favorecer a inclusão de estudantes cegos nas Escolas de Ensino Médio de Rio Branco-Acre e possibilitar aos professores em formação inicial uma formação para a inclusão?



Em busca de responder ao problema trilhamos alguns caminhos, dentre eles, aproximar Universidade e Escola e atender o que nos fala a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), ao possibilitar aos discentes do Curso de Licenciatura em Matemática “uma formação docente com atenção voltada à diversidade” e nesse processo valorizamos a Pesquisa-ação, voltada à transformação. Neste contexto inserem-se o desenvolvimento de métodos e técnicas inovadoras que levamos ao espaço escolar e aplicamos nas turmas com os estudantes cegos e os outros alunos e na Sala de Recurso Multifuncional (SRM), no contraturno, com a estudante cega.

Com uma formação docente em Licenciatura em Matemática, desde 1989, realizada na UFAC, e atuando como formadora a partir de então nessa Instituição Federal de Ensino Superior advertimos que nosso currículo não foi moldado para atender as necessidades da escola na Educação Básica, pois em nossa estrutura curricular, não existia ainda nenhuma disciplina voltada para a Educação Especial, até 2003. Somente a partir de 2004, iniciou a oferta de Fundamentos da Educação Especial e, em 2011, com a promulgação da Lei Nº 10.436/02 (BRASIL, 2005) a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é incluída como “disciplina no currículo dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia” (BRASIL, 2007, p. 4).

Então “resta a este [formadores e formandos] a necessidade de fazer cursos complementares à sua formação [...] **Afinal, ninguém ensina o que não conhece**” (LORENZATO, 2010, p. 52). E, nos veio à reflexão dos quatro pilares da Educação do Século XXI: “*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*”; (DELORS, 2001), imprescindíveis para termos um olhar para a formação inicial em matemática para que a educação inclusiva ocorra de forma plena e não parcialmente como vem ocorrendo, como remete Bezerra (2011, p. 278): “apenas pela inserção física do aluno com deficiência ou de tímidas mudanças pedagógicas que não chegam a afetar a prática estabelecida”.

Para tudo ser possível e colocarmos em ação todo esse percurso com os Professores em Formação Inicial (PFI) do Curso de Licenciatura em Matemática e, demais colaboradores, foi fundamental a *formadora desses futuros professores de matemática*, também estudante e pesquisadora, *buscar primeiramente uma formação docente* para ensinar na e para a diversidade. Nessa busca os eventos científicos (EBRAPEM, SIPEMAT, ENEM, SHIAM, ENPEC, ENDIPE, SECAM, entre outros), permitiram nos últimos cinco anos, adquirir saberes para ensinar matemática a deficientes visuais através das pesquisas no ensino de Matemática, Física e Química para Deficientes Visuais. Ao refletir e dialogar com os pesquisadores ao participar de minicursos, oficinas, palestras e comunicações científicas possibilitou-nos pensar e construir uma formação docente para ensinar matemática a estudantes cegos.

No percurso apontamos a *pesquisa* como uma tendência na formação docente na/para a diversidade. Ela configura-se como um princípio cognitivo de compreensão da realidade e como princípio formativo da docência, pois à medida que se incentiva e se possibilita a construção coletiva de saberes, valoriza-se o triplo movimento sugerido por Schön (1992 *apud* GHEDIN, 2007, p. 74; PIMENTA, 2008, p. 28), de reflexão na ação, de reflexão sobre a ação e de reflexão sobre a reflexão na ação na busca de



alternativas comprometidas com a prática social, que revela escolhas, opção de vida, espaço de construção, de troca de experiências, de desejo e de dever.

Outra trilha percorrida foi conhecer e buscar uma formação para atuar com Deficientes Visuais nas escolas do estado do Acre, em 2012 e 2013, com profissionais especialistas do CAP-AC ao fazer três cursos: *Técnicas e Didáticas com o Sorobã* (com carga horária de 80 horas, com o objetivo de aprender a fazer cálculos básicos de matemática); *Braille Códigos Matemáticos* (60 horas) e *Leitura e Escrita no Sistema Braille* (80 horas); os dois últimos com a finalidade de conhecer o processo de leitura e escrita dos estudantes cegos. Com a colaboração do diretor e professores especialistas desse Centro conseguimos apoio para a pesquisa de doutorado desenvolvida nas escolas de Ensino Médio e foi de extrema importância conhecer, dialogar e aprender com os profissionais dos três núcleos de referência no Brasil: o *Núcleo de produção Braille*, o *Núcleo de Capacitação* e o *Núcleo de Informática* (SOUSA, 2012).

O grupo de profissionais do Núcleo de Apoio à Inclusão da UFAC (NAI/UFAC), também foi importantíssimo para as ações desenvolvidas com os professores em formação inicial do Curso de Matemática, ao possibilitar a utilização dos recursos básicos (sorobã, prancheta com reglete, punção e papel A4 40 kg) durante as atividades com os PFI do 3º período na disciplina de Prática de Ensino de Matemática III (PEMIII).

No caminho trilhado fomos construindo um grupo colaborativo para permitir a criação das condições para uma formação docente com possibilidades de incluir os estudantes cegos nos espaços de aula, tanto na classe comum (com todos os estudantes), quanto na SRM/CAP-AC (com o atendimento individual) no contraturno.

Como recorte da pesquisa, relataremos uma experiência vivenciada no CAP-AC, com uma estudante cega de nascença do 3º ano do Ensino Médio da Escola Glória Perez, chamada Thaís. No entanto, na pesquisa contamos com cinco estudantes cegos, dezoito PFI de PEMIII, quatro professores de matemática das escolas inclusivas, quatro professores especialistas da SRM, quatro gestores, a família de duas estudantes, uma docente/pesquisadora da UFAC e colaboradores do CAP-AC e NAI-UFAC.

Mesmo que todos os manuais façam sugestões a respeito das fases/etapas da pesquisa-ação que se inicia com um diagnóstico da situação para posterior planificação da ação a ser apreendida, concordando com os autores, em que “revela-se impossível o trabalho formal de diagnóstico e/ ou planejamento da ação quando o pesquisador e o grupo ainda não se situam como um “nós” que estamos juntos para elaborar uma tarefa coletiva” (GHEDIN e FRANCO, 2008, p. 240). Com o grupo colaborativo formado, a investigação-formação adotou a proposta de Ibiapina (2008), com ciclos de planejamento, ação e avaliação/reflexão se sucedendo em três fases: diagnóstico, intervenção e avaliação.

Com a intencionalidade de favorecer aos PFI uma formação docente que contribua para os desafios atuais da realidade escolar, construímos e ensinamos com os materiais didáticos adaptados e nesse caminho foi imprescindível o diálogo entre a Neurociência e a Educação, Ciências e Matemática. Reconhecer que compreender “como o cérebro aprende” (COSENZA e GUERRA, 2011) com evidência nos blocos de Luria: sentir, pensar e agir, foi importante para a inclusão dos estudantes cegos nas aulas de matemática e adquirir na vivência com estes estudantes uma formação para



atuar na/para a diversidade, além de focar um problema ainda fora do grande debate educacional e de suas pesquisas.

Para efeito do registro dos fatos e acontecimentos ocorridos na sala de aula com o grupo de Professores em Formação Inicial (PFI), na aplicação de metodologias no contexto da UFAC e da escola utilizamos uma filmadora, um tripé e a filmagem como instrumento de registro. Todos os momentos foram gravados, com o consentimento de todos, nas aulas na UFAC, nas escolas e no CAP-AC. Outros registros utilizados foram os memoriais dos PFI, diário de campo da pesquisadora e pesquisa documental, dentre eles o Projeto Político do Curso de Licenciatura em Matemática da UFAC, das Escolas e o banco de dados (2011 a 2013) do Estado do Acre de alunos com necessidades educacionais especiais fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEEE-AC) na Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE).

Como resultado a pesquisa aponta que foi possível iniciar a inclusão dos estudantes cegos nas aulas de matemática, com participação efetiva, dialógica, em colaboração com os futuros professores na construção de seus saberes docentes, possibilitando-lhes uma atuação formativa com estudantes cegos. A investigação também permitiu iniciar junto aos Professores em Formação Inicial uma mudança de paradigma de que é possível ensinar estudantes cegos nas classes comuns com outros estudantes, o que lhes possibilitou um sentido de construção da identidade docente em uma realidade diferenciada.

Neurociência e a Inclusão de Cegos: blocos de Luria

Em busca de desenvolver estratégias pedagógicas com o intuito de incluir os estudantes cegos nas aulas de matemática no Ensino Médio, passamos a estudar a neurociência junto com os professores em formação inicial de matemática da UFAC na disciplina de PEM III, pois:

Ao conhecer o funcionamento do sistema nervoso, os profissionais da educação podem desenvolver melhor seu trabalho, fundamentar e melhorar a sua prática diária, com reflexos no desempenho e na evolução dos alunos. Podem interferir nos processos de ensinar e aprender, sabendo que esse conhecimento pode ser criticamente avaliado antes de ser aplicado de forma eficiente no cotidiano escolar. Os conhecimentos agregados pelas neurociências podem contribuir para um avanço na educação, em busca de melhor qualidade e resultados mais eficientes para a qualidade de vida do indivíduo e da sociedade (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 145).

A Neurociência Cognitiva é definida como, “o campo de estudos que vincula o cérebro e outros aspectos do sistema nervoso ao processamento cognitivo e, em última análise, ao comportamento” (STERNBERG, 2012, p. 29).

Como nossas intervenções nas escolas e CAP-AC ocorreram com estudantes cegos, os Parâmetros Curriculares Nacionais referem-se à cegueira sob o enfoque educacional como “[...] 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” (BRASIL, 1998, p. 25).



Para desenvolver estratégias pedagógicas com a finalidade de formar professores para incluir os estudantes cegos nas aulas de matemática no Ensino Médio foi importante compreender os blocos de Luria no processo de ensino e aprendizagem.

O *primeiro bloco* de Luria é relacionado ao *sentir* ou a *primeira unidade* de funcionamento do cérebro responsável pela “regulação da atividade cerebral e do estado de vigília” (OLIVEIRA, 1997, p. 86). Também conhecido como *unidade da atenção*, que envolve camadas do córtex e o sistema reticular ativador - envolvido na excitação comportamental e nos ciclos de sono e vigília (GAZZANIGA e HEATHERTON, 2005, p. 130). Através do fenômeno da “atenção somos capazes de focalizar em cada momento determinados aspectos do ambiente, deixando de lado o que for dispensável” (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 41).

Para despertar nos estudantes cegos a atenção e evitar o sono durante a aula de matemática, pensamos em potencializar os outros sentidos, como o tato e a audição. Sentidos que favorecem o aprendizado destes estudantes do mesmo modo que o sentido da visão para os outros alunos. Como a neurociência explica que quanto mais áreas cerebrais utilizarmos para ensinar e aprender, mais sinapses são construídas favorecendo o aprendizado, pois, o “[1/4] aprendizado envolve mudanças na comunicação das células nervosas através das conexões sinápticas” (KANDELL, 2010, p.230).

O *segundo bloco*, é relativo ao *pensar*. Encontram-se os lobos parietais, temporais e occipitais. Destacando as funções táteis-cinestésicas, auditivas e visuais. Conforme Oliveira (1997, p. 87) é a “*unidade para recebimento, análise e armazenamento de informações*”. Também conhecida como *unidade de codificação e processamento*, isto é um sistema funcional para obter, processar e armazenar as informações que chegam do mundo exterior e dos aparelhos do próprio corpo.

O *terceiro e último bloco* é relativo ao *pensar mais elaborado* e ao *agir*, constituindo a parte mais nobre do sistema nervoso: o *lobo frontal*. Encontra-se a junção do pensamento com o movimento, também chamada de área psicomotora, possibilita a realização da aprendizagem de novas informações por intermédios de planos de ação, a estudante faz a atividade (resolvendo a situação problema) mediada pelo professor (COQUEREL, 2011, p. 102-103). Na Figura 1, as áreas de funcionamento do cérebro com foco nos blocos de Luria que permitem o aprendizado à estudante cega com a utilização de recurso didático tátil adaptado por nós nas aulas de PEMIII.



Formação Inicial de Matemática na/para a diversidade com a PEMIII

Durante o planejamento das ações na UFAC, com a PEMII, distribuimos dezoto PFI em quatro grupos (G1, G2, G3 e G4) e nos preparamos conforme o planejamento dos professores de matemática das escolas inclusivas. Para esse artigo apresentamos as atividades do G1 com cinco componentes. O G1 planejou conosco as sequências e materiais didáticos táteis para ensinar trigonometria e adaptou diferentes tipos de triângulos em EVA e em cobre (*Kit de trigonometria*), além de utilizar o *multiplano circular e retangular* (FERRONATO, 2002) e o *próprio corpo da estudante cega* como um recurso didático para ensinar matemática conforme a Figura 2.

Nesse processo em relação à postura pedagógica do professor, os PFI sentiram durante as aulas de PEMIII na UFAC, com a colaboração de uma estudante cega do 2º ano da escola Jornalista Armando Nogueira, nos momentos de intervenções nas escolas e no CAP-AC, que para ensinar a estudantes cegos precisam ter o cuidado de nomear, denominar, explicar e descrever, de forma precisa e objetiva, as cenas, imagens e situações que dependem de visualização. Os registros e anotações no quadro e outras referências em termos de localização espacial devem ser falados e não apontados com gestos e expressões do tipo ‘aqui’, ‘lá’, ‘ali’, que devem ser substituídas por direita, esquerda, tendo como referência a posição da estudante (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 35).



As intervenções com a estudante Thaís do 3º ano da Escola Glória Perez, e profissional revisora dos livros em Braille do CAP-AC foram realizadas nos dias 08 e

18 de outubro de 2013, no próprio Centro. Inicialmente os PFI precisavam saber os conhecimentos prévios da estudante, pois nas observações dos componentes do G1 na escola, a estudante não participou da aula e ficou apenas ouvindo sem utilizar durante a aula nenhum recurso didático adaptado.

Com os recursos didáticos ilustrados na Figura 2, a estudante se apropriou das peças, reconhecendo-as e no primeiro momento despertamos o foco da atenção (1º bloco de Luria) para iniciarmos as explicações da trigonometria no triângulo retângulo. Para reconhecer os lados, o ângulo reto e diferenciar os catetos (com marcações em relevo feitas com uma carretilha) e a hipotenusa (a marcação foi um barbante encerado na cor azul). E, trabalhamos os conceitos de cosseno, seno e tangente de um ângulo a no triângulo retângulo adaptado.

Com a mediação do professor com a voz e o recurso tátil a estudante foi colocando as mãos no cateto oposto (a frete do ângulo a), no cateto adjacente (lado vizinho do ângulo a - com as marcações feitas em relevo com a carretilha) e na hipotenusa (o lado maior com o barbante encerado), neste momento o 2º bloco de Luria (conhecido como a unidade para recebimento, análise e armazenamento de informações), em que as funções táteis-cinestésicas, auditivas e visuais (para os outros estudantes) entram em ação. E, finalmente quando a estudante conseguiu compreender e responder a uma situação problema no caso mostrar com o tato os lados do triângulo retângulo cuja razão corresponde os conceitos do cosseno, seno e tangente de um ângulo a, utilizou o 3º bloco de Luria (junção do pensamento com o movimento). A estudante cega pensou e agiu resolvendo a atividade que foi responder o conceito de cosseno, por exemplo, colocando as mãos nos lados correspondentes e verbalizando a resposta. Lembrando que o 3º bloco de Luria possibilita a realização da aprendizagem de novas informações por intermédios de planos de ação e a estudante cega faz a atividade, resolvendo a situação problema com o uso do recurso didático e a mediação do professor.

Conforme os PFI foram avançando nas ações com a estudante cega, pois ela foi relatando as suas dificuldades, conforme depoimento:

Tenho dificuldade de identificar os lados que formam o ângulo, identifico um e não sei qual o outro até porque quando a gente trabalhava com isso a gente não tinha muito acesso a essas figuras. A Nete [professora especialista da SRM] que me acompanhou ela ia falando olha Thaís aqui no quadro tá escrito assim, ela mostrava com o dedo. Nete eu não estou conseguindo entender muito bem.

Para Thaís reconhecer os catetos e a hipotenusa o PFI Cristiano disse “faz o seguinte desliza o seu dedo nos lados do triângulo e tenta identificar quando tu deslizas teu dedo na lateral consegue tocar no ângulo de 90°. Qual o lado que deslizou?”. Thaís respondeu “daqui pra cá”. E o PFI “Então, quando você deslizou seu dedo nesse lado conseguiu chegar no ângulo de 90°. Deslizando para cima encontrou o ângulo de 90°”. Thaís falou “achei”. E, Cristiano continuou “pelos dois lados consegue identificar o ângulo de 90°, não é?”.

Para a estudante não esquecer que os lados que formam o ângulo de 90° são



os catetos a docente nesse momento fez a mesma atividade utilizando o braço da estudante, pois percebeu que quando utilizaram os dedos para ensinar a noção de ângulo ela compreendeu melhor. E, falou “*quais são as partes do braço que chegam ao cotovelo, que representa o ângulo de 90°? E, deslizou a mão tocando na região do antebraço e do punho. E, falou quais os lados que formam o ângulo de 90°?*”.

Com o *multiplano circular* reconheceu com o tato o centro do círculo trigonométrico, os arcos notáveis com marcações pinos brancos, fixados nos furos correspondentes a 0°, 30°, 45°, 60°, 90°, 180°, 270° e 360°. Também foi explicado o eixo do cosseno e do seno. Como a estudante teve dificuldades em reconhecer os quadrantes e encontrar os arcos de 90°, 180°, 270° e 360°, pensamos no seu corpo para explicarmos essas noções.

A Figura 2 ilustrou os momentos em que o PFI Cristiano fez como referência para os giros a bengala longa de Thaís, como a estudante chama de “*meus olhos*” e com Thaís em pé de frente para ele com a bengala a sua frente na posição inicial de 0°. Pediu para a estudante colocar a bengala na sua lateral esquerda e girar o corpo de frente para a bengala sem tirá-la do lugar. E falou “*agora você está de frente para a bengala*”. E Thaís: “*quando eu fico de lado é 90°*”. Cristiano disse: “*isso, agora põe a bengala novamente ao seu lado*”. E Thaís: “*ao meu lado mais à esquerda*”. O PFI falou: “*girar só o seu corpo até ficar de frente para ela*”. A estudante respondeu: “*é 180°*”. E, o professor repetiu mais duas vezes o comando “*colocar a bengala a sua esquerda e girar só o corpo mais 90°*”. Thaís respondeu sem dificuldade “*180° mais 90°, 270° e depois 270° mais 90°, 360°*”. Na atividade, a estudante Thaís se movimentou no sentido anti-horário, fazendo um giro de 90° em 90°, utilizando a sua bengala longa, em que os PFI explicaram às noções da posição dos arcos, os quadrantes e o centro do círculo trigonométrico como os pés da estudante.

Com o lobo temporal (com a audição e a mediação verbal do professor, a estudante recebeu as informações, analisou e armazenou), mas não utilizou o lobo occipital (responsável pela visão, como não enxerga, pois a sua visão primária foi danificada) que deverá ser compensado com o uso de outras partes do cérebro para processar as informações (COQUEREL, 2011, p. 102-103). Segundo Coquerel (2011, p. 116-117) quanto mais formos estimulados a resolver uma situação-problema, estamos potencializando dessa forma a aprendizagem, pois este fato ativará todas as outras áreas do sistema em conjunto, reforçando os caminhos dos trajetos dos neurônios, tornando as sinapses mais eficazes e eficientes à medida que são utilizadas.

Com esses conceitos apreendidos com a pesquisa e, na prática com os estudantes cegos e demais alunos, a utilização de diferentes canais de acesso ao cérebro, com estratégias pedagógicas diferenciadas, além do processamento verbal, usar os processamentos auditivos e táteis e com a mediação do professor, facilita o aprendizado dos estudantes cegos e dos outros estudantes na sala de aula, pois ajudam a fortalecer os traços de memória, ou a força do registro. Naturalmente, como nos coloca Cosenza e Guerra (2011, p. 73), “no aprendizado de habilidades práticas deve ser privilegiado o exercício reiterado pelos próprios alunos, uma vez que a construção das conexões neurais se faz por meio da repetição”. Por isso, é de suma importância o



professor permitir que o assunto seja exposto mais de uma vez em momentos distintos.

Depoimentos

A seguir os depoimentos da professora especialista Nete da SRM da escola, dos PFI Cristiano e Lucas, da estudante cega Thaís e da docente/pesquisadora Salete Chalub (UFAC).

Nete: Observando a Thaís em sala de aula e a Thaís aqui no CAP-AC com vocês ela foi muito bem ela nunca teve essa acessibilidade e hoje pela primeira vez eu acredito que ela foi muito bem que depois quando tiverem a oportunidade de ouvir o professor em sala de aula vai clarear muitas coisas, vai ser muito bom [Grifo nosso].

Cristiano: Percebi que ela tem uma certa dificuldade de assimilar as figuras e a dificuldade de dar o comando correto para ela perceber. Tentamos fazer por um lado ela não entendia, tentava por outro até encontrar uma maneira que facilitava o entendimento dela. A dificuldade é que ela tem que entender a abstração das figuras, o quê que é, como é formada, e um pouquinho da falta de uma base melhor para ela entender. Quando vou ensinar gosto muito de fazer isso, perguntar, o que você sabe, o que é isso, o que é aquilo, para saber da onde vou continuar e partir para ir para frente. Por isso, perguntava, sabe o que é um ponto, uma reta. Se ela sabe, passamos para o próximo ponto, se não sabe, explicar. **[Como professor] preciso ser bem flexível, na hora buscar outros modos de explicar também, se adaptar a situação.** No caso da trigonometria ela tem dificuldade de entender essas figuras geométricas, pois como explicou ela é cega de nascença. **Usar o corpo dela ela tem um melhor entendimento do que pegando um material sólido na frente dela, só com as mãos. Ela tem uma visão mais geral do que é a coisa usando todo o corpo dela, facilita para ela e muito. Ela tinha que ouvir o nosso comando de voz aonde estava, usar o ambiente [Grifo nosso].**

Lucas: Achei complicado foi a primeira vez que a gente estava aqui, que eu vi e tal, achei complicado tanto **pelo modo de falar** eu até me perdi, o Cristiano foi lá e me ajudou mais eu me senti perdido. Eu não sabia para onde ir, eu tentei arrumar um jeito de falar, mas na hora de falar não conseguia. **Não sabia como expressar** o que eu queria explicar para ela, **eu sabia o que queria explicar, mas não sabia como explicar [Grifo nosso].**

Thaís: Ajudou muito, o entendimento é melhor com o corpo, compreendi até melhor do que visualizando tocando na figura [multiplano circular]. Para ver como o nosso corpo ajuda né.

Salete: O que coloquei hoje em teste tem uma tese do professor Jorge Brandão. [...] E caiu justamente na situação de hoje, para percebermos que por mais que a gente se esforce com muitos instrumentos didáticos, o corpo é um potencial didático. Ela utilizou a audição, nossa voz foi o guia dela. Pelo tom da nossa voz ela utilizando a audição se situou no espaço para aprender trigonometria. Isso é teoria que está no sistema nervoso central. Na aula de



fechamento de PEMIII precisamos apresentar essa situação para todo mundo. Como se a gente **tiver conhecimento das portas de entrada** para Thaís conhecer e a gente tiver o comando de voz percebendo a situação, podemos melhorar o ensino para ela [Grifo nosso].

Os PFI perceberam que o corpo da estudante cega foi um recurso didático que potencializou a sua aprendizagem. A pesquisa confirmou a dificuldade em aprender matemática nos aprendizes cegos de nascença, uma vez que as suas conexões sinápticas foi o que foi permitido a eles tocar, cheirar, ouvir, degustar e de sua interação com o meio. Diferente das pessoas com cegueira adquirida a partir dos cinco anos, pois constroem mais conexões sinápticas possibilitando um maior aprendizado, pois tiveram acesso a mais coisas e devido a sua interação com o ambiente e o convívio social.

Revisitar os conteúdos ensinados pelo professor regente com o Kit de trigonometria possibilitou aos PFI equilibrar a teoria e a prática, aprender a ensinar partindo do recurso didático construindo e com perguntas incentivando os estudantes a refletir para dar a resposta. Trazer um recurso inovador para a estudante conforme o seu depoimento facilitou o seu aprendizado e despertou a atenção, com mecanismos de elaboração e repetição obtiveram a consolidação do aprendizado na memória. E, fechamos essa intervenção dizendo que, “quando o aluno consegue fazer descobertas, as quais, na verdade, são redescobertas, então surge o gosto pela aprendizagem... e nenhuma área tem precisado mais que a matemática fazer com que seus alunos gostem dela” (LORENZATO, 2010, p. 81).

Considerações finais

Como contribuição para a consolidação da Educação Científica percebemos a importância do aprender juntos, com as errâncias e as incertezas, com a interação e a colaboração para atingir o aprendizado. Entendemos que a pesquisa-ação permite uma transformação da realidade observada, tanto para quem ensina como para quem aprende. Refletir sobre uma Prática de Ensino de Matemática para alunos com deficiência visual na perspectiva da superação do paradigma tradicional de ensino, foi fundamental para possibilitar a inclusão da estudante cega e facilitar o aprendizado dos outros estudantes e para os professores em formação inicial construir a sua identidade docente com uma formação na e para a diversidade.

Notas

¹ Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Professora da Universidade Federal do Acre (UFAC). saletechalub@gmail.com.

² Doutor em Filosofia da Educação pela USP. Professor no PPGE da UFAM e do PPGECM/REAMEC. evandroghedin@pq.cnpq.br.

Referências bibliográficas

BEZERRA, Maria de Lourdes E. **Inclusão de pessoas com deficiência visual na escola regular: bases organizativas e pedagógicas no estado do Acre**. 2011. 257f. Tese (Doutorado em Educação e Linguagem) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo



Horizonte, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.096, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília/DF, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações curriculares - Estratégias para Educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

COQUEREL, Patrick Ramon Stafin. **Neuropsicologia**. Curitiba: Ibpex, 2011. (Série Psicologia em Sala de Aula).

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 6 Ed. São Paulo: UNESCO, MEC, Editora Cortez, Brasília, DF, 2001, p. 82-104.

FERRONATO, Rubens. **A construção de instrumento de inclusão no ensino de matemática**. 2002. 124f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis - Santa Catarina, 2002.

GAZZANIGA, Michael S.; HEATHERTON, Todd F. **Ciência Psicológica: Mente, Cérebro e Comportamento**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. 2. Imp. Ver. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GHEDIN, Evandro. Tendências Contemporâneas na Formação de Professores na Perspectiva da Filosofia da Educação. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Perspectivas em Formação de Professores**. Manaus: Editora Valer, 2007. p. 65-85.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos**. Brasília: Líber Livro editora, 2008.

KANDELL, Eric. Documentário Em Busca da Memória: a neurociência de Eric Kandell - ganhador do prêmio nobel de medicina em 2000. **Revista Mente Cérebro**. Legenda Português, Distribuição Duetto Editorial, 2010.



LORENZATO, Sergio. **Para Aprender Matemática**. 3. Ed. Rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Formação de Professores).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizagem e desenvolvimento - Um processo sócio-histórico**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.

REILY, Lucia. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011. (Série Educação Especial).

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam B. C.. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Visual**. Brasília, SEESP/SEED/MEC, 2007.

SOUSA, Gercineide Maia de. **A contribuição do Atendimento Educacional Especializado - AEE para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com Deficiência Visual**. 2012. 46f. Monografia (Especialização em Atendimento Educacional Especializado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2012.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia Cognitiva**. Tradução de Anna Maria Luche, Roberto Galman; revisão técnica José Mauro Nunes. São Paulo: Cengage Learning, 2012.



PROJETO DE LEITURA E ESCRITA - GÊNERO CONTOS DE TERROR

Sâmela Aires dos Santos Portela¹

Introdução Apresentação do projeto

O presente projeto de leitura e escrita abordará o gênero **Contos de terror** e tem como público-alvo alunos do **7º ano** (6ª série). A abordagem metodológica na qual o projeto se baseia é a de Lopes-Rossi (2002) a qual propõe o trabalho a partir de projetos pedagógicos organizados em *três módulos*: leitura do gênero, produção escrita do gênero e divulgação ao público. A escolha do gênero foi realizada com base nas observações de que as histórias de terror e acontecimentos sobrenaturais sempre estiveram presentes no imaginário da humanidade e tudo que foge às explicações lógicas são, no geral, remetidos ao sobrenatural, o qual exerce um verdadeiro fascínio nos seres humanos, sobretudo nos adolescentes.

O conto é um gênero conciso e produzido em ambientes diversificados que cria um universo de seres e acontecimentos fictícios. Nesse sentido, Bosi (1975, p.31) argumenta que o conto funciona como uma espécie de “poliedro capaz de refletir as situações mais diversas de nossa vida real ou imaginária”, e por deter uma pequena extensão é capaz de expressar de forma breve o conflito que o envolve.

Ainda sobre o gênero conto, Cortázar (2006, p.151) explica que “parte da noção de limite, e, em primeiro lugar limite físico”, no sentido de que sua breve extensão vem a ser uma de suas principais “marcas” definidoras.

Mais especificamente sobre contos de terror, Souza e Stutz (2013) declaram que a narrativa de acontecimentos—fatos mórbidos e obscuros é colocada em pauta



pelo gênero contos de terror—horror. Partindo desse pressuposto, esse gênero discursivo tem como marca a disseminação de fatores fúnebres, grotescos, misteriosos, sobrenaturais, sombrios etc. Castilhos e Muller (2007) aderem a essa perspectiva. Entretanto, tais autores aprofundam a discussão acerca dos aspectos temáticos proliferados por esse gênero. Os postulados dos autores citados anteriormente evidenciam o fato de o gênero contos de terror—horror proliferar não só elementos sobrenaturais e sombrios, como também a narração de fatos—acontecimentos que abrangem mistérios, crimes e suspense, bem como a sua resolução.

Sob esse viés, este projeto tem por objetivo principal levar o aluno a se apropriar da linguagem por meio do **gênero conto de terror**. Como objetivos específicos visa proporcionar ao estudante o conhecimento da origem **sócio-histórica do conto**; **compreender** as características dos contos de terror; instigar a imaginação, a criatividade e o senso crítico; entender quais os elementos constitutivos do gênero conto de terror.

Ao final do trabalho, os alunos produzirão textos relativos ao gênero conto de terror do qual resultará na confecção de um livreto. Este será entregue à biblioteca da escola a fim de possibilitar o acesso da comunidade escolar ao conhecimento construído pelos estudantes.

Desenvolvimento

Apresentação dos módulos

Módulo de leitura

Estratégia pré-leitura: será realizada a discussão das seguintes perguntas:

- Do que você tem medo?
- O que você acha das histórias de terror?
- Você conhece alguma história de terror? Se desejar, pode contá-la para a turma.
- Por que será que as pessoas, no geral, gostam de histórias de terror?

Será feita uma breve exposição sobre o contexto sócio-histórico de circulação dos contos de terror e sobre os mais reconhecidos autores dos contos de terror, inclusive, Edgar Allan Poe.

Após esse momento, os alunos serão apresentados ao título do texto de Edgar Allan Poe: *O gato preto* e, posteriormente, serão convidados a supor qual o enredo do texto em questão. Em seguida, os estudantes farão a leitura do conto.

O gato preto

Não espero nem peço que se dê crédito à história sumamente extraordinária e, no entanto, bastante doméstica que vou narrar. Louco seria eu se esperasse tal coisa, tratando-se de um caso que os meus próprios sentidos se negam a aceitar. Não obstante, não estou louco e, com toda a certeza, não sonho. Mas amanhã posso morrer e, por isso, gostaria, hoje, de aliviar o meu espírito. Meu propósito imediato



é apresentar ao mundo, clara e sucintamente, mas sem comentários, uma série de simples acontecimentos domésticos. Devido a suas consequências, tais acontecimentos me aterrorizaram, torturaram e instruíram.

No entanto, não tentarei esclarecê-los. Em mim, quase não produziram outra coisa senão horror - mas, em muitas pessoas, talvez lhes pareçam menos terríveis que grotesco. Talvez, mais tarde, haja alguma inteligência que reduza o meu fantasma a algo comum - uma inteligência mais serena, mais lógica e muito menos excitável do que, a minha, que perceba, nas circunstâncias a que me refiro com terror, nada mais do que uma sucessão comum de causas e efeitos muito naturais.

Desde a infância, tomaram-se patentes a docilidade e o sentido humano de meu caráter. A ternura de meu coração era tão evidente, que me tomava alvo dos gracejos de meus companheiros. Gostava, especialmente, de animais, e meus pais me permitiam possuir grande variedade deles. Passava com eles quase todo o meu tempo, e jamais me sentia tão feliz como quando lhes dava de comer ou os acariciava. Com os anos, aumentou esta peculiaridade de meu caráter e, quando me tomei adulto, fiz dela uma das minhas principais fontes de prazer. Aos que já sentiram afeto por um cão fiel e sagaz, não preciso dar-me ao trabalho de explicar a natureza ou a intensidade da satisfação que se pode ter com isso. Há algo, no amor desinteressado, e capaz de sacrifícios, de um animal, que toca diretamente o coração daqueles que tiveram ocasiões frequentes de comprovar a amizade mesquinha e a frágil fidelidade de um simples homem.

Casei cedo, e tive a sorte de encontrar em minha mulher disposição semelhante à minha. Notando o meu amor pelos animais domésticos, não perdia a oportunidade de arranjar as espécies mais agradáveis de bichos. Tínhamos pássaros, peixes dourados, um cão, coelhos, um macaquinho e um gato.

Este último era um animal extraordinariamente grande e belo, todo negro e de espantosa sagacidade. Ao referir-se à sua inteligência, minha mulher, que, no íntimo de seu coração, era um tanto supersticiosa, fazia frequentes alusões à antiga crença popular de que todos os gatos pretos são feiticeiras disfarçadas. Não que ela se referisse seriamente a isso: menciono o fato apenas porque aconteceu lembrar-me disso neste momento.

Pluto - assim se chamava o gato - era o meu preferido, com o qual eu mais me distraía. Só eu o alimentava, e ele me seguia sempre pela casa. Tinha dificuldade, mesmo, em impedir que me acompanhasse pela rua.

Nossa amizade durou, desse modo, vários anos, durante os quais não só o meu caráter como o meu temperamento - enrubesço ao confessá-lo - sofreram, devido ao demônio da intemperança, uma modificação radical para pior. Tomava-me, dia a dia, mais taciturno, mais irritadiço, mais indiferente aos sentimentos dos outros. Sofria ao empregar linguagem desabrida ao dirigir-me à minha mulher. No fim, cheguei mesmo a tratá-la com violência. Meus animais, certamente, sentiam a mudança operada em meu caráter. Não apenas não lhes dava atenção alguma, como, ainda, os maltratava. Quanto a Pluto, porém, ainda despertava em mim consideração suficiente que me



impedia de maltratá-lo, ao passo que não sentia escrúpulo algum em maltratar os coelhos, o macaco e mesmo o cão, quando, por acaso ou afeto, cruzavam em meu caminho. Meu mal, porém, ia tomando conta de mim - que outro mal pode se comparar ao álcool? - e, no fim, até Pluto, que começava agora a envelhecer e, por conseguinte, se tomara um tanto rabugento, até mesmo Pluto começou a sentir os efeitos de meu mau humor.

Pluto - assim se chamava o gato - era o meu preferido, com o qual eu mais me distraía. Só eu o alimentava, e ele me seguia sempre pela casa. Tinha dificuldade, mesmo, em impedir que me acompanhasse pela rua.

Nossa amizade durou, desse modo, vários anos, durante os quais não só o meu caráter como o meu temperamento - enrubesço ao confessá-lo - sofreram, devido ao demônio da intemperança, uma modificação radical para pior. Tomava-me, dia a dia, mais taciturno, mais irritadiço, mais indiferente aos sentimentos dos outros. Sofria ao empregar linguagem desabrida ao dirigir-me à minha mulher. No fim, cheguei mesmo a tratá-la com violência. Meus animais, certamente, sentiam a mudança operada em meu caráter. Não apenas não lhes dava atenção alguma, como, ainda, os maltratava. Quanto a Pluto, porém, ainda despertava em mim consideração suficiente que me impedia de maltratá-lo, ao passo que não sentia escrúpulo algum em maltratar os coelhos, o macaco e mesmo o cão, quando, por acaso ou afeto, cruzavam em meu caminho. Meu mal, porém, ia tomando conta de mim - que outro mal pode se comparar ao álcool? - e, no fim, até Pluto, que começava agora a envelhecer e, por conseguinte, se tomara um tanto rabugento, até mesmo Pluto começou a sentir os efeitos de meu mau humor.

Certa noite, ao voltar a casa, muito embriagado, de uma de minhas andanças pela cidade, tive a impressão de que o gato evitava a minha presença. Apanhei-o, e ele, assustado ante a minha violência, me feriu a mão, levemente, com os dentes. Uma fúria demoníaca apoderou-se, instantaneamente, de mim. Já não sabia mais o que estava fazendo. Dir-se-ia que, súbito, minha alma abandonara o corpo, e uma perversidade mais do que diabólica, causada pela genebra, fez vibrar todas as fibras de meu ser. Tirei do bolso um canivete, abri-o, agarrei o pobre animal pela garganta e, friamente, arranquei de sua órbita um dos olhos! Enrubesço, estremeço, abraso-me de vergonha, ao referir-me, aqui, a essa abominável atrocidade.

Quando, com a chegada da manhã, voltei à razão - dissipados já os vapores de minha orgia noturna, experimentei, pelo crime que praticara, um sentimento que era um misto de horror e remorso; mas não passou de um sentimento superficial e equívoco, pois minha alma permaneceu impassível. Mergulhei novamente em excessos, afogando logo no vinho a lembrança do que acontecera.

Entrementes, o gato se restabeleceu, lentamente. A órbita do olho perdido apresentava, é certo, um aspecto horrendo, mas não parecia mais sofrer qualquer dor. Passeava pela casa como de costume, mas, como bem se poderia esperar, fugia, tomado de extremo terror, à minha aproximação. Restava-me ainda o bastante de meu antigo coração para que, a princípio, sofresse com aquela evidente aversão por parte de um animal que, antes, me amara tanto. Mas esse sentimento logo se transformou



em irritação. E, então, como para perder-me final e irremissivelmente, surgiu o espírito da perversidade. Desse espírito, a filosofia não toma conhecimento. Não obstante, tão certo como existe minha alma, creio que a perversidade é um dos impulsos primitivos do coração humano - uma das faculdades, ou sentimentos primários, que dirigem o caráter do homem. Quem não se viu, centenas de vezes, a cometer ações vis ou estúpidas, pela única razão de que sabia que não devia cometê-las? Acaso não sentimos uma inclinação constante mesmo quando estamos no melhor do nosso juízo, para violar aquilo que é lei, simplesmente porque a compreendemos como tal? Esse espírito de perversidade, digo eu, foi a causa de minha queda final. O vivo e insondável desejo da alma de atormentar-se a si mesma violentar sua própria natureza, de fazer o mal pelo próprio mal, foi o que me levou a continuar e, afinal, a levar a cabo o suplício que infligira ao inofensivo animal. Uma manhã, a sangue frio, meti-lhe um nó corredio em torno do pescoço e enforquei-o no galho de uma árvore. Fi-lo com os olhos cheios de lágrimas, com o coração transbordante do mais amargo remorso. Enforquei-o porque sabia que ele me amara, e porque reconhecia que não me dera motivo algum para que me voltasse contra ele. Enforquei-o porque sabia que estava cometendo um pecado - um pecado mortal que comprometia a minha alma imortal, afastando-a, se é que isso era possível, da misericórdia infinita de um Deus infinitamente misericordioso e infinitamente terrível.

Na noite do dia em que foi cometida essa ação tão cruel, fui despertado pelo grito de “fogo!”. As cortinas de minha cama estavam em chamas. Toda a casa ardia. Foi com grande dificuldade que minha mulher, uma criada e eu conseguimos escapar do incêndio. A destruição foi completa. Todos os meus bens terrenos foram tragados pelo fogo, e, desde então, me entreguei ao desespero.

Não pretendo estabelecer relação alguma entre causa e efeito - entre o desastre e a atrocidade por mim cometida. Mas estou descrevendo uma sequência de fatos, e não desejo omitir nenhum dos elos dessa cadeia de acontecimentos. No dia seguinte ao do incêndio, visitei as ruínas. As paredes, com exceção de uma apenas, tinham desmoronado. Essa única exceção era constituída por um fino tabique interior, situado no meio da casa, junto ao qual se achava a cabeceira de minha cama. O reboco havia, aí, em grande parte, resistido à ação do fogo - coisa que atribuí ao fato de ter sido ele construído recentemente. Densa multidão se reunira em torno dessa parede, e muitas pessoas examinavam, com particular atenção e minuciosidade, uma parte dela. As palavras “estranho!”, “singular!”, bem como outras expressões semelhantes, despertaram-me a curiosidade. Aproximei-me e vi, como se gravada em baixo-relevo sobre a superfície branca, a figura de um gato gigantesco. A imagem era de uma exatidão verdadeiramente maravilhosa. Havia uma corda em torno do pescoço do animal.

Logo que vi tal aparição, pois não poderia considerar aquilo como sendo outra coisa, o assombro e terror que se me apoderaram foram extremos. Mas, finalmente, a reflexão veio em meu auxílio. O gato, lembrei-me, fora enforcado num jardim existente junto à casa. Aos gritos de alarma, o jardim fora imediatamente invadido pela multidão. Alguém deve ter retirado o animal da árvore, lançando-o, através de uma janela aberta, para dentro do meu quarto. Isso foi feito, provavelmente, com a intenção de despertar-me. A queda das outras paredes havia comprimido a vítima de



minha crueldade no gesso recentemente colocado sobre a parede que permanecera de pé. A cal do muro, com as chamas e o amoníaco desprendido da carcaça, produziu a imagem tal qual eu agora a via. Embora isso satisfizesse prontamente minha razão, não conseguia fazer o mesmo, de maneira completa, com minha consciência, pois o surpreendente fato que acabo de descrever não deixou de causar-me, apesar de tudo, profunda impressão.

Durante meses, não pude livrar-me do fantasma do gato e, nesse espaço de tempo, nasceu em meu espírito uma espécie de sentimento que parecia remorso, embora não o fosse. Cheguei, mesmo, a lamentar a perda do animal e a procurar, nos sórdidos lugares que então frequentava, outro bichano da mesma espécie e de aparência semelhante que pudesse substituí-lo.

Uma noite, em que me achava sentado, meio aturdido, num antro mais do que infame, tive a atenção despertada, subitamente, por um objeto negro que jazia no alto de um dos enormes barris, de genebra ou rum, que constituíam quase que o único mobiliário do recinto. Fazia já alguns minutos que olhava fixamente o alto do barril, e o que então me surpreendeu foi não ter visto antes o que havia sobre o mesmo. Aproximei-me e toquei-o com a mão. **Era um gato preto, enorme - tão grande quanto Pluto** - e que, sob todos os aspectos, salvo um, se assemelhava a ele.

Pluto **não tinha um único pêlo branco** em todo o corpo - e o bichano que ali estava possuía uma mancha larga e branca, embora de forma indefinida, a cobrir-lhe quase toda a região do peito.

Ao acariciar-lhe o dorso, ergueu-se imediatamente, ronronando com força e esfregando-se em minha mão, como se a minha atenção lhe causasse prazer. Era, pois, o animal que eu procurava. Apressei-me em propor ao dono a sua aquisição, mas este não manifestou interesse algum pelo felino. Não o conhecia; jamais o vira antes.

Continuei a acariciá-lo e, quando me dispunha a voltar para casa, o animal demonstrou disposição de acompanhar-me. Permite que o fizesse - detendo-me, de vez em quando, no caminho, para acariciá-lo. Ao chegar, sentiu-se imediatamente à vontade, como se pertencesse a casa, tomando-se, logo, um dos bichanos preferidos de minha mulher.

De minha parte, passei a sentir logo aversão por ele. Acontecia, pois, justamente o contrário do que eu esperava. Mas a verdade é que - não sei como nem por quê - seu evidente amor por mim me desgostava e aborrecia. Lentamente, tais sentimentos de desgosto e fastio se converteram no mais amargo ódio. Evitava o animal. Uma sensação de vergonha, bem como a lembrança da crueldade que praticara, impediam-me de maltratá-lo fisicamente. Durante algumas semanas, não lhe bati nem pratiquei contra ele qualquer violência; mas, aos poucos - muito gradativamente - passei a sentir por ele inenarrável horror, fugindo, em silêncio, de sua odiosa presença, como se fugisse de uma peste.

No entanto, a preferência que o animal demonstrava pela minha pessoa parecia aumentar em razão direta da aversão que sentia por ele. Seguia-me os passos com uma pertinácia que dificilmente poderia fazer com que o leitor compreendesse.



Sempre que me sentava, enrodilhava-se embaixo de minha cadeira, ou me saltava ao colo, cobrindo-me com suas odiosas carícias. Se me levantava para andar, metia-se-me entre as pernas e quase me derrubava, ou então, cravando suas longas e afiadas garras em minha roupa, subia por ela até o meu peito. Nessas ocasiões, embora tivesse ímpetos de matá-lo de um golpe, abstinha-me de fazê-lo devido, em parte, à lembrança de meu crime anterior, mas, sobretudo - apresso-me a confessá-lo -, pelo pavor extremo que o animal me despertava.

Esse pavor não era exatamente um pavor de mal físico e, contudo, não saberia defini-lo de outra maneira. Quase me envergonha confessar - sim, mesmo nesta cela de criminoso -, quase me envergonha confessar que o terror e o pânico que o animal me inspirava eram aumentados por uma das mais puras fantasias que se possa imaginar. Minha mulher, mais de uma vez, me chamara a atenção para o aspecto da mancha branca a que já me referi, e que constituía a única diferença visível entre aquele estranho animal e o outro, que eu enforcara. O leitor, decerto, se lembrará de que aquele sinal, embora grande, tinha, a princípio, uma forma bastante indefinida. Mas, lentamente, de maneira quase imperceptível - que a minha imaginação, durante muito tempo, lutou por rejeitar como fantasiosa -, adquirira, por fim, uma nitidez rigorosa de contornos. Era, agora, a imagem de um objeto cuja menção me faz tremer... E, sobretudo por isso, eu o encarava como a um monstro de horror e repugnância, do qual eu, se tivesse coragem, me teria livrado. Era agora, confesso, a imagem de uma coisa odiosa, abominável: a imagem da força! Oh, lúgubre e terrível máquina de horror e de crime, de agonia e de morte!

Na verdade, naquele momento eu era um miserável - um ser que ia além da própria miséria da humanidade. Era uma besta-fera, cujo irmão fora por mim desdenhosamente destruído... uma besta-fera que se engendrara em mim, homem feito à imagem do Deus Altíssimo. Oh, grande e insuportável infortúnio! Ai de mim! Nem de dia, nem de noite, conheceria jamais a bênção do descanso! Durante o dia, o animal não me deixava a sós um único momento; e, à noite, despertava de hora em hora, tomado do indescritível terror de sentir o hálito quente da coisa sobre o meu rosto, e o seu enorme peso - encarnação de um pesadelo que não podia afastar de mim - pousado eternamente sobre o meu coração!

Sob a pressão de tais tormentos, sucumbiu o pouco que restava em mim de bom. Pensamentos maus converteram-se em meus únicos companheiros - os mais sombrios e os mais perversos dos pensamentos. Minha rabugice habitual se transformou em ódio por todas as coisas e por toda a humanidade - e enquanto eu, agora, me entregava cegamente a súbitos, frequentes e irreprimíveis acessos de cólera, minha mulher - pobre dela! - não se queixava nunca convertendo-se na mais paciente e sofredora das vítimas.

Um dia, acompanhou-me, para ajudar-me numa das tarefas domésticas, até o porão do velho edifício em que nossa pobreza nos obrigava a morar. O gato seguiu-nos e, quase fazendo-me rolar escada abaixo, me exasperou a ponto de perder o juízo. Apanhando uma machadinha e esquecendo o terror pueril que até então contivera minha mão, dirigi ao animal um golpe que teria sido mortal, se atingisse o alvo. Mas mi-



nha mulher segurou-me o braço, detendo o golpe. Tomado, então, de fúria demoníaca, livre o braço do obstáculo que o detinha e cravei-lhe a machadinha no cérebro. Minha mulher caiu morta instantaneamente, sem lançar um gemido.

Realizado o terrível assassinio, procurei, movido por súbita resolução, esconder o corpo. Sabia que não poderia retirá-lo da casa, nem de dia nem de noite, sem correr o risco de ser visto pelos vizinhos. Ocorreram-me vários planos. Pensei, por um instante, em cortar o corpo em pequenos pedaços e destruí-los por meio do fogo. Resolvi, depois, cavar uma fossa no chão da adega. Em seguida, pensei em atirá-lo ao poço do quintal. Mudei de ideia e decidi metê-lo num caixote, como se fosse uma mercadoria, na forma habitual, fazendo com que um carregador o retirasse da casa. Finalmente, tive uma ideia que me pareceu muito mais prática: resolvi emparedá-lo na adega, como faziam os monges da Idade Média com as suas vítimas.

Aquela adega se prestava muito bem para tal propósito. As paredes não haviam sido construídas com muito cuidado e, pouco antes, haviam sido cobertas, em toda a sua extensão, com um reboco que a umidade impedira de endurecer. Ademais, havia uma saliência numa das paredes, produzida por alguma chaminé ou lareira, que fora tapada para que se assemelhasse ao resto da adega. Não duvidei de que poderia facilmente retirar os tijolos naquele lugar, introduzir o corpo e recolocá-los do mesmo modo, sem que nenhum olhar pudesse descobrir nada que despertasse suspeita.

E não me enganei em meus cálculos. Por meio de uma alavanca, desloquei facilmente os tijolos e tendo depositado o corpo, com cuidado, de encontro à parede interior. Segurei-o nessa posição, até poder recolocar, sem grande esforço, os tijolos em seu lugar, tal como estavam anteriormente. Arranjei cimento, cal e areia e, com toda a precaução possível, preparei uma argamassa que não se podia distinguir da anterior, cobrindo com ela, escrupulosamente, a nova parede. Ao terminar, senti-me satisfeito, pois tudo correria bem. A parede não apresentava o menor sinal de ter sido rebocada. Limpei o chão com o maior cuidado e, lançando o olhar em tomo, disse, de mim para comigo: “Pelo menos aqui, o meu trabalho não foi em vão”.

O passo seguinte foi procurar o animal que havia sido a causa de tão grande desgraça, pois resolvera, finalmente, matá-lo. Se, naquele momento, tivesse podido encontrá-lo, não haveria dúvida quanto à sua sorte: mas parece que o esperto animal se alarmara ante a violência de minha cólera, e procurava não aparecer diante de mim enquanto me encontrasse naquele estado de espírito. Impossível descrever ou imaginar o profundo e abençoado alívio que me causava a ausência de tão detestável felino. Não apareceu também durante a noite - e, assim, pela primeira vez, desde sua entrada em casa, consegui dormir tranquila e profundamente. Sim, dormi mesmo com o peso daquele assassinio sobre a minha alma.

Transcorreram o segundo e o terceiro dia - e o meu algoz não apareceu. Pude respirar, novamente, como homem livre. O monstro, aterrorizado fugira para sempre de casa. Não tomaria a vê-lo! Minha felicidade era infinita! A culpa de minha tenebrosa ação pouco me inquietava. Foram feitas algumas investigações, mas respondi prontamente a todas as perguntas. Procedeu-se, também, a uma vistoria em minha casa, mas, naturalmente, nada podia ser descoberto. Eu considerava já como coisa certa a



minha felicidade futura.

No quarto dia após o assassinato, uma caravana policial chegou, inesperadamente, a casa, e realizou, de novo, rigorosa investigação. Seguro, no entanto, de que ninguém descobriria jamais o lugar em que eu ocultara o cadáver, não experimentei a menor perturbação. Os policiais pediram-me que os acompanhasse em sua busca. Não deixaram de esquadrihar um canto sequer da casa. Por fim, pela terceira ou quarta vez, desceram novamente ao porão. Não me alterei o mínimo que fosse. Meu coração batia calmamente, como o de um inocente. Andei por todo o porão, de ponta a ponta. Com os braços cruzados sobre o peito, caminhava, calmamente, de um lado para outro. A polícia estava inteiramente satisfeita e preparava-se para sair. O júbilo que me inundava o coração era forte demais para que pudesse contê-lo. Ardia de desejo de dizer uma palavra, uma única palavra, à guisa de triunfo, e também para tomar duplamente evidente a minha inocência.

Senhores - disse, por fim, quando os policiais já subiam a escada - , é para mim motivo de grande satisfação haver desfeito qualquer suspeita. Desejo a todos os senhores ótima saúde e um pouco mais de cortesia. Diga-se de passagem, senhores, que esta é uma casa muito bem construída... (Quase não sabia o que dizia, em meu insopitável desejo de falar com naturalidade.) Poderia, mesmo, dizer que é uma casa excelentemente construída. Estas paredes - os senhores já se vão? -, estas paredes são de grande solidez.

Nessa altura, movido por pura e frenética fanfarronada, bati com força, com a bengala que tinha na mão, justamente na parte da parede atrás da qual se achava o corpo da esposa de meu coração.

Que Deus me guarde e livre das garras de Satanás! Mal o eco das batidas mergulhou no silêncio, uma voz me respondeu do fundo da tumba, primeiro com um choro entrecortado e abafado, como os soluços de uma criança; depois, de repente, com um grito prolongado, estridente, contínuo, completamente anormal e inumano. Um uivo, um grito agudo, metade de horror, metade de triunfo, como somente poderia ter surgido do inferno, da garganta dos condenados, em sua agonia, e dos demônios exultantes com a sua condenação.

Quanto aos meus pensamentos, é loucura falar. Sentindo-me desfalecer, cambaleei até à parede oposta. Durante um instante, o grupo de policiais deteve-se na escada, imobilizado pelo terror. Decorrido um momento, doze braços vigorosos atacaram a parede, que caiu por terra. O cadáver, já em adiantado estado de decomposição, e coberto de sangue coagulado, apareceu, ereto, aos olhos dos presentes.

Sobre sua cabeça, com a boca vermelha dilatada e o único olho chamejante, achava-se pousado o animal odioso, cuja astúcia me levou ao assassinio e cuja voz reveladora me entregava ao carrasco. Eu havia emparedado o monstro dentro da tumba!

POE, Edgar Allan. *O gato preto*. Disponível em www.ufrgs.br/softlivreedu/vaniacarraro/.../o_gato. Acesso em 01/07/2015

Após a leitura do texto, os alunos responderão às perguntas abaixo acerca de seu contexto de produção:



1. Quem é o autor do conto de terror que lemos?
2. Antes do momento em sala de aula, já tinham ouvido falar do escritor Edgar Allan Poe? Se sim, conhecem alguma obra que ele publicou?
3. Você imagina em que época esse autor viveu?
4. Qual a finalidade do conto de terror proposto?
5. Para qual público-alvo Edgar Allan Poe costumava escrever?
6. Qual a esfera, o lugar de circulação desses textos?

Em seguida, responderão as seguintes questões acerca da interpretação e compreensão do texto:

1. De acordo com o conto, é possível afirmar que o protagonista da história, durante o período da infância, não gostava de animais? Comprove sua resposta com um trecho do texto.
2. Qual a principal motivação das alterações de humor do homem?
3. Como o homem explica o fato de ter assassinado a própria mulher?
4. Conforme sua opinião e o que diz o texto, você acredita que o marido se arrependeu de ter matado a esposa? Explique.
5. O álcool ocasiona diversos problemas na vida do protagonista da narrativa. Isso ocorre também na vida das pessoas? De que forma?
6. Qual(is) trecho(s) do texto provocam mais terror—horror? Destaque-o(s).

Quanto à construção composicional, os estudantes responderão aos seguintes questionamentos:

1. Qual o ambiente (espaço) da narrativa?
2. Quais as características dos personagens do texto?
3. Quem conta a história (narrador) está dentro ou fora do texto?

Por fim, os alunos responderão questões referentes ao estilo:

Qual o **efeito de sentido** da palavra **monstro** no trecho: “Sobre sua cabeça, com a boca vermelha dilatada e o único olho chamejante, achava-se pousado o animal odioso, cuja astúcia me levou ao assassinio e cuja voz reveladora me entregava ao carrasco. Eu havia emparedado o *monstro* dentro da tumba!”

No texto, qual a pessoa do discurso? E qual a importância de o autor ter optado por essa pessoa do discurso?

Apresentação estrutural do conto

Será proposto aos discentes que façam o reconhecimento dos elementos estruturais (composicionais) do conto de terror “*O gato preto*” conforme os elementos propostos abaixo:



Enredo	História propriamente dita, na qual os fatos são organizados de acordo com os acontecimentos
Conflito	Envolve o leitor com a história
Clímax	Momento culminante da narrativa
Personagem	Os seres reais ou imaginários participantes da narrativa
Tempo	O momento em que tudo acontece
Espaço	O lugar onde se passam os fatos
Desfecho	Solução dos fatos apresentados

Módulo de escrita

Como estratégia para o planejamento do texto, será solicitada aos alunos a produção individual de um conto de terror. Nesta etapa, o discente deixará claro quais as condições de produção do texto, conforme GERALDI (1997), ou seja, cada aluno compreenderá a **importância** de apresentar os seguintes pontos: a) o que dizer (neste caso será a temática escolhida); b) para que dizer (para confeccionar um livro que será doado à biblioteca da escola); c) para quem dizer (a comunidade escolar), d) como dizer (se será em linguagem simples ou rebuscada etc.). Para nortear a construção das condições de produção, os alunos poderão responder o seguinte roteiro:

- 1) Qual a temática de seu conto de terror?
- 2) Para quem você o escreverá?
- 3) Para que servirá sua narrativa? Para causar terror, espanto? Como?
- 4) Você pretende utilizar uma linguagem simples ou uma linguagem mais rebuscada?
- 5) Que personagens podem ser utilizados no texto, de maneira a condizer com tema escolhido?
- 6) Quais recursos linguísticos você intenciona usar? (ex: figuras de linguagem, tempo verbal).
- 7) Haverá conflito entre os personagens?

Em seguida, os estudantes serão orientados a preencher um quadro, semelhante ao apresentado anteriormente (sobre estruturação do conto), com os elementos estruturais que irão compor as narrativas de terror, conforme a temática que escolherem.

E posteriormente, os alunos escreverão a primeira versão do texto, a qual será revisada colaborativamente, em dupla - para nortear a revisão, os estudantes poderão verificar se os colegas responderam às questões de contexto de produção. Após essa etapa, a partir das contribuições dos colegas, a qual será anotada em folha separada, será produzida uma segunda versão do conto. Essa será novamente revisada pelos colegas de classe, sob a mesma dinâmica, em dupla. O professor fará a última



revisão, apontando os aspectos que precisam, se necessário, ser modificados e, finalmente, o texto terá sua versão final.

Sugere-se ainda, se possível, que o docente proponha a leitura de outro texto do gênero para que o aluno aprofunde ainda mais o conhecimento acerca dos contos de terror.

Módulo de divulgação

Na etapa final do projeto, sugere-se que os estudantes sejam reunidos e, por meio de votação, escolham o nome do livro e a dedicatória. Em seguida, podem ser divididos em pequenos grupos, para a digitalização² dos contos produzidos, enquanto um único grupo, que possua afinidade com desenho, poderá ser reunido e criar a capa do livreto. Antes da entrega do livro à biblioteca da escola, cada aluno, que desejar, poderá receber uma cópia para presentear um parente ou um amigo, com dedicatória, em um pequeno evento realizado pela escola para o lançamento do livro, numa tarde de autógrafos.

Considerações finais

Assim, este projeto de leitura e escrita, com base em Lopes-Rossi (2002) coloca-se não como uma receita pronta e acabada, mas como uma proposta de realização de um trabalho significativo e organizado sobre o gênero contos de terror com a possibilidade de contribuir para o melhor desempenho da competência comunicativa dos alunos não apenas quanto ao gênero, mas em diversas situações comunicativas, pois dentro do gênero os estudantes perpassam por conhecimentos vários. E, por fim, este projeto não se encerra nele mesmo, pois pode ser acrescido de outros textos do gênero contos de terror e ainda pode ser adaptado à realidade de cada escola.

Notas

¹ Mestranda do curso de Mestrado Profissional na Universidade Federal do Pará (UFPA). Email: smela_airess@yahoo.com.br

² Caso não seja possível a digitalização, sugere-se que a confecção seja feita manualmente.

Referências

- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1975.
- CASTILHOS, D. C.; MULLER, L. F. ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS: UMA PROPOSTA COM O GÊNERO “CONTOS DE TERROR E MISTÉRIO”. *In: Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET*, Tubarão, 2007.
- CORTÁZAR, Julio. *Alguns aspectos do conto e Do conto breve e seus arredores*. In Valise de cronópio. Trad. Davi Arrigucci Jr. E João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- FIORUSSI, André. In: Antônio de Alcântara Machado et alii. *De conto em conto*. São Paulo; Ática, 2003. p.103.
- GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de tex-*



tos. São Paulo: Cabral Editora, 2002.

POE, Edgar Allan. *O gato preto*. Disponível em www.ufrgs.br/softlivreedu/vaniacarra-ro/.../o_gato. Acesso em 01/07/2015.

SOUZA, E. G. G.; STUTZ, L.. MODELO DIDÁTICO SOBRE O GÊNERO CONTOS DE TERROR. *In: Anais do Congresso Nacional de Linguagens em Interação - IV CONALI*, 2013.



COMPREENDENDO O ADOLESCENTE COM CARACTERÍSTICAS DE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: A REFLEXIBILIDADE ESPELHAR NAS RELAÇÕES EDUCACIONAIS

*Silvio Carlos dos Santos*¹

[...] É para dar conta disso que o intelectual deve saber encontrar um *modus operandi* que permita passar do domínio da abstração ao da imaginação e do sentimento ou, melhor ainda, de aliar o inteligível ao sensível..

Michel Maffesoli

[...] cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto

Leonardo Boff

a amorosidade, a afetividade, não enfraquecem em nada,
primeiro, a seriedade de estudar e produzir;
segundo, não obstaculizam em nada a
responsabilidade política e social.

Eu tenho vivido minha vida
amorosamente

Paulo Freire

Palavras iniciais

O tema a construção da autoimagem do adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)* a partir da reflexibilidade com o *Outro* do espaço de aprendênciagerou a Tese de Doutorado intitulada: A PROCURA DE SINO 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 desta inquirição científica e, que hoje, é livro publicado pela Editora Appris, de Curitiba-PR, 2015, com o título: "SUPERDOTAÇÃO: IMAGEM REFLEXA DE NARCISO".

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 orientou: investigar, pelo viés do Mito de Narciso, como o adolescente com características de (AH/SD) constrói sua autoimagem, nas relações educacionais como reflexo no *Outro*.

Sob tal prisma, para responder aos objetivos e à problematização da Tese, empreguei 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 (AH/SD) 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* - utilizei 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.

Busquei 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-me 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, utilizei - como *instrumento de pesquisa* - vários dispositivos que me auxiliaram na aquisição dos dados. Destaco, 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*, utilizei 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 (AH/SD), 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)pessoais. 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, partida 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, acredito que o leitor terá em mãos um referencial, que possibilitará uma melhor compreensão/entendimento de como, o Mito de Narciso é, inconscientemente, presentificado/experenciado durante o processo de edificação da autoimagem no adolescente com características de (AH/SD), em suas relações (inter)pessoais vividas no espaço educacional, como reflexo no *Outro* e, desse modo, (re)significar suas concepções imagéticas sobre o tema.

A Reinvenção plurissignificativa da vida: o sensível olhar pensante

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 (AH/SD) 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 (AH/SD) 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 carasco 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 (AH/SD) 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-me 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 (AH/SD) 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 (AH/SD), 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)participes 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 (AH/SD) 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 intelectual são centrais nessa intervenção e que a sua proficuidade de maior valor consiste na harmoniosa interação dos mundos.

Enfim, o papel que atribuí 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 intelectual 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 intelectual, 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.

O nicho psicossociocultural do ocidente: a Grécia Antiga

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 (AH/SD).

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 tem-*



pore que, até a contemporaneidade, o universo científico mais não fez que trilhar.

Por esse motivo, intentei 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 (AH/SD) 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 (AH/SD) 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 (AH/SD) 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 (Pós)Modernidade pelo viés mítico: a diáspora helênica

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.

Elegi, para o estudo sincrônico da (Pós)Modernidade - lugar onde o adolescente com características de (AH/SD) 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.

O entrecruzamento entre família e escola: as características de altas habilidades/superdotação

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 (AH/SD). 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 microcômico 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 a 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 co-partícipe 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 (AH/SD).

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 (AH/SD) 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.

O Mito de Narciso e o Adolescente com características de *Altas Habilidades/Superdotação*: a compleição da autoimagem

Narciso e o adolescente com características de (AH/SD) 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 (AH/SD), 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 (AH/SD) 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, ledo 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 (AH/SD) 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

¹ Professor Graduado em Letras/Vernáculos e Psicologia / USC - SP; Prof. Mestre em Letras / UNESP - SP; Prof. Doutor em Educação / UFSM - RS; Prof. Orientador de TCC do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica / UFAC - AC; Prof. Orientador de TCC do Curso de Graduação e Espec. / UNINORTE - AC; Prof. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP) - UFSM - RS; Prof. dos Cursos de Psicologia, Direito, Radiologia, e Medicina / UNINORT - AC; Professor da Especialização / UNOPAR - AC; Prof. da Pós-Graduação / FAMETA e Faculdade EUCLIDES DA CUNHA - AC; Prof. da Pós-Graduação da FASA - Faculdade Santo André - PARANÁ - AC; Prof. da Comissão Permanente da Revista Científica FACEVV - Vila Velha - ES. Prof. autor da obra: SUPERDOTAÇÃO: IMAGEM REFLEXA DE NARCISO. Curitiba-PR: Appris, 2015. E-mail: silvio.uninorte@hotmail.com

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.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRUNER, J.; WEISSER, S. **A invenção do ser: autobiografia e suas formas**. In: 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.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisasocial**. 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.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social- teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NEUMANN, Erich. **História da origem da consciência**. (Trad.) MargitMartincic. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

OLSON, D.; TORRANCE, N. (Orgs.). **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

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.



O SENSÍVEL OLHAR PENSANTE SOBRE A GRÉCIA ANTIGA: A GÊNESE DO OCIDENTE

Silvio Carlos dos Santos¹

Nos quatrocentos anos que separam Homero de Aristóteles, foram produzidas quase todas as ideias-chave, os estilos literários e artísticos transmitidos às épocas e culturas posteriores.

Moses I. Finley

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências têm...

Leonardo Boff

Palavras iniciais

A temática do Sensível Olhar Pensante sobre a Grécia Antiga: a Gênese do Ocidente - conhecimento essencial na construção da autoimagem do adolescente com características de Altas Habilidades/Superdotação(AH/SD) - foi desenvolvida na Tese de Doutorado intitulada: A PROCURA DE SINO 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 desta inquirição científica e, que hoje, é livro publicado pela Editora Appris, de Curitiba-PR, 2015, com o título: “SUPERDOTAÇÃO: IMAGEM REFLEXA DE NARCISO”.

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 (CAVALCANTI, 2003), viés pelo qual tomei como *elan vital* nesta diáspora helenística: a (Pós)Modernidade - espaço/tempo da construção da autoimagem do adolescente com características de *Atas Habilidades/Supertodação- AHSD-*, (RENZULLI, 2004). Cultura que ainda determina as inquietações existenciais, pois sem essa o ser humano estaria em segundo plano.

Assim seria a cultura ocidental caso a grega jamais tivesse existido: menos reflexiva e racional. Seríamos abalizados somente pela fé. Afinal, pensar nessa hipótese só é possível graças à cultura grega, já que a reflexão intelectual e o ser humano se confrontando com os seus limites nasceram no seio dessa tradição - herança gênica do ocidente.

Procurando impetrar a cosmovisão das primordialidades e revelar o real, o mito oferece tal riqueza que, para além de qualquer definição, permanece aquém do definível. Permite estabelecer a ponte entre o *ser que se esconde* e o que *se revela*, como evidenciou Heidegger (1978), em sua questão ontológica.

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.

Em seus estudos, Jung (1986) revela um ser humano muito mais submisso a estas alegorias, pois as atitudes e as condutas são intensamente influenciadas por elas. Mensagem capaz de auxiliar o ser humano a suprimir a distinção despótica entre o homem primitivo, para quem os mitos ou símbolos são componentes naturais do dia a dia, e o (pós)moderno, pouco ou nenhuma significação pode neles descobrir (HALL, 2005) e (HARDT, Michael e NEGRI, Antonio, 2006). Mas que, contraditoriamente, embrenha-se em uma teia de mitos consumistas e preconceituosos da racionalidade destes tempos hodiernos.

Os estudos de Brandão (1986) e Cavalcante (2003) trazem relevantes colaborações quando se quer estabelecer caminhos desenhantes (DUARTE JUNIOR, 2004) para novas explicações do mundo e do ser humano, especialmente do adolescente com características de *AHSD*(FLEITH, 2007). Desta forma, busquei, no entrecruzamento, um ponto equidistante entre fábula e razão, a voz que narra e a que explica, *lógos* e *mythos*; pois duas metades da elocução, duas funções fundamentais da vida e do espírito.

Ainda seguindo os pensamentos de Brandão (1986), o mito é narrativa verdadeira da história como realidade total no início dos tempos - *illo tempore*; portanto, uma criação que (des)vêla a maneira como algo inexistente, passou a existir - torna-se verbo, imagem que coíbe os acontecimentos no coração do *homo sapiens*.

Destarte, o mito como sensível desenho cinzelado pelo coletivo, perpassado de geração em geração, relata um entendimento do mundo. Consequentemente, tor-



na-se, incorporando uma terminologia usada por Saussure (1939), uma *parole*, palavra desvelada, falada, vivenciada pelos gestos e não pelo inteligível, elaborado; congruente imagético ou arquetípico, caraso - marca a ferro quente colocado em animais - abrolhado no sensível coração humano, antes mesmo de se desenhar como narrativa. Como bem conceitua Eliade (2002, p. 16):

Os mitos, efetivamente, narram não apenas a origem [...] de todos os acontecimentos primordiais em consequência dos quais o homem se converteu no que é hoje - um ser mortal, sexuado, organizado em sociedade, obrigado a trabalhar para viver, e trabalhando de acordo com determinadas regras. Se o mundo existe, se o homem existe, é porque os entes sobrenaturais desenvolveram uma atitude criadora no princípio. [...] para o homem arcaico, o mito é uma questão da mais alta importância, ao passo que os contos e fábulas não o são. O mito lhe ensina as “histórias primordiais” que o constituíram existencialmente, e tudo que se relaciona com sua existência e com seu modo de existir no Cosmo que o afeta diretamente.

Enfim, um estudo que quer explicitar a condição do homem contemporâneo, quando, primeiro, descreve a travessia como processo historiável que insere e contextualiza a espécie humana neste mundo titânico da (Pós)Modernidade, das enormidades sem fim e, em segundo, desnuda a alma humana dentro dessa sociedade narcísica, permissiva e hedonista; apontando, afinal, pelo viés do Mito de Narciso, para a busca do sentido da vida para o adolescente com característica de *AHSD*.

Grécia: berço da cultura ocidental

Nos mananciais onde beberam os sábios gregos da Antiguidade Clássica a cultura ocidental tem a sua genealogia profundamente imersa. A civilização grega daquela época operou 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.

Desde os gregos da Antiguidade Clássica, o ser humano tem vivido uma humanidade que quase não se alterou em sua evolução diacrônica. A cultura grega que percorreu mundos, denominada cultura helenística, com a conquista de Bizâncio pelo Império Otomano no século XV principia a sua grande diáspora para a Europa, chegando à (Pós)Modernidade de maneira intensa, e se assim não tivesse acontecido, o ocidente não seria o que o sensível olhar pensante vislumbra hodiernamente.

Uma ampla transformação, segundo Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.), inicia-se no século VI a.C.: ciência e mitologia encetam caminhos díspares. O transcendental ausentar-se-á das explicações edificadas para os infinitos acontecimentos da natureza, nas quais as divindades passam a ser categoricamente secundárias.

Nesse ínterim, a civilização grega já tinha desenvolvido paradigmas que, não



obstante na contemporaneidade possam parecer pueris e estranhos, desenhavam, de certo modo, um arquétipo de entendimento científico que não era de todo banal, introduzindo argumentos lógicos/rationais apoiados no conhecimento empírico alcançado no cotidiano.

Em Aristóteles (1988), é possível reconhecer que os principais pensadores gregos são os primeiros a tentarem substituir os implexos conhecimentos/saberes mitológicos, pela empírica observação sistematizada do Universo. As inquirições fundamentais mudam o seu abordar, pensar e refletir, passando a ser racionais.

Porém, um resgate imprescindível do mito se faz necessário, pois filósofos da contemporaneidade estão sempre a resgatar os mitos. Moniz (2007, p. 3) corrobora quando diz:

O motivo de tal visão começa, na realidade, com a passagem do pensamento mítico, de Homero e Hesíodo, para o pensamento filosófico-científico, que se dá com os pré-socráticos (principalmente os da escola jônica, como Tales de Mileto e Xenófanes de Cólofon). Estes se lançaram na busca de uma explicação do mundo natural, a (phýsis), baseada essencialmente em causas naturais. Desse modo, as narrativas míticas começaram a ser desvinculadas da ‘nova realidade’.

Enfim, a (Pós)Modernidade é um tempo/espaço onde o Mito de Narciso - viés pelo qual volvo o sensível olhar pensante sobre o adolescente com características de *AHSD* como construtor da sua autoimagem, nas relações educacionais como reflexo no *Outro* - é revelador nesta compleição de si (ALBERTI, 2004). Pois, desde a Antiguidade Grega, a presença do olhar e da imagem configuram relações reflexas. O fato de se ver refletido - como Narciso - enseja intensa mudança de significação no que se contempla no espelhamento (inter/intra)relacional da convivência coletiva/social. Portanto, o ser humano contemporâneo é conquistador de uma independência inspirada no eu, no individualismo. A mola mestra de todas estas (trans)formações pode ser buscada no universo mítico da civilização grega ou, segundo Brandão (2002, p. 38), nos núcleos míticos chamados “mitologemas”.

Raízes psicossocioculturais do ocidente

O mito - como orbe das primordialidades voltadas para a compleição ontológica dos entes - (des)vela uma totalidade indefinível que narra estórias sagradas, alvitra arquétipos paradigmáticos de comportamento, lança o ser humano e suas ações em um tempo/espaço atemporal/indimensionável, determina as balizes intransponíveis da consciência e delibera as (re)significações que acolhem a vida humana nesta grande Nave Mãe Terra. Aspecto que, a definição elaborada por Eliade (1989, p. 15), vem legitimar:

O mito narra uma história sagrada. Relata um acontecimento que teve lugar no tempo primordial, o tempo fabuloso dos inícios. Dito de outra forma, o mito narra como, graças aos feitos dos Entes sobrenaturais, uma realidade veio à existência, seja



a realidade total - o Cosmos - seja um fragmento apenas: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. Portanto, trata-se sempre da narrativa de uma criação: relata como alguma coisa foi produzida, como começou a ser... Em suma, os mitos descrevem as diversas e às vezes dramáticas irrupções do sagrado - ou do sobrenatural - no Mundo.

Todas as acepções mitológicas, logo, são verossímeis, na medida em que totalidades volvidas para a elucidação da realidade capital que se aspira compreender. Diegeses que buscam, por um circuito de aspectos transversos, surpreender a real realidade dacultura grega como raiz psicossocial da gênese dos mitos.

Por esse motivo, intento adentrar o alegórico sentido sêmico desse 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 AHSDcontidas nas revelações dessas narrativas. Como corrobora Eliade na transcrição de Crippa (1975, p. 84):

Toda criação, escreve ainda M. Eliade, brota de uma plenitude. Os deuses, os Demiurgos, os Ancestrais míticos, criam por um excesso de poder, por demasiada plenitude de energia. A criação resulta de uma super-abundância ontológica. Eis porque o mito, que narra esta ontofania sagrada, esta manifestação triunfante de uma plenitude de ser, torna-se o modelo exemplar de todas as atividades humanas.

O juízo do arcabouço cultural da civilização grega da Antiguidade Clássica não pode estar dicotomizado das suas raízes. Revivendo o tempo pretérito das origens, os mitos não só alvitram, mas conservam o estilo identitário da vida. Ao guardar os influentes ideais arcaicos de uma concepção cultural, fecundam os reais e mais importantes episódios da tradição helênica.

Como arquétipos arraigados em uma determinada cultura, os mitos proporcionam caminho desenhante singular para a análise de determinadas contribuições do mundo das procedências; garantem que o psicossociocultural, em sua significação última, seja instituído por uma mundividência que define e adsorve as probabilidades historiáveis,escrivíveis de um povo.

O ser humano, dessemelhante de todos os demais seres, projeta e erige o universo no qual existe conforme suas ideias, necessidades e oportunidades: é criativo (GARDNER, 2002). Processo de criação que principia no exato instante em que se sente estabelecido em um mundo de significação instaurada, ou seja, o mundo da cultura, no qual se vê no reflexo espelhar de suas (inter/intra)relações. Existe, portanto, uma bagagem primordial que nasce com ele e o define antes de qualquer concretização historiável: sua condição humana expressa por meio de formas simbólicas - significações e valores postos e constituídos por uma anterioridade irrefutável. Como confirma Eliade na escrituração de Crippa (1975, p. 171):



O mundo fala ao homem e para compreender esta linguagem é suficiente conhecer os mitos e decifrar os símbolos... O mundo não é uma massa opaca de objetos arbitrariamente lançados em conjunto, mas um cosmos vivo, articulando e significativo.

A cultura é a estrutura que possibilita ao humano ser o que é e que, a partir de acordos tácitos, adequa-se à inteligência e volição desde o primeiro homem. Os mitos presentificam indiscutível ancestralidade que avaliza e ampara as dessemelhantes compleições na construção diegética dos episódios paradigmáticos que constituem a gênese do mundo, do ser humano, das coisas e dos acontecimentos intramundanos. A vida divina/majestosa, que descrevem, é primordialidade irretorquível, mitologemas, porque dela insurrecionam os arquétipos do *ser*, *estar* e *agir* como integração simbólica que esteia alegoricamente a vida. Os mitos, para Moniz (2007, p. 33):

Eram responsáveis não só pela educação e conduta desses povos, servindo como guias para uma vida segura, afastando quaisquer sentimentos de negação da existência, provenientes de uma real impotência em relação à supremacia das intempéries, doenças e morte.

Na primordialidade arquetípica está o centro radical que viabiliza o nexo de receies, temas que avalizam o pensável, dizível, factível e imaginável de uma abrolhada cultura. Nem a consciência, segundo os pensamentos de Silva (1966), seleciona sua mundividência, é a anterioridade metafísica do *Ser* que volve a consciência em direção à sua historicidade.

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 novamente 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”.

O interstício para a cultura ocidental e a compleição dos arquétipos de todas as consumações abrolha como conjectura mítica. Ao tomar consciência de si, o ser humano se vê no reflexo espelhar de um mundo já implantado e instituído - o que o grande estudioso das culturas, Frobenius (1952), designa paideuma: essa probabilidade última, que desenha a fisionomia, o húmus profundo das realizações historiáveis e conscientes como expressão do espírito humano no horizonte do tempo.

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 *AHSD* como processo de *individualização* na construção da sua autoimagem.

Há sempre um *elan vital* que não só sustem e assevera as mundividências, mas confere coesão às tão diferentes construções de autoimagem. Sem isto, tudo seria ininteligível para as culturas. A realização historiável das diversas civilizações tornar-se-ia um encadeamento desconexo, causada pelo simples acaso, sem um princípio uno que remeta ininterruptamente o *feito* ao *factível*, ou seja, aos arquétipos, às conjecturas psicossocioculturais.

Impossível, no entanto, é dizer que todos os feitos - que compõem os acontecimentos historiáveis do Egito, da Grécia, de Roma, dos povos germânicos e dos povos ocidentais posteriormente à cristianização do mundo greco-romano-germânico - são uma ingênua e acidental coincidência. Os arquétipos proporcionam essas ilimitadas probabilidades de *ser* porque nenhuma dessas formas atingidas esgota as possibilidades míticas do vivido.

Por este motivo, inquirir - pelo viés do Mito de Narciso, como o adolescente com características de *AHSD* 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”.

Enfim, as imagens primordiais guardam a riqueza da exemplaridade gênica do real das conjecturas psicossocioculturais que, *ad aeternum*, é o que é em todas as formas criadas. Neste sentido, volto meu olhar para os mitos como linguagem apropriada ao arcabouço das ultimidades ontológicas do *Ser* - garantia de todas as realizações futurantes abertas a uma inteligibilidade/sensibilidade superior e (trans)ôntica.

Grécia: nicho mitológico ocidental

A exemplaridade alvitada nos mitos não é fruto gratuito da imaginação fecunda dos povos primitivos, mas vivência do real verificável no nível especial da consciência: o da revelação da verdade do *Ser*. Reflete a estrutura da consciência, onde a psicologia, especialmente depois de Jung, procura estabelecer as dimensões que ultrapassam a simples constatação/descrição dos fenômenos psicossocioculturais historiáveis no psiquismo do ser humano cultivado pela cultura grega, a filosofia e a ciência.

Jung conduz, portanto, sua inquirição para o inconsciente - a alma obscura -, alicerce desse psiquismo consciente, onde os arquétipos estão resguardados como conjecturas psicossocioculturais que possibilitam a existência dessas imagens primordiais. Ou como corrobora Eliade (2008, p. 334) ao dizer: “A função mestra do mito é a de fixar os modelos exemplares de todos os ritos e de todas as ações humanas significativas”.

A consciência nasce atrelada aos arquétipos, os quais proporcionam as infinitas probabilidades da vida consciente. O real é sempre precedido por uma ulti-



midadesêmica possível: o seu *estar no mundo*. A significação surge da acomodação entre o entrecruzamento do *dito* e do *dizível*, do *feito* e do *factível*, do *pensado* e do *pensável*, isto é, entre a realidade e o padrão que a faz admissível. Os mitos, inequivocamente, (re)velam que essa consciência, em seus momentos gênicos, abriga todos as aparências plausíveis das determinações ônticas que permanecem em todas as culturas existentes.

Os arquétipos, no inconsciente - como alicerce do psiquismo consciente - correspondem a uma incidência irrefutável do *Ser*. A consciência, ao mesmo tempo, cria e é criado pelo mito, que desenha caminhos para o olhar sobre o mundo: viés pelo qual olho a construção da autoimagem do adolescente com características de *AHSD* nas relações educacionais como reflexo no Outro - região que não viabiliza alvitre, já que ninguém arquiteta o mito, mas todos o inventam a partir da (re)velação inicial do mesmo.

A fabulação do humanamente historiável em uma descrição com significação supõe uma consciência dotada de arcabouço capaz de valorar as múltiplas informações que compõem a narração mítica. A consciência mítica é a probabilidade radical do olhar sobre o mundo (co)relacionar terra e céu, acontecimentos do tempo pretérito, presente e futurante, pessoas e grupos e uma participação conjunta de (inter/intra) relações que envolvem a vida do ser humano em todo e qualquer tempo/espço.

Não há, por isso, incongruência ou aversão insanável entre a lógica dos primitivos e dos civilizados. Pode haver, e de fato existe, distintos modos de ver e de valorar os episódios, oposição que se revigora no transcórre do tempo. Os princípios da construção da autoimagem, acontraditórios e de razão aceitável, são validados pela estrutura permanente da consciência inteligível; pois, instâncias insuperáveis e irreduzíveis tanto nos povos das origens como nos seres humanos hodiernos. Para Eliade (2008, p. 372):

Os mitos cósmicos e toda vida ritual apresentam-se assim como experiências existenciais do homem arcaico: este não se perde não se esquece de si como 'existente' quando se conforma com um mito ou intervém em um ritual. Pelo contrário, ele reencontra-se e compreende, porque esses mitos e rituais proclamam acontecimentos macrocósmicos, quer dizer, antropológicos e, em última instancia 'existenciais'.

Os arquétipos coletivos, de que fala Jung, não são apenas conjecturas *illo tempore* fundantes dos desenhos culturais, mas proposições constituintes presentificadas na atividade consciente. Há neles uma maneira *ad aeternum* do olhar sobre o mundo, o sentir, o valorar, o viver e o organizar caracterizador das culturas como nicho vital do mito que abaliza as aparições compondes dos diversos povos: tudo o que é plausível ser/fazer historiáveis, desde a afirmação primeira da individualidade até as mais implexas laborações psicossocioculturais cultivadas nas (inter/intra)relações com o outro.

Enfim, a cultura é uma realidade viva, ou um contíguo de fatos ordenados. Assim como o ser humano presentifica esta vívida tradição, destarte essa coexiste na



interioridade de sua consciência; processada, contudo, em um clima emocional: único adequado ao mundo instaurado pelos mitos. Por isso, a cultura grega, para o ocidente, é a consciência humana, nicho vital onde o mítico está presente não como alusão literária, artefato decorativo, mas como configuração criadora, a (re)velar a outorga sêmica primordial que gera as prestações conscientes.

Mito: o desenvolvimento da consciência humana

Para a compreensão do mito como desenvolvimento da consciência é imperioso um olhar histórico a partir de duas premissas: a exterior e a interior. A primeira compreende o historiável ao qual estão inventariados os arquétipos - a cultura; a outra, os enigmas temporais, com os quais o período está consciente e/ou inconscientemente atrelado.

Os arquétipos edificam o inteligível atemporal/inespacial, independe da aparência que assumem: o alegórico se (trans)forma no transcender da ampliação da consciência - estado que tem conexão intrínseca, pelo viés do Mito de Narciso, com a construção da autoimagem que o adolescente com características de *AHSD* erige nas relações escolares como reflexo no outro, uma vez que a cultura ocidental se fundamenta no judaísmo e no cristianismo: a cultura helenística.

Os estudos junguianos sobre o inconsciente coletivo e sua substância formadora - os arquétipos: rudimentos basilares do pensamento e sentimentos humanos contidos nas reações subjacentes e determinantes da multiplicidade ilimitada das experiências individuais - é luz inovadora incidindo na essência dos mitos. Ao pesquisar os motivos míticos que emergem dos sonhos, Jung (1981) perfilhou que esses são aparições espontâneas do inconsciente relacionadas ao estado coletivo da consciência de determinado período histórico: o *ego* grupal de uma dada cultura - reflexões ou imagem espelhar de certas conjunturas culturais da humanidade que sobrepujam percepções e antevisões abissais de ampliações futurantes do desenvolvimento da consciência humana.

O homem antigo dava sentido ao mundo através dos mitos. Com a modernidade o homem perdeu sua capacidade de produção simbólica, passando esta a ter uma importância psíquica, uma vez que o inconsciente conserva essa capacidade. Deste modo, a ligação entre os mitos arcaicos e os símbolos do inconsciente é de grande valor para o trabalho analítico, uma vez que permite interpretar os símbolos tanto em seu aspecto histórico universal como no sentido psicológico, como veremos na relação simbólica entre a saga do herói e o desenvolvimento egóico. O desenvolvimento do ego e o mito do herói. O arquétipo do herói é algo muito presente na contemporaneidade. Nos filmes, novelas, livros, etc, as sagas heróicas são a todo tempo contadas e recontadas, o que demonstra seu aspecto estruturador da psique. Os desafios do herói representam a luta do desenvolvimento do ego frente às forças regressivas. (ARMSTRONG, 2005, p. 15)



No mito do herói há o caráter, o grande homem em um encadeamento ininterrupto de episódios. O super-homem pode, portanto, ser considerado a antevisão de uma ampliação da consciência do *ego*, como em Narciso, um indício do movimento em direção à totalidade tácita e inata na psique humana: o processo de *individuação*. Como se o ser humano, nestes tempos (pós)modernos, tivesse que buscar o entendimento sêmico e/ou o nicho característico do seu próprio tempo/espaço, na amplificação da crescente consciência egoica que **só se constitui a partir do real, pois a verdade nada mais é que a significação última da realidade.**

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 alvitradas aos seres humanos como espelhos reflexos de si mesmos e de seus vínculos com as demais civilizações.

Há, contudo, seguindo os pensamentos de Dammann (1962), uma dessemelhança fulcral entre a consciência do povo aurorale a do civilizado: o primeiro volta-se para si mesmo arraigado à natureza, pois dela ainda não se divorciou: o metafísico e a imanência, a objetividade e a subjetividade são realidades adicotômicas, enquanto que o segundo nem vive do/no todo. O psicossociocultural entranha e enleva a consciência, origina estilos, constitui a significação última do historiável.

Assim, 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-ar-racional, porque a existência acontece na paixão, no desejo, nos sonhos e anseios; o segundo, compreender que os mitos são exemplaridades gênicos da vida conscienciosa.

Enfim, os povos são verossimilhanças culturais erigidas em uma ancestralidade exemplar que se (des)vela nas distintas possibilidades de ser dos valores. Portanto, o mítico antecipa a singularidade que causa as significações dizíveis: consciência humana que é a explicitação dos sentidos originais, (re)valados nos arquétipos mitológicos enovelados nos mitos arcaicos.

Palavras finais

Quando essa narrativa, portanto, foi contada além, aumentou a bem merecida fama do vidente por todas as cidades da Grécia e grande era o nome de Tirésias, como imortal se tornou a narrativa do Mito de Narciso até os dias de hoje.

Destarte, os estudos mitológicos - como mundividência ontológica da vida psicossociocultural dos povos, em seus infinitos desenhos culturais historiáveis - (re)velam que o ser humano encontra no espelhamento (intra/inter)relacional arquétipos



de significações gênicas de um mundo edificado por valores herdados.

Enfim, a gênese cultural encontra nos mitos sua imagem reflexa auroral como revelação psicossocial do humano: origem do *vir a ser*. Pela/na mitologia instala-se uma anterioridade ontológica historiável do princípio de realidade, porque origem singular identitária de todas as realizações humanas.

Notas

¹ Professor Graduado em Letras/Vernáculas e Psicologia / USC - SP; Prof. Mestre em Letras / UNESP - SP; Prof. Doutor em Educação / UFSM - RS; Prof. Orientador de TCC do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica / UFAC - AC; Prof. Orientador de TCC do Curso de Graduação e Espec. / UNINORTE - AC; Prof. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP) - UFSM - RS; Prof. dos Cursos de Psicologia, Direito, Radiologia, e Medicina / UNINORT - AC; Professor da Especialização / UNOPAR - AC; Prof. da Pós-Graduação / FAMETA e Faculdade EUCLIDES DA CUNHA - AC; Prof. da Pós-Graduação da FASA - Faculdade Santo André - PARANÁ - AC; Prof. da Comissão Permanente da Revista Científica FACEVV - Vila Velha - ES. Prof. autor da obra: SUPERDOTAÇÃO: IMAGEM REFLEXA DE NARCISO. Curitiba-PR: Appris, 2015. E-mail: silvio.uninorte@hotmail.com

Referências bibliográficas

- ALBERTI, S. *O adolescente e o Outro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. (Trad.) Gerd Bornheim e Leonel Vallandro. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- ARMSTRONG, K. *Breve História do Mito*. São Paulo: Cia das Letras, 2005.
- BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia Grega*. 2. ed., v.1. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- CAMPBELL, Joseph; MOYERS, Bill. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CAVALCANTI, Raissa. *O mito de Narciso: o herói da consciência*. São Paulo: Edições Rosari, 2003.
- CRIPPA, A. *Mito e Cultura*. São Paulo: Convívio, 1975.
- DAMMAN, Ernest. *Les Religions de L'Afrique*. (Col. Les Religions de L'Humanité). (Trad.) L. Jospin, Paris, Payot, 1962.
- DUARTE JUNIOR, João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 3. ed. Curitiba, PR: Criar Edições, 2004.
- ELIADE, Mircea. *Tratado de História das Religiões*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. *Mito e realidade*. (Trad.) Pola Civelli. (Coleção "Debates"). 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. *Origens, história e sentido na religião*. (Trad.) Teresa Louro Perez. Lisboa: Edições 70, 1989.



FINLEY, Moses I. (Org.). *O Legado da Grécia*. (Trad.) Y. V. Pinto de Almeida. Brasília: Ed. UnB, 1998.

FROBENIUS, Léo. *Histoire de la civilisation africaine*. (Trad.) H. Back, D. Ermont. Paris: Gallimard, 1952.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARDT, Michael e NEGRI, Antonio. *Império*. (Trd.) Berilo Vargas. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

HEIDEGGER, Martin. *Introdução à metafísica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

JUNG, Carl Gustav. *O Desenvolvimento da personalidade*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____. *Estudos sobre psicologia analítica*. Petrópolis: Vozes, 1981.

MONIZ, Luiz Cláudio. *Mito e Música em Wagner e Nietzsche*. São Paulo: Madras, 2007.

RENZULLI, JOSEPH. S. *O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos*. In: Revista Educação. (Trad.) Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre - RS, ano XXVII, n. 1, p. 75 - 121, jan/abr. 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 2. ed. Lisboa: Presença, 1939.

SILVA, Vicente Ferreira da. *Obras Completas*. 2 v. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia, 1966.



EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO TOCANTINS: UMA PROPOSTA DE PESQUISA SOBRE OCURSO DE FORMAÇÃO EM MAGISTÉRIO INDÍGENA

*Simara de Sousa Muniz¹
Francisco Edviges Albuquerque²*

Introdução

A Educação Escolar Indígena, atualmente, encontra-se no centro das discussões acadêmicas no Brasil e também em muitos países onde existem populações indígenas.

Nesse sentido, esse artigo apresenta uma pesquisa que está em andamento, que tem como objeto de estudo a Educação Escolar Indígena no estado do Tocantins, fazendo um percurso desde Summer, passando pela Constituição Federal do Brasil (1988) até normas e resoluções atuais.

O objetivo da pesquisa é fazer um diagnóstico da Educação para os povos indígenas que vivem nessa Unidade da Federação, para, a partir daí, apresentar uma proposta de pesquisa sobre Curso de Formação em Magistério Indígena. Especificamente buscamos identificar: quais e quantos são os indígenas que habitam no Tocantins; como está se efetivando a educação escolar nas diferentes etnias e suas comunidades; qual o perfil do professor indígena, isto é, qual sua formação e como eles desenvolvem suas atividades didático-pedagógicas, considerando os aspectos socio-históricos e interculturais nos quais estão inseridos.

Para que possamos atingir nossos objetivos, estamos realizando uma pesquisa qualitativa a partir dos procedimentos da pesquisa ação.

As bases teóricas tratam de Educação Escolar Indígena; Magistério Indígena;



Formação de Professores Indígenas. Para fundamentar nossas argumentações utilizaremos teóricos como: Grupioni (2006); Albuquerque (1999; 2007; 2010; 2012); Maher (2006; 2010); Lopes da Silva (1994; 2000); Lopes da Silva e Grupioni (2002); Almeida (2011), dentre outros.

Com essa pesquisa esperamos poder contribuir para uma Educação Escolar Indígena no Tocantins, principalmente no que diz respeito à formação dos professores para o exercício do Magistério Indígena, considerando os aspectos específicos que cada povo indígena traz em sua história.

Considerando o estágio em que se encontra a pesquisa apresentamos, nesse artigo, uma revisão teórica a partir da bibliografia que está sendo estudada.

Dessa forma, ao final e com os resultados da pesquisa, acreditamos que possamos contribuir também com a Secretaria de Educação do Tocantins, para que os povos indígenas desse estado tenham uma educação que possa fazer a diferença nas salas de aulas das escolas de suas aldeias.

Os Povos Indígenas do Tocantins

O Brasil atualmente tem 305 povos indígenas formando uma população de 817.963 (IBGE, 2010). No estado do Tocantins são oito etnias: Karajá, Xambioá, Javaé (que formam o povo Iny) e os Xerente, Krahô, Krahô Canela, Apinayé e Pankararú, e também indígenas desaldeados que vivem nos centros urbanos, somando 11.739 indígenas. (ALBUQUERQUE, 2013).

No Tocantins³, a modernidade convive com as tradições, principalmente em relação aos indígenas. Ao mesmo tempo em que a capital do estado, Palmas, é a última cidade brasileira planejada do século XX, recebendo como moradores pessoas de todo o país, existe uma variedade cultural e tradições que desafiam não somente uma convivência com os diferentes, mas também o respeito à diversidade.

Os indígenas do Tocantins se distribuem em mais de 82 aldeias, em municípios de todas as regiões do estado. Dependendo das peculiaridades e habilidades de cada povo, os indígenas chamam a atenção pela beleza do artesanato que fazem, pelas pinturas e adornos que enfeitam seus corpos nas festas e rituais ou pela própria simbologia destes eventos seculares⁴.

Segundo dados oficiais do Governo do estado do Tocantins (2015), esses povos, além de uma cultura muito rica, têm uma história de luta pela sobrevivência e mantêm rituais e festas com uma forte ligação com o seu passado. Uma contribuição fundamental para a percepção dos sentimentos antigos dos povos são os projetos de educação para formação de professores bilíngues.

Os povos indígenas do Tocantins têm uma organização social e política próprias que lhes sustenta, correspondendo a um processo de crescimento demográfico e a retomada de seus valores culturais que contribuem não somente para a essa região, mas para a humanidade, sendo mesmo um patrimônio de diversidade.



Os povos Karajá, Javaé e Xambioá

Os indígenas Karajá, Javaé e Xambioá são povos que se autodenominam *Iny*. Pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê, família linguística Karajá e língua Karajá. Os três grupos falam a mesma língua e vieram migrando do Norte, baixo Araguaia, antes do ano de 1500. Mantiveram suas aldeias separadas em virtude da luta com os não indígenas. Os Karajá são, sobretudo, pescadores e coletores, embora atualmente também façam roças (ALBUQUERQUE, 2013; TOCANTINS, 2015).

Segundo Darcy Ribeiro *apud* Tocantins (2015), estes índios migraram até chegar à Ilha do Bananal. Lá vivem cerca de 3.198 habitantes Karajá (FUNASA, 2010) e 1.456 Javaé (FUNASA, 2010), às margens do rio Javaé. Os Karajá Xambioá conhecidos pelo seu povo como *Hirarumarandu*, ou “Karajá de baixo”, formam uma população de 268 indígenas (FUNASA, 2010), e vivem próximos às cidades de Santa Fé e Xambioá. (ISA, 2015).

O povo Xerente

Os Xerente se autodenominam *Akwen*, que significa “indivíduo”, “gente importante”. Eles vieram, provavelmente, das terras secas do Nordeste até o Norte, onde encontraram abundância de água. Os primeiros contatos com os bandeirantes datam de 1738. (TOCANTINS, 2015).

Com uma população de 3.017 indígenas (FUNASA, 2010), os Xerente localizam-se no cerrado do estado do Tocantins, 70 km da capital Palmas. Desde a fundação do estado do Tocantins em 1989, as terras onde vivem esses indígenas é foco de interesse dos regionais (e nacionais) devido, entre outras, à sua localização estratégica. Todavia, atualmente estão sendo desenvolvidos projetos incentivados pelos governos federal e estadual, em parceria com a iniciativa privada (ISA, 2015).

O povo Krahô

Os Krahô são um grupo indígena que habita entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno, afluentes da margem direita do Rio Tocantins. A Terra Indígena Krahôlândia foi homologada pelo Decreto-Lei nº 99.062, de 07 de março de 1990 e fica localizada entre os municípios de Goiatins e Itacajá, no nordeste do Estado do Tocantins, tem uma extensão de 320 mil hectares e fica entre as longitudes 46°54' W e 51°18' W e as latitudes 8° S e 9° S. É composta por vinte e cinco aldeias, dentre estas podemos destacar: Manoel Alves, Pedra Branca, Forno Velho, Santa Cruz, Aldeia Nova, Bacuri, Serra Grande, Pedra Furada, Cachoeira, Galheiro, Rio Vermelho, Lagoinha, Morro do Boi e Mangabeira. Segundo dados da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA, 2010), a população Krahô é constituída de aproximadamente 2.463 indígenas. (ABREU, 2013).

Segundo o ISA (2015), nos mais de dois séculos de contato com a sociedade não indígena, os Krahô têm vivido reviravoltas e inversões de sua situação, ora aliados dos fazendeiros, ora massacrados por estes, como aconteceu em 1940. Todavia, na década de 1950 seguiram um profeta que prometeu transformá-los em civilizados e em 1986 empenharam uma reivindicação que implicava transformá-los no oposto, ou seja,



na sua afirmação étnica. Em 1986 foram ao Museu Paulista em busca da recuperação do “Machado Semilunar”, caros às suas tradições. Atualmente estão engajados em manter seus ritos e cultura tradicional, bem como em preservar sua língua materna e promover uma educação escolar bilíngue e intercultural, conforme Albuquerque (2013).

O povo Apinayé

Os Apinayé são descendentes do grupo Timbira e vivem numa área demarcada, a partir de 1985, de 141.904 hectares, próximos aos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia e Lagoa de São Bento. Sua população é de 2.412 habitantes (FUNASA, 2010). Os primeiros registros datam de 1774. Eram conhecidos como grandes guerreiros, “os poderosos índios da região Norte”. O confronto com os exploradores de ouro provocou doenças e guerras, obrigando os Apinayé a viverem em aldeias para a sobrevivência da comunidade. (TOCANTINS, 2015).

Segundo Albuquerque (2007), esse grupo indígena fala a língua Apinayé pertencente ao Tronco Macro Jê e Família Linguística Jê, e assim como os Krahô buscam formas de preservação de sua língua nativa e cultura tradicional. Par esse autor, aspectos culturais atualmente preservados são suas festas tradicionais, a corrida da tora e a celebração do casamento e os rituais dos mortos.

Krahô Canela

Dados da Funasa (2010) informam que são **84** indígenas vivendo numa área de 7.722ha. Esse povo, segundo o CIMI (2015), está lutando para conseguir a posse definitiva da terra Mata Alagada no estado do Tocantins.

Pankararu

Localizados no município de Gurupi, terceira maior cidade do Tocantins, os Pankararu são originários do sertão de Pernambuco, aldeia Brejo dos Padres. Há mais de 40 anos migraram para o antigo norte goiano, quando expulsos pela ação dos posseiros. Reconhecidos recentemente pela FUNAI, os Pankararu estão vivendo o processo de criação da sua reserva indígena e o resgate do ritual “o encantado”. (TOCANTINS, 2015).

Segundo o cacique Genildo Pankararu, desde a década de 1960 que esse povo habita o norte goiano atual Tocantins. Porém, ele adverte que precisam da sensibilização das autoridades e da imprensa para que possam adquirir uma área para implantar uma aldeia e, assim, poder preservar suas tradições⁵.

A Educação Escolar no Estado do Tocantins

Dados dos relatórios da SEDUC (2012) citados por Abreu (2013), informam que no estado do Tocantins há 92 escolas indígenas, com 4.947 alunos matriculados e 353 professores atuantes, destes, 222 são indígenas e 131 não indígenas.

Segundo Abreu (2013), o Governo do Estado do Tocantins, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), vem estabelecendo diretrizes e normas a fim de regulamentar a Educação Escolar dos povos Indígenas dessa unidade da federação. Dentre



essas diretrizes, a autora destaca o Conselho de Educação Escolar Indígena do Tocantins (CEEI-TO), o qual foi criado por meio do decreto nº 2.367 de 14 de março de 2005. O CEEI-TO é um órgão consultivo, deliberativo e que está ligado à SEDUC. Este órgão é composto, obrigatoriamente, por dois representantes de cada etnia indígena que habita no estado do Tocantins, por três representantes da SEDUC e por dois representantes do Conselho Estadual de Educação do Tocantins (CEE-TO). Para compor o CEEI-TO também pode ser convidado um representante da ASPIT, do CIMI, da DSEI-TO, da FUNAI, da UFT, do MEC como também da UNEIT.

Abreu (2013) recorre à Lei nº 2.139 de 3 de setembro de 2009, publicada no Diário Oficial nº 2.970, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino no estado do Tocantins, na qual a Educação Escolar indígena, como modalidade de ensino, tem um espaço reservado na Seção III, afirmando que, dentro das possibilidades, deve ser ofertado aos povos indígenas o Ensino Fundamental e Ensino Médio, numa concepção bilíngue e intercultural, respeitando a diversidade sociocultural e linguística de cada povo.

Em relação à educação escolar indígena Apinayé, Albuquerque (2011) informa que essa foi introduzida na década de 1960, por Patrícia Ham, membro do SIL, e se deu nas aldeias de São José e Mariazinha, no então estado de Goiás. “Naquela época, as políticas educacionais, voltadas para os Apinayé, não eram diferentes daquelas oferecidas aos demais grupos indígenas, que eram compatíveis às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas das comunidades rurais brasileiras”. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 66).

Todavia, e ainda de acordo com esse autor, os primeiros materiais escritos nessa língua para serem utilizados na escola, foram elaborados pelo SIL na década de 1970 e, à proporção que os estudos avançavam, novas cartilhas e novas versões das cartilhas já existentes eram elaboradas.

Nesse sentido,

[...] Esta data marca a primeira edição da “Cartilha de História Apinayé”. Além deste volume, foram publicados outros cinco: Livro de Lendas 1, Livro de Lendas 2, Leitura Suplementar das Cartilhas e Introdução à Leitura e Livro de Caligrafia. Após essas publicações, vieram outras cinco cartilhas de alfabetização (PUME KAGÁ PUMU), Livro de Canções Novas na Língua Apinayé (livro de cunho religioso) e Aspectos da Língua Apinayé. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 66-67). (Aspas do autor).

Segundo Albuquerque (1999), a educação escolar Apinayé, ao longo dos anos de contato com a sociedade não indígena, vinha acontecendo de modo contrário aos anseios e interesses da comunidade, pois, esses indígenas, historicamente, têm vivido um processo de perda étnica, com seus valores culturais subjugados pela sociedade majoritária.

Todavia, atualmente, os estudantes Apinayé têm a chance de estudar em escolas de suas próprias aldeias, uma vez que possuem duas escolas com Ensino Fundamental e Médio funcionando nas aldeias de São José e de Mariazinha. Das vinte e



quatro aldeias Apinayé, treze possuem escolas bilíngues, embora ainda não estejam funcionando regularmente (ALBUQUERQUE, 2011).

Contudo, esse autor sustenta que a partir de 2001, com a implantação das ações do Projeto de Apoio Pedagógico e Educação Indígena Apinayé, os professores Apinayé passaram a elaborar o algum material didático em sua língua e em português para os anos iniciais do ensino fundamental. Esta realidade pode ser constatada a partir das informações gerais sobre as escolas Apinayé, tais como o nome das aldeias, o número de escolas de cada aldeia, o município a que elas pertencem, o número de professores Indígenas e não Indígenas e número de alunos matriculados nas escolas das aldeias Apinayé, por série e gênero.

Já na Terra Indígena Krahôlândia há 26 escolas administradas pelo Governo do Estado do Tocantins e a SEDUC é o órgão do estado responsável pela criação de políticas educacionais para os indígenas, como também pelo funcionamento das escolas em terras indígenas do estado do Tocantins, conforme Abreu (2013).

De acordo com essa autora, a situação escolar das aldeias Krahô está em fase de desenvolvimento. O corpo docente das escolas tem unido esforços no sentido de realizar práticas pedagógicas que valorizem e respeitem os modos de vida, os conhecimentos tradicionais e a cultura do povo Krahô.

Atualmente está em desenvolvimento um Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena Krahô, sob a coordenação do Professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque e uma equipe de professores indígenas Krahô, iniciado em 2013 e previsto para concluir em 2015.

O Magistério Indígena no Tocantins

Conforme afirmamos anteriormente, o estado do Tocantins tem em seu território oito povos indígenas, o que, segundo Almeida (2011), levou o Governo do estado, em parceria com a FUNAI e a UFG, Universidade Federal de Goiás, em 1998, a elaborar um projeto de educação indígena inédito no país. Desenvolvido em quatro escolas indígenas, o programa incluía treinamento de professores indígenas na língua materna e em português. Para essa autora, além de promover o ensino, a principal preocupação do Projeto era uma prática pedagógica de respeito aos costumes e às tradições dos povos indígenas do Tocantins. De acordo com Brággio (1998) *apud* Almeida (2011), esse Programa de Educação Indígena foi reconhecido pela UNESCO como um “Projeto Modelo” a ser seguido pelos países que possuem população indígena.

Nesse sentido, Monteiro (2011, p. 74), considera como o marco inicial do Projeto de Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins “a assinatura de um convênio entre a Universidade Federal de Goiás, a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins e a Fundação Nacional do Índio, em 19 de agosto de 1991”.

Segundo Abreu (2013), a educação escolar indígena no estado do Tocantins tem como um dos principais aportes os programas de formação específicos para os professores indígenas. Dentre esses programas, podemos destacar o curso de formação em Magistério Indígena do Estado do Tocantins. Esse programa foi criado em 1998 e



intitulado, primeiramente, como Projeto de Capacitação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins. O objetivo deste é capacitar os indígenas das etnias Krahô, Krahô-Kanela, Xambioá, Karajá, Xerente, Javaé e Apinayé a trabalharem como professores nas escolas de Ensino Fundamental nas aldeias.

De acordo com Albuquerque (2011) citado por Abreu (2013), desde a sua criação o curso de Magistério Indígena do Estado do Tocantins tem levado em consideração as práticas pedagógicas centradas na construção de saberes dos povos indígenas do Tocantins, considerando a especificidade, a realidade sociolinguística e cultural de cada povo.

Na visão de Albuquerque (2007, p. 78) o Projeto de Educação Indígena para o estado do Tocantins foi um marco importante e muito contribuiu para a formação dos professores indígenas, uma vez que buscou trabalhar os conteúdos curriculares de uma forma interdisciplinar, partindo sempre de uma unidade temática, possibilitando aos professores compreendê-las como partes integrantes de um todo, que não podem ser tratadas isoladamente, sob pena de estar-se esvaziando aqueles conteúdos de sua carga histórica e sociocultural.

O Magistério Indígena e a Formação Continuada para os Professores no Tocantins

Segundo Almeida (2011), em 2007 o Ministério da Educação (MEC), ao implementar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) definiu uma nova sistemática de transferência de recursos para as Secretarias de Educação de cada estado, através de Planos de Ação Articulados. Nessa nova sistemática, a autora afirma que cabe às Secretarias de Educação Estaduais e Municipais identificar as necessidades de acordo com as ações abaixo discriminadas, apresentando suas demandas a partir da elaboração de diagnósticos sobre a situação da educação escolar indígena, contando com a participação dos povos indígenas nessas tarefas.

1. Formação Inicial de Professores Indígenas;
2. Formação Continuada de Professores Indígenas;
3. Produção de Materiais Didáticos;
4. Ensino Médio Integrado;
5. Formação de Técnicos para Gestão de Programas de Educação Escolar Indígena;
6. Construção de Escolas Indígenas.

Nessa perspectiva, Almeida (2011) afirma que, considerando a urgência na formação dos professores indígenas, o Governo do Tocantins, por meio da SEDUC, em parceria com a UFG, estabeleceu diretrizes para a oferta de um curso de Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas no ano de 2007. A proposta tinha como objetivo a efetivação, análise e elaboração de matrizes curriculares, “buscando fornecer subsídios para a construção de currículos que se fundamentam numa visão de maior riqueza de conhecimentos e valores culturais e linguísticos”. (ALMEIDA, 2011, p. 145). O intuito era uma reflexão que se efetivasse a partir do entendimento sobre



Educação Intercultural.

[...] Inicialmente a proposta do curso “Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas” (2007) faz uma abordagem tendo em vista uma proposta de Educação Bilíngue e Intercultural, partindo da premissa de que esta representa, por um lado, uma provocação à desconstrução de modelos prontos de educação e, por outro, a busca da construção de novos projetos educacionais. (ALMEIDA, 2011, p. 146). (Aspas da autora).

Segundo a SEDUC (2007, p. 7) *apud* Almeida (2011, p. 156), “o desafio desse pensar pedagógico é superar a tendência de uma visão meramente compensatória e assimilacionista e passar a enfatizar ações concretas para o desenvolvimento de um ensino ligado aos projetos sociais das comunidades envolvidas”. Um ensino emancipatório, pautado na autonomia de professores e alunos, que juntos constroem não apenas um projeto educativo, mas um projeto de vida.

Considerações finais

Nesse artigo trouxemos os resultados parciais de um projeto de pesquisa maior para a elaboração de uma dissertação para obtenção do título de Mestre.

Considerando que a pesquisa está em sua fase inicial, só foi possível apresentar informações teóricas, quando delineamos o pensamento de autores que servirão como fundamentação para discutir os dados finais da pesquisa.

No centro das discussões sobressaem-se reflexões sobre a Educação Escolar Indígena do estado do Tocantins, o Projeto implementado em 1998 e em 2007. Atualmente o destaque está no trabalho do Professor Dr. Francisco Edvigés Albuquerque e os Projetos de Observatório da Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural (2010-2012) e Krahô (2013-2015).

Em nossa pesquisa fazemos um percurso desde Summer, passando pela Constituição Federal do Brasil (1988) até normas e resoluções atuais. O objetivo maior é fazer um diagnóstico da Educação para os povos indígenas que vivem nessa Unidade da Federação, para, a partir daí, apresentar uma proposta de pesquisa de um Curso de Magistério Indígena.

Assim sendo, esperamos, que com os resultados da pesquisa, possamos contribuir com a Secretaria de Educação do Tocantins, para que, dessa forma, os povos indígenas desse estado possam ter uma educação que faça a diferença nas escolas de suas aldeias.

Notas

¹ Pedagoga. Mestranda em Ensino de Língua e Literatura. Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: simaramuniz@hotmail.com.

² Doutor em Linguística e Professor Adjunto IV na Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: fedvigés@uol.com.br.

³ Fonte: <http://portal.to.gov.br/povos-indigenas>. Acesso 31-ago-2015.

⁴ Fonte: <http://portal.to.gov.br/povos-indigenas>. Acesso 31-ago-2015.



⁵ Fonte: <http://professorarafaella.blogspot.com.br>. Acesso 31-ago-2015.

Referências bibliográficas

ABREU, Marta Virginia de Araújo Batista. **Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: Uma Contribuição para Educação Escolar**. Dissertação de Mestrado. Disponível: <http://www.uft.edu.br/lali>. Acesso 31-ago-2015.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito Com o Português: Aspectos Da Situação Sociolinguística**. Dissertação de Mestrado. UFG - Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 1999.

_____. **Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé**. Tese de Doutorado. UFF - Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2007.

_____. **A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilingue e Intercultural. Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação Indígena**. CAPES/UFT. 2010.

_____. **A Aquisição da Escrita pelas Crianças Apinayé de São José**. In: **A Educação escolar Apinayé na perspectiva bilingue e intercultural** / Francisco Edviges Albuquerque, (org). - Goiânia: Ed. da PUC. Goiás, 2011. 240 p. Disponível: <http://www.uft.edu.br/lali>. Acesso 31-ago-2015.

_____. **Relatório das Atividades do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena UFT/CAPES/Edital 01/2009 - Projeto 014**. In: **Educação escolar indígena e diversidade cultural** / Francisco Edviges Albuquerque, Severina Alves de Almeida, (Org.). - Goiânia: Ed. América, 2012. 369 p. Disponível: <http://www.uft.edu.br/lali>. Acesso 31-ago-2015.

ALMEIDA, Severina Alves de. **A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilingue e Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha** / Severina Alves de Almeida. -- Araguaína: [s.n], 2011. 197f. Disponível: <http://www.uft.edu.br/lali>. Acesso 31-ago-2015.

GRUPIONI, L. D. B. **Contextualizando O Campo Da Formação De Professores Indígenas No Brasil**. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: MEC, 2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível: www.ibge.gov.br/cidadesat/. Acesso 29-out-2011.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Versão on-line. Disponível: www.planalto.gov.br/ccivil.../ Acesso dia 03- abr-2011.

_____. FUNASA FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE. **Boletim Técnico de 26 de junho de 2010**. Araguaína-TO. Disponível online: www.funasa.gov.br Acesso 14-ago-2014.

LOPES DA SILVA, Aracy. **A Questão Indígena na Sala de Aula**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. GRUPIONI, LuisDonizeti Benzi. **A Temática Indígena na Escola Novos Subsídios para Professores de 1º. E 2º. Graus**. MEC/MARI; UNESCO, 3, ed., 2000.

_____. **Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização**. In: LO-



PES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Org.) **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 230 p.

_____. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: Currículo e Representações de Professores Indígenas na Amazônia Ocidental Brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp. 33-48, Jan/Jun 2010. Disponível on-line: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso dia 12-mar-2011.

Monteiro, Hélio Simplicio Rodrigues. **Magistério indígena: contribuições da etnomatemática para a formação dos professores indígenas do Estado do Tocantins** / Hélio Simplicio Rodrigues Monteiro, orientador Prof. Dr. Erasmo Borges de Souza Filho. - 2011. Disponível: www.etnomatematica.org. Acesso 31-ago-2015.

PANKARURU, Geraldo. <http://professorarafaella.blogspot.com.br>. Acesso 31-ago-2015.

TOCANTINS. Governo do Estado. **Projeto de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins**. Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC), em parceria com a UFG - Universidade Federal de Goiás. Palmas: 1998.

_____. Governo do Estado. **Curso de Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas**. Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC), em parceria com a UFG - Universidade Federal de Goiás. Palmas: 2007.

_____. Governo do Estado. **Curso de Formação Continuada para Professores das Escolas Indígenas**. Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC). Palmas: 2015. Disponível: <http://portal.to.gov.br/povos-indigenas>. Acesso 31-ago-2015.

SITES CONSULTADOS:

<http://professorarafaella.blogspot.com.br>. Acesso 31-ago-2015.

<http://portal.to.gov.br/povos-indigenas>. Acesso 31-ago-2015.

<http://www.uft.edu.br/lali>. Acesso 31-ago-2015.

<http://www.cimi.org.br>. Acesso 31-ago-2015.

<http://www.socioambiental.org>. Acesso 31-ago-2015.



UM ESTUDO SOBRE A PRESERVAÇÃO DA IDENTIDADE AMAZÔNICA NA COMPOSIÇÃO DAS TOADAS DO FESTIVAL FOLCLÓRICO DE PARINTINS

Simone Cristina Bonatto¹

Introdução

O Festival de Parintins é uma manifestação de pura efervescência artística, tecida pelas toadas, um universo povoado por seres míticos amazônicos, configurado num processo simbólico de intensa autenticidade cultural. Essa representação é permeada por significações e rupturas característicos da cultura popular do Amazonas, considerada um símbolo de cultura nacional como uma das manifestações populares mais expressivas.

Além de ser referência em tradições populares, encanta pelos saberes indígenas, pela pluralidade de discursos ritualísticos que está contida na memória coletiva do povo parintinense. Uma riqueza imensurável que busca não apenas explorar suas belezas naturais, mas principalmente apresentar a sua relação íntima com a natureza, como forma de apelo pela preservação da floresta.

A partir de seus aspectos culturais nos permite compreender a história amazônica, sua real identidade reflete nas toadas, poderoso instrumento que representa esses discursos silenciados, vozes muitas vezes marginalizadas, cantam a história de Parintins, envolvida em um cenário de cores e sons.

As toadas servem como elo entre o público e a cultura popular, como forma de dar voz a estas culturas periféricas, um discurso marcado pelas condições sócio-políticas. É justamente esta a essência do artigo, uma proposta de reflexão sobre como a identidade amazônica é construída, a identificação dos principais elementos que



norteiam a cultura popular de Parintins.

Em vista disso, realizou-se buscas bibliográficas, reflexões teóricas e a construção da análise da toada Geração Garantido (2011) para verificar a presença dos aspectos que tecem a identidade desta ilha contemplada pelo imaginário plural.

O artigo estrutura-se em quatro capítulos, no primeiro apresenta-se o estudo sobre o Festival do Boi-Bumbá. Já o segundo e o terceiro capítulo abordam respectivamente a relevância das toadas e a análise da toada escolhida como verificação dos aspectos culturais que permeiam a identidade amazônica e o quarto capítulo dedica-se a compreender sobre o contato do Festival com a era globalizada.

Enquanto evento folclórico de grande proporção, este festival sofreu adaptações com a dinamicidade da sociedade contemporânea, incorporando novos significados, sem perder sua essência tradicional, suas raízes que contribuem para afirmação de sua identidade. O homem amazônico imerso nesse universo mítico, diante dessas várias possibilidades de vivenciar o mundo, merece reconhecimento e estudo pela importância da memória social na construção da cultura local, uma maneira de não deixar que se perca a história e a identidade de Parintins.

Festival do boi-bumbá: uma visibilização do universo cultural amazônico

O Auto popular do Boi teve como origem nordestina e se manifestou por várias regiões do nosso país, com o tempo passou a se adaptar ao contexto da região do Amazonas, ganhando contornos e formas próprias, denominado como Festival Folclórico de Parintins. Uma manifestação cultural lúdica com encenações de danças, personagens sociais, arte plumária, perceptíveis pelos artefatos e instrumentos musicais particulares.

O Festival amazônico se difere das outras manifestações folclóricas pelo seu estilo singular, um ritual de intensa disputa artística visual e musical, apresentado na arena do bumbódromo, que encanta a “galera” com a disputa entre os Bois: Garantido e Caprichoso, vermelho versus azul. O que torna o festival um dos maiores acontecimento a céu aberto do país.

Segundo a Revista Oficial do XXXVII Festival Folclórico de Parintins (2002, p.4):

Lendas, sonhos, magia... São infinitos os adjetivos que podem traduzir toda a beleza do Festival Folclórico de Parintins. Durante três dias a emoção faz o coração bater forte e o que há de mais autêntico na cultura cabocla aflora numa explosão de ritmos e coreografias. Um povo simples e humilde, que mora na beira do rio, é quem faz o espetáculo. Artistas da terra, que impressionam pela criatividade e que não deixam nada a desejar aos maiores gênios da arte popular. De repente, a história do povo amazônico vai sendo desenhada em uma arena chamada Bumbódromo. O folclore mistura-se à realidade e no centro do espetáculo dois personagens dividem o coração de apaixonados torcedores. Garantido e Caprichoso, sinônimos de Paixão, uma



febre que contagia. Quem já conhece, jamais vai esquecer. [...] Bem-vindos à ilha encantada.

As apresentações do Boi envolvem todo um trabalho artístico de profissionais da Arte e artesãos, inspirado nas tradições indígenas da região amazônica, da cultura cabocla, juntamente com a autenticidade das origens do Auto, advindas de traços europeus e do contexto colonial brasileiro, disseminadas pela imigração Nordestina no final do século XIX.

O universo místico do boi-bumbá ganha dimensão em especial pela incorporação das lendas amazônicas, ritos indígenas, elementos cotidianos do nativo. Um celeiro de cores e penas, com destaque a figura indígena e cabocla como referenciais da identidade do povo amazônido. O valor desta incorporação da cultura local é uma maneira significativa de preservar a tradição indígena, suas lutas e a própria conservação ecológica da floresta Amazônica como uma necessidade de sobrevivência e resgate da identidade amazonense.

O Festival de Parintins que iniciou nas ruas, e que ao longo do tempo tornou-se um grandioso espetáculo, tem como marca regional uma base híbrida e de agregação de diversas culturas, a partir da formação histórica da região do Amazonas. Representa uma memória social, com caráter moderno frente às antigas tradições indígenas que resistem as transformações do tempo, manifestando suas identidades por meio da perpetuação de traços ancestrais.

O festival constituiu-se ao longo do tempo como uma tradição popular, caracterizada pelos plurais elementos que o compõem. Toada, dança, lenda, entre outros, costumes cultivados por um grupo, transmitidos para as gerações vindouras, formando assim uma espécie de tradição fortemente cultivada, o que chamamos folclore (BRANDÃO, 1984, p. 23).

É interessante destacar que quando se fala em folclore, não se remete apenas a elementos comuns aquele grupo social. No caso do Bumba-meu-boi, há uma representação real de uma tradição viva que influi sobre o organismo social, uma forma de valorizar não só os costumes de um povo, celebrar a sua história, mas uma espécie de tribuna que denuncia as injustiças que afligem esse grupo social, que faz compreender aspectos da vida social brasileira.

Talvez seja justamente esta característica que torne “especial” o festival, essa mistura do real com o imaginário, do encontro do homem com a natureza, dessa adaptação constante como reflexo da realidade social através de seus personagens satíricos. Uma “brincadeira” que acompanha os fenômenos sociais e políticos do cotidiano, que traduz as aspirações do homem brasileiro, porta voz do inconsciente coletivo. Uma expressão cultural que incorpora o universo mítico regional, a moderna bandeira ecológica, e a criação de um novo indianismo (CAVALCANTI, 2000, p.1037).

O homem, ao longo da sua trajetória, acumulou conhecimentos e experiências que foram sendo assimilados dentro de comunidades específicas, com padrões estabelecidos, estes diversos elementos passaram a fazer parte de seus membros. Fator que modela a vida do indivíduo, essa dinâmica passou a acompanhar a história



da humanidade, possibilitando o surgimento de novos valores ou o esquecimento de alguns. Fica claro assim, que o homem é fruto do contexto cultural e herdeiro deste patrimônio cultural.

Assim, o processo cultural estreita os vínculos entre os homens e os padrões culturais, sendo estes sistemas de significados criados historicamente a partir do qual damos forma. O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura (LARAIA, 2004, p.68).

Nessa perspectiva, percebe que cultura abrange modos peculiares de viver, códigos compartilhados pelo mesmo grupo social. Compreender o conceito cultura é entender sua estrutura social, conhecer a própria natureza humana. Geertz (1989, p.15) nos mostra que é importante interpretar as expressões culturais, que são frutos da coletividade e carregadas de sentidos.

O sistema cultural sofre alterações, adaptações dentro do contexto social, muitas vezes como forma de evitar a ênfase nas diferenças, como possível processo de humanização. Esse dinamismo acaba contribuindo para as mudanças efetivas que envolvem toda a sociedade. É o caso do Festival do Boi, um espaço lúdico, mas que exprime seus anseios, em busca dos sentidos da sua história, construindo vínculos entre a arte e o público como afirmação da identidade de um povo.

Tal identidade cultural necessita ser compreendida como um processo memorial, que não pode ser perdida ao longo do tempo, pois são relatos, narrativas que enriquecem ainda mais a história do povo parintinense. Uma sociedade que conserva o passado e sabe como lidar com presente através de suas experiências significativas, que mistura lendas, índios, nordestinos, uma teia de saberes, costumes, falares, valores.

Para Tocantins (1971, p.177) “Os valores existenciais na Amazônia - o índio, o português - em confronto com os valores da Natureza - a floresta, o rio, a terra, a luz - se correlacionaram, produziram um conjunto de valores culturais que emprestam à região essa personalidade singular.”

A Amazônia apresenta uma identidade baseada em seu processo de formação, resultante da miscigenação, das realidades construídas pelos contatos com os diferentes grupos sociais que foram tecendo a cultura amazônica. Respalhada ainda pelo espaço geográfico misterioso, que se configura sob a forma de vida. Um universo repleto de riqueza natural, que povoa o imaginário humano, representada nas toadas através dos fenômenos da natureza, da sociedade em que vivem, ou seja, a percepção daquilo que é natural. A cultura indígena também representa componente importante na identidade amazônica, ligada diretamente ao processo de formação da região, sob uma perspectiva de valorização nas festas, fortaleceram ainda mais a auto-estima da realidade local.

Segundo Tocantins (1982, p.171):

Homem e Natureza identificam-se com esses vários tempos e



várias gerações, para condicionarem, no espaço físico-social amazônico, uma sociedade pluralmente ecológica, coexistindo com esses vários tempos e essas várias gerações. Daí a harmonia qualificada nos mesmos processos de acomodação em sincretismo com a Natureza, Homem e Tempo - a Santíssima e Amazoníssima Trindade.

A mistura dos elementos naturais se configura em uma riquíssima tradição popular com intensa repercussão social, o que reafirma suas posições e identidades. Uma cultura do povo com suas figuras próprias, criadas a partir de conjunturas políticas.

Uma cultura que conserva seus valores, mas que se moderniza de acordo com o dinamismo da sociedade, sem perder a tradição. Em seus primórdios, a atração eram as quadrilhas e com o tempo os bois foram ganhando espaço, se tornado assim um grande espetáculo.

Em um mosaico de tradições populares oriundas de diversos lugares, Câmara Cascudo (1967, p.38) registra que “nenhum outro auto popular possui essa vocação satirizante, incontida, lógica, realizada no meio da mais pobre das assistências compreensivas”.

O Festival que tomava as ruas de Parintins, hoje permite a construção de especificidades locais, o que o torna uma memória social para a identidade regional, e consequentemente ganha proporções através do turismo cultural e ecológico. Considerado um patrimônio cultural, o festival representa os traços culturais que caracteriza a nação, em que nos identificamos.

Para Hall (2001, p.59) “(...) não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma grande família nacional.”

As toadas: uma manifestação de vozes silenciadas

A música representa um valioso instrumento para despertar sentimentos. No festival do Boi-Bumbá, surgem melodias simples, acompanhadas por instrumentos de percussão que destacam a grandiosidade desta riqueza rítmica da música brasileira: as toadas.

As toadas expressam a cultura e a história do povo parintinense, retrata o universo amazônico, suas belezas naturais, lendas, costumes, uma tentativa de recuperação dos valores ancestrais. É o canto da floresta que interliga a vivência indígena com o cotidiano citadino como forma de fortalecer ainda mais a identidade social.

Para o compositor Lima (2004) “a toada é um meio de comunicação da cultura que expressa a particularidade amazônica. É uma cantiga saudosista. E as toadas de desafio retratam o DNA do boi-bumbá quando fala de suas qualidades; é ela que faz toda a diferença do bumba-meu-boi”.

A composição das letras das toadas são resultantes de um processo árduo que envolve pesquisas para fundamentar suas produções musicais, seleção de vocábulos,



jogo de palavras, ritmo. Considerada um dos quesitos mais relevantes do festival, as toadas têm papel essencial na dramatização do boi, além de determinar a evolução deste na arena. Segundo Bosi (1993, p.113), o momento de inspiração poética representa significados e valores, uma relação da parte íntima com o social.

As toadas de boi exercem outras funções além de representação do imaginário. Uma diversidade de vozes que tem a pretensão de fazer com que os membros da sociedade reflita sobre diferentes valores que estão integrados aos meios sociais. Assim, ampliam-se a capacidade humana de perceber o mundo através da pluralidade de signos, do diálogo com os diversos discursos existentes, da dimensão histórica de um povo.

Eu acho que uma finalidade das toadas assim é uma espécie de instrumento de comunicação. Elas servem assim como uma espécie de jornal oral da comunidade, porque elas retratam as coisas estabelecidas como: crenças, credices, mitos, como também certas aspirações populares, certas críticas [...] como também mero registro da comunidade. Eu acho que é uma espécie de jornal cantado da comunidade porque isso demonstra a profunda atualidade que o boi tem como instrumento de expressão da vida comunitária (DEPOIMENTO, apud Araújo, 1986, p. 108-109).

A toada apresenta como caráter dialógico, emerge um discurso marcado pelo contexto político-cultural, que se efetiva como uma prática social. Este processo interacional permite a efetivação de costumes, crenças, valores, mesmo com algumas modificações. Mais do que valores compartilhados, estabelece uma relação com diversas vozes sociais.

Novos valores são incorporados através da modernização na sociedade e o Bumba-meu-boi atualiza sua tradição, toadas sofrem adaptações que se aproxima das exigências do mercado. Como bem afirma Peter Burke (2003, p.18), “O preço da hibridização, (...) inclui a perda de tradições regionais e de raízes locais”, devido à fluidez das fronteiras. Em decorrência das trocas culturais como um princípio importante da globalização, o caboclo imerso nesse espaço de signos, vê sua identidade diluída em múltiplas possibilidades.

Diante das diversas maneiras de vivenciar o mundo, essa pluralidade de identidades reflete nas toadas, alterando seu estilo e forma, mas sempre procurando manter sua tradição. Essas composições líricas consolidam ainda a relação existente entre a tradição e a modernidade.

Embora haja o distanciamento gradual e às vezes acelerado dos conceitos tradicionais, mesmo assim “atualiza a sua tradição enriquecendo-a e reelaborando-a a partir da troca de experiências com outras formas culturais semelhantes ou dissemelhantes, desde que isso não influencie no enraizamento do próprio fenômeno”. (MARCQUES, 1996, p. 205)

Análise da toada: geração garantido - 2011

Ao analisar a toada “Geração Garantido” de Emerson Faria Maia (2011), per-



cebe-se num primeiro momento, há alusão a um dos aspectos mais marcante da festa de Parintins: às lendas. Elas sintetizam a cultura amazônica, como uma tentativa de ver e dimensionar a realidade, o que interfere diretamente à própria formação da identidade do povo. São histórias de encantamento que circulam no imaginário das pessoas, constituídas por seres que habitam a floresta e protegem o homem e seu habitat natural.

Boi Garantido

Vejo no horizonte,

O verde que desbota na distância que

Existe entre a mata e o homem.

Tupã, Mapinguari, Yara, Iracema, Pirarara,

Cobra Grande e Boto Tucuxi,

Não vejo mais em meu jardim

As histórias lendárias em geral são relevantes, pois contribuem para que o homem compreenda as ações humanas, uma maneira de dar sentido a própria vida, além de explicar sobre os elementos da natureza. A sabedoria do homem da Amazônia é adquirida pela miscigenação, sendo esta uma das principais características na construção da identidade compreendida sob três pilares: o caboclo, o indígena e a natureza.

Compreender que do cruzamento do branco com o índio, gerando o caboclo, este, se adaptou à floresta amazônica, e desenvolveu uma cultura própria, marcada pelo alto conhecimento da selva, herdado dos índios, e que evoluiu até os dias atuais, acompanhando o progresso, sem perder suas origens (CABRAL, ROBERTO, 2002).

Quando o autor cita que o “verde desbota” está se referindo a ação humana contra a natureza, a destruição da sua própria existência, e os seres nas toadas surgem então como os protetores da floresta. Os ensinamentos nativos deixados pelos índios na relação íntima entre seres humanos e natureza servem de modelo de princípio de preservação ambiental e, sobretudo de preservação dos povos da floresta, dos caboclos e dos índios. A ação de preservar é uma atitude intrínseca aos residentes amazônicos, sendo eles considerados educadores ambientais.

As narrativas lendárias se destacam pelos elementos peculiares da região, o que nos proporciona uma visão ampla sobre a cultura amazônica nessa imensa área geográfica. Uma riqueza cultural que expressa a identidade do homem amazônico. Um festival imerso nesse universo mítico que representa a compreensão de um modo de vida particular, o seu vínculo com o passado e sua percepção com o futuro.

As lendas simbolizam a voz do homem amazônico que juntas ajudam a manter vivas as histórias, mas infelizmente com as constantes mudanças globais, isso está prejudicando o exercício desta tradição (LIMA, 2002).

O autor relata que se histórias se perderem nesse paraíso natural, é como se a



própria identidade desse povo, seus valores, suas origens estivessem se diluindo no ar. As lendas fazem parte do conjunto de conhecimento do homem amazônico, “o mito é talvez a mais bela produção literária do homem e a que melhor se presta a um estudo científico”. (Doumes apud Jabouille, 1994, p. 37)

Quando um clamor na mata se ouvir.
E as histórias se perderem na evolução.
O Garantido vem trazendo a esperança e
Reacende a velha Fogueira
Que ilumina este lugar.

De acordo com Valentin (2005, p. 20) o festival do Boi é uma manifestação de sentimento de pertença:

[...] esse crescimento vigoroso, na década de 90, reforçou, também, a construção de uma nova identidade cultural no Amazonas. O resgate da cultura indígena e cabocla, através de seus hábitos, costumes, lendas e mitos, apresentados e massificados pelos bumbás, promoveram novos sentimentos de pertencimento e herança cultural. Vêm mostrando a história da Amazônia, vêm despertando a conscientização da preservação do meio ambiente, das causas indígenas, da condição da mulher. Hoje, os amazonenses se sentem orgulhosos de fazer parte, física e culturalmente, desse universo que consideram único e peculiar.

As lendas exercem papel essencial na construção da identidade de um povo, daí a importância que a tradição oral seja conservada, repassada para as próximas gerações com caráter coletivo. Histórias estas que nos fornecem uma compreensão privilegiada sobre o pensamento do homem antigo, apresentando-lhes uma experiência de vida e fortalecendo assim suas origens e seus valores.

Segundo Melo e Pinto (2003, p.5) “Essa Amazônia que abriga um povo transfigurado a partir das etnias indígenas (muitas infelizmente extintas), os primeiros verdadeiros donos da terra, que apesar de toda insensatez do colonizador deram origem ao mais representativo tipo humano da região, o caboclo.”

Sou tradição da baixa do São José.
Minha raiz e a grande miscigenação,
Da história indígena
Que vem sendo contada de avô pra neto
Geração a geração.

O contato com o novo

O festival vem sofrendo mudanças em contato com a modernidade, em certas ocasiões percebe-se que há um distanciamento da cultura local, porém aspectos significativos que representam a identidade da região (mitos, valores, elementos indígenas



e naturais) são destacados, pois se configuram como a essência do universo Amazônico.

Apesar de expressar um sentimento local, a festa do Boi-Bumbá, mediante a dinâmica do mundo atual, sofreu um processo de hibridização cultural dividida entre o popular e a moderna indústria carnavalesca. Segundo Canclini (1998, p.22) essa relação entre o popular, o culto e o moderno não são mais identificáveis facilmente, pois encontram-se fundidos, é isso que caracteriza o hibridismo cultural.

Neste sentido, verifica-se que há uma insistência pela preservação da tradição mediante o mosaico de elementos da sociedade pós-moderna. As mudanças são inevitáveis e penetram em qualquer segmento social, o que acaba por expor o homem a diversas percepções e conseqüentemente infiltrando-se na formação da identidade local.

Nesta perspectiva Cruz (2005) afirma que:

Modernidade e tradição não estão em campos opostos. Toda sociedade obedece a uma certa continuidade quanto aos costumes e, ao mesmo tempo, processa uma descontinuidade que provoca a irrupção de elementos novos. Torna-se inegável que os produtores da cultura popular, face às referências do passado e as exigências do presente, necessitam reordenar o seu universo simbólico, o que se dá sempre em meio a uma ação de preservação e/ou reatualização da tradição. (2005, p.107)

Mas é preciso considerar a riqueza do passado, mesmo tendo consciência que a sociedade é heterogênea, que o global se impõe sobre o popular. O festival, muito mais que seu papel persuasivo, consiste numa arte engajada com uma moderna bandeira ecológica e indianista que requer cuidados com a globalização para não descaracterizar a festa.

Nogueira (2008, p. 116), aponta que “[...] os bumbás comportam uma série de modelos de sucesso mercadológico que interessa à indústria cultural, entre os quais a encenação de apelos ecológicos que mobilizam mentes e corações em todo o planeta”.

Esse contato com o novo, resultou numa festa hiper-moderna com surpreendente força e beleza, alegorias luxuosas, incorporação de novos instrumentos e muitos efeitos especiais. Mas mesmo diante de pluralidade de pensamentos, nota-se que há uma preocupação com o resgate das tradições, isso é perceptível nas toadas em que enfatizam a força vibrante das raízes culturais, como no exemplo da toada analisada Geração Garantido.

Considerações finais

A partir das dimensões socioculturais analisadas na toada, nos permitem compreender quais os significados construídos sobre o contexto amazônico. Elementos estes que compõem o cenário dessa festa de caráter popular, no qual representa a história de um povo. Um referencial popular que registra não só as narrativas lendárias, mas os acontecimentos históricos, políticos e culturais, em busca da reflexão sobre as



tendências atuais. Um discurso marcado por vozes excluídas que clamam pelas suas causas.

As toadas buscam evidenciar a realidade enquanto aspectos construídos pela coletividade, a partir do enlace étnico-racial brasileiro, formado pelos diversos grupos: pelo afro-descendente marginalizado, pela cosmovisão indígena e pelo colonizador europeu. Uma manifestação híbrida resultante da união de elementos de diferentes culturas, como veículo propagador de aspirações ideológicas das camadas populares. Uma sociedade marginalizada que preserva suas práticas culturais como forma de manter viva essa identidade tão particular e rica diante das relações de poder determinadas pela era contemporânea.

Apesar das toadas dirigirem um olhar para a cultura tradicional, em função da dinâmica atual e suas múltiplas linguagens, foram incorporando características modernas que acabaram pondo em destaque as divergências entre o tradicional e o inovado. A arte folclórica ganhou assim visibilidade mundial, com a construção de um pensamento globalizado em virtude das relações com os princípios mercadológicos de massificação, mostrando assim que o regional pode ser plural.

O homem amazônico emerge um discurso marcado pelas condições sócio-político-culturais que mesmo diante da quebra de fronteiras, mantem o inestimável valor de preservar sua tradição, o que contribui ainda mais para a afirmação de sua identidade. Esse desenvolvimento de práticas culturais pode ser considerado um referencial no processo de construção de concepções identitárias, como um espaço de expressiva autenticidade cultural que projeta suas concepções de mundo, valores e relações imaginárias.

Notas

¹ Simone Cristina Bonatto possui graduação em Letras-Espanhol (2009), especialização em Metodologia e Didática no Ensino Superior (2011) e mestranda em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) - Linha de Pesquisa: Estudos Culturais. E-mail: simone.cris_bonatto@hotmail.com

Referências bibliográficas

ARAÚJO, M. do Socorro. *Tu contas! Eu conto!* São Luís: SIOGE, 1986. 108-109 p.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1993. 113 p.

BRANDÃO, Carlos. *O que é folclore*. 4ª edição. Editora Brasiliense. São Paulo, 1984. 23 p.

BURKE, Peter. *Hibridismo cultural*. Editora Unisinos. São Leopoldo, RS, 2003. 18 p.

CABRAL, Ciro; ROBERTO, Robson. *O homem e a Amazônia*. In.: Caprichoso 2002; Revista oficial.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias pra entrar e sair da modernidade*. Tradução: Heloisa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 2, ed. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 1998. 22 p.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Folclore do Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1967. 38 p.



- CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. **O Boi-Bumbá de Parintins, Amazonas: breve história e etnografia da festa.** Hist. cienc. saúde-Manguinhos [online]. 2000. 1037 p.
- CRUZ, Mônica da Silva. **O discurso pela f(r)esta: espaço e produção de identidades.** Araraquara/ 2005. (Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara -mimeo). 107 p.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989. 15 p.
- HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. DP&A. Rio de Janeiro, 2001. p. 59.
- JABOUILLE, Victor. **Iniciação à Ciência dos Mitos.** Portugal, Editorial Inquérito. 1994. 37 p.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** 17ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zarázar, 2004. 68 p.
- LIMA, Marcos. **Depoimento: Fonte: CD Garantido.** 2004.
- LIMA, Antonia Silva de. **A lenda da Vitória-Régia: dois olhares para um destino.** Tese de Doutorado. Porto Alegre. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2002.
- MARQUES, Francisca Ester SÁ. **Mídia e experiência estética na cultura popular: o caso do bumba-meu-boi no Maranhão.** Brasília, 1996. (Dissertação de Mestrado em Comunicação e Cultura da Universidade de Brasília/Faculdade de Comunicação - mimeo). 205 p.
- MELO, João; PINTO, Telo. **Amazônia, Santuário Esmeralda, produzido pela Associação Folclórica Boi Bumbá Garantido.** 2003. 5 p.
- MELLO, Thiago. **A pátria da água.** In.: REVISTA PARINTINS - número 3, junho de 2002. p. 4.
- NOGUEIRA, Wilson. **Festas Amazônicas: boi-bumbá, ciranda e sairé.** Manaus: Editora Valer, 2008. 116 p
- REVISTA Garantido 2001. **Amazônia Viva.** Parintins: Bureau com Produção Gráfica, 2001.
- REVISTA Parintins: **toada e boi-bumbá.** n. 3, jun. 2002. 4 p.
- TOCANTINS, Leandro. **A integração da Amazônia no complexo cultural brasileiro.** In.: PROBLEMÁTICA DA AMAZÔNIA. Rio de Janeiro. Biblioteca do Exército, 1971. 177 p.
- _____. **Amazônia: Natureza, Homem e Tempo.** Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército: Ed. Civilização Brasileira, 1982. 171 p.
- VALENTIN, Andréas. **Contrários: a celebração da rivalidade dos Bois-Bumbás de Parintins.** Manaus: Valer, 2005. 20 p.



ENSINO DO CAMPO: REPRESENTAÇÃO DE UM DISCURSO DE QUALIDADE

*Simone da Silva Pinheiro¹
Rozangela de Melo Martins²*

Introdução

Quando os conquistadores do oeste dos Estados Unidos avançaram sobre as terras já ocupadas não levaram só cavalos, espadas, canhões. A sua maior arma foi à escola, milhares de crianças nativas foram levadas para internatos mantidos pelo governo, pois deveriam esquecer seus hábitos atrasados e imergi-los na cultura branca dominante. Na colônia portuguesa não foi diferente milhares de povos das mais diferentes culturas e línguas foram doutrinaados através de uma forte ação dosjesuítas, quetrouxeram para o Brasil um modelo de dominação centrada no ensino, modelo este que até hoje é praticado nas escolas brasileiras.

O modelo de ensino foi pensado para doutrinar corpos, onde a constate rotina faria dos filhos de operários, indivíduos dóceis, para servir ao padrão da sociedade de consumo.

O ensino institucionalizado surgir como unidade disciplinar de controle, produtora de discursos de qualidade de vida, autonomia, liberdade humana, mas em sua essência carrega o gene do controle dos corpos, afirmação de discursos e vigilância institucional. Desta forma a escola assim como prisões, hospitais tem um papel crucial na sociedade de controle. Seja qual for o espaço moderno, tradicional, rural, urbano a escola institucional cumpre seu papel. Nos espaços rurais do Acre não seria diferente, com a garantia de qualidade, o governo do Estado do Acre, implantou nas escolas rurais programas de ensino com modelos urbanos.



O presente artigo trás uma abordagem dos discursos de qualidades de ensino para as populações da Amazônia, com recorte na localidade do Antimary, no município de Bujari-Acre, durante o ultimo mandato de Jorge e Viana (2003-2006) e o governo de Binho Marques (2007 a 2011), a partir de uma ótica foucoulthiana, onde a implantação de modelos de ensino para campo se faz presente através da circulação de praticas sancionadoras de corpos, interdição de praticas tradicionais, formação de corpos vigiados em uma relação de asujeitamento e docilidade.

Limiar histórico do projeto de ensino para zona rural do Acre

A população residente na Floresta Estadual do Antimary (FEA) é composta por seringueiros, castanheiros e pequenos agricultores descendentes dos primeiros nordes-tinos que passaram a ocupar o vale dos rios Purus, Acre e Antimary, a partir da segunda metade do século XIX. De acordo com os levantamentos realizados pela FUNTAC (Fundação de Tecnologia do Estado do Acre) no ano de 2007 viviam na reserva mais de 200 famílias. Na FEA a divisão social do trabalho é dividida da seguinte forma: Organização familiar, onde cada membro contribui na organização e manutenção do lar e da unidade produtiva.

Os alunos são transportados de barcos em viagens que duram de 30 minutos a 1 hora, a população é atendida pelas modalidades de ensino Multiseriado do 1º ao 5º ano e Asas da Florestania (Oferta de Ensino Para as Comunidades de Difícil Acesso do Acre) para o ensino fundamental II e Médio. O Asas possui uma metodologia pensada a partir dos modelos metodológicos do Telecurso 2000 da Fundação Roberto Marinho e patrocinado pelo Banco Mundial. (Dados da SEE- 2010).

Ao Longo das margens pode-se encontra 9 escolas que atendem as crianças da comunidade, em todas o ensino segue a metodologia e currículos do projeto Asas e Escola Ativa, ou seja, multisseriadas e unidocência. (Fonte: Núcleo de Educação de Bujari - 2015)

Até o ano de 2005 as crianças do Antimary, estudavam até a antiga 4ª série em suas localidades, em salas multisseriadas, ou seja todas as series são postas no mesmo espaço e com o mesmo professor. O modelo de ensino é baseado nas cartilhas de formação da Escola Ativa, programa desenvolvido pelo Ministério da Educação, em 1991, com finalidade de atender as crianças da zona rural brasileira. Os criadores do programa se basearam nas ideias neoliberais e escolanovista, ganhando espaço com a promulgação da Lei 9394/94, Leis de Diretrizes e Bases da Educação, LDB.

Segundo a LDB a educação do campo deve:

Promoverão as adaptações necessárias a sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodológicos apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.



Com isso a Escola Ativa ganha espaço na grande maioria das escolas rurais, pois devido à baixa densidade local seria quase impossível formar turmas seriadas. As escolas funcionariam/funcionam em associações, igrejas, sindicatos. Com apoio dos movimentos sociais da década de 80 e 90 os espaços de ensino ganharam apoio e assim chegou no Brasil inteiro.

Aqui no Acre entre grandes distâncias e lutas por escolas para as crianças a Escola Ativa logo ganha seu espaço, implantando sua metodologia em diversas localidades rurais do estado, com forte patrocínio do Banco Mundial, inclusive em toda a região do Antimary.

Como já citado a Escola Ativa tinha suas limitações, só atendia um ciclo do ensino básico, assim as crianças do campo ficavam confinadas vários anos na última série ou seguia para os centros urbanos do estado, surge a necessidade de garantir a permanência destes estudantes em seu ambiente, além de garantir o direito de continuar seus estudos próximo de seus familiares.

Em 2005 o então governador do Estado Jorge Viana, firmou parceria com a Fundação Roberto Marinho e o Banco Mundial, com a intenção de estender o ensino básico para as comunidades rurais de difícil acesso do Acre, era criado o Projeto Piloto Para as Comunidades de difícil acesso do Acre, mais tarde chamado de Asas da Florestania

Segundo dados da Secretaria de Educação do Estado, o projeto foi criado para gerar cidadania para as comunidades de difícil acesso do Acre. Com discurso de qualidade, valorização do campo e suas práticas o Asas da Florestania, chega de fato às localidades. Mas, somente em 2007 o projeto ganha o título de Asas da Florestania, título expirado no lema de cidadania criado pelo então governador Jorge Viana, que significa cidadania para os povos da floresta.

A estrutura organizacional do projeto teve patrocínio do Banco Mundial, que entrou com capital e a Fundação Roberto Marinho, que trouxe toda a estrutura metodológica de ensino, baseado em currículo mínimo baseado no Telecurso 2000, desenvolvido por eles desde a ditadura militar.

Os professores são unidocentes, ou seja, ministram todas as disciplinas do currículo, no médio são divididos no que chamam de grandes áreas do conhecimento, Linguagem e Códigos, Ciências da Natureza e Ciências humanas, nesta etapa de ensino três professores se intercalam em uma espécie de rodízio, para assim por em prática o ensino das disciplinas obrigatórias do currículo.

No discurso de implantação do projeto o então Vice-Governador Binho Marque, afirma:

A gente nunca poderia ter um desenvolvimento econômico vitorioso sem ter pelo menos uma população que tivesse acesso à educação básica, que vai do ensino infantil ao médio. O que fizemos? Partimos para a inovação, buscamos referências no que era feito em outras partes do mundo e com esses dados coletados montamos um projeto piloto vitorioso. (Portal de noti-



cias do Governo do Acre, 15/08/2005. Acesso em 28 de agosto de 2015).

Em 2009, foram incorporado aos programas de ensino para campo o Pró-Acre, Plano de Desenvolvimento Sustentável, que recebeu US\$ 120 milhões do Banco Mundial, para aplicar na construção de novas escolas, espaços de apoio ao campo, além de vários serviços de qualidade para as populações dos rincões do Acre. (Revista Educação, Agosto de 2011).

Com os recursos internacionais o projeto ampliou sua oferta de ensino e ganhou espaço em todos os municípios acreanos, em 2005 somente 7 localidades municipais recebiam atendimentos.

Segundo a secretaria de educação do estado na época de implantação do projeto, professora Maria Correa, o projeto foi baseado nas leis e diretrizes de educação.

Garantimos todos os conteúdos previstos nas Diretrizes nacionais e valorizamos o ensino com professores de nível superior, que estão em constate formação (Revista Educação, Agosto de 2011)

A formação citada ocorreu por dois anos pela equipe de ensino da FRM, logo após corrido dois anos as formações começaram a ser ministradas pela equipe de ensino do setor rural da Secretaria de Estado e Educação do Acre - SEE, sempre nos núcleos urbanos, onde o professor recebe as orientações de como aplicar a metodologia em suas comunidades. Os docentes são todos de nível superior, sendo um dos critérios de contratação, por isso são oriundos dos centros urbanos, já que até 2007 os professores residentes no campo não tinham nível superior, atuavam somente com magistério a nível médio. (Dados da SEE - 2015)

O ensino de qualidade: discursos para o campo

Vamos nos remeter ao discurso do então vice- governador Binho Marques, que em uma entrevista dada ao site de notícias oficial do governo em 2005, época de lançamento do Projeto Piloto Para as Comunidades de Difícil Acesso do Acre, onde o mesmo é categórico ao afirma que “ ...A gente nunca poderia ter um desenvolvimento econômico vitorioso..” Fica claro que o plano do governo é de ampliar as fronteiras de dominação, colonizar os espaços da Amazônia, agora sobre outra forma de poder, não será pela força ou espada, mas sim a partir daquilo que os povos do campo sempre reivindicaram em suas lutas e embates, o direito de ensino para seus filhos. A escola agora era porta ideal de entrada das formas de controle daqueles que nunca deixaram de ver o homem da Amazônia como atrasado, inferiores e necessitados de ordem e disciplina. Sempre necessitado de novas ideias, que não partiriam de suas cabeças pesadas e corpos permissíveis, mas sim do conquistador culto, justo e acima de tudo vitorioso em suas missões.

O discurso sobre a Amazônia sempre foi carregado de significados de um imaginário europeu de paraíso/inverno, lugar do exótico, de natureza bela a ser desbravada e mulheres guerreiras, as amazonas, tanta vezes presente nos relatos de Orellana (1541-1542). A construção do imaginário amazônico foi influenciados por narrativas de



viajantes, naturalistas firmado no discurso do outro.

Euclides da Cunha ao chegar na Amazônia encarregado de liderar a comissão de reconhecimento do Alto Purus, enviado pelo Ministério das Relações Exteriores, fica impressionado com a natureza da região, mas chocado com atraso social. Segundo Godim, (1994), o autor é fruto das leituras naturalistas e de suas descrições que sempre descreveram o homem da região como atrasado, exótico, culpado do não desenvolvimento da região.

Então fica claro que para se firmar o modelo de desenvolvimento do governo é preciso ensinar a tais indivíduos os valores do capital, pois caso contrário nunca terá êxito a modernização da região.

A escola se apresenta como justa, neutra, democrática capaz de acabar com os problemas sociais, mas segundo Pierre Bourdieu ela desenvolve através de ações a reprodução do capital cultural, pois baseado em conceitos de violência simbólica o autor afirma que escola exclui aqueles que não possuem capital e conhecimentos formais. Para o autor toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, pois toda ação pedagógica impõe o poder arbitrário. A ação escolar tende a reproduzir uma cultura dominante, ignorando as culturas menos favorecida.

O interesse real dos gestores públicos não é a qualidade do ensino ou preservação da floresta, mas sim estabelecer representações implícitas de suas ações de controle sobre os grupos sociais, a partir de novas formas de poder. A educação pensada para o campo se configura num mecanismo sutil de interesse urbano do capital.

“O sujeito moderno, para ser útil dócil e produtivo, necessita ser disciplinado, daí a necessidade das normas disciplinadoras na constituição sujeito moderno”. (Foucault, 1985 p.106).

Vivemos em uma sociedade de vigilância, em que a cada momento nos damos conta de que estamos sendo controlados e avaliados. Por vezes, essa vigilância é tão mascarada ou tão natural e cotidiana que sequer notamos a sua presença. A disciplina é um mecanismo utilizado para garantir o controle dos indivíduos que compõem determinada sociedade. (CRUZ E FREITAS, 2011 p. 45)

As políticas públicas estão centradas em discursos disciplinadores, pois dentro de uma cultura de técnicos a escola se apresenta como estabelecimento que produz uma subjetividade dócil e submissa aos sistemas de exclusão. FOUCAULT(1996) afirma em sua ordem do discurso que tais sistemas se afirmam institucionalmente em compactos conjuntos como a pedagogia, os livros, as escolas.

A escola como espaço de agrupamento será usado pelo poder normalizador e disciplinador para produzir sujeitos submissos dóceis, assim produz no campo ou na cidade uma forma repressiva, mas sutil adequada aos interesses vigentes.

As ações para o campo são pensadas por pequenos grupos que manipulam as relações de poder, munidos de discursos técnicos de qualidade, autonomia e democracia os discursos se materializam nas ações de gestores escolares, professores e infelizmente da própria comunidade.



A escola passa assim a se constituir num observatório político, num mecanismo que permite conhecer toda a vida dos discentes por meio dos docentes e demais membros pertencentes à escola - diretores, coordenadores, funcionários e até mesmo pelos próprios estudantes.

A punição na escola torna-se aceitável, legítima e natural. Pode-se dizer que para Foucault, o poder de educar não é muito diferente do de punir. A escola, com seus mecanismos disciplinares, levam as pessoas a aceitarem o poder de serem punidas e também de punir. (CRUZ E FREITAS, 2011 p. 40).

“Michel Foucault afirma que a partir do século XVIII o poder não deve ficar na mão do soberano, mas sim através do Panopticon de Jeremy Bentham, a torre representa e é destinada a se difundir no campo social”. (SOUZA, 2002 p 91).

Imaginário de qualidade no Ensino Rural

Para Foucault (1994) o sujeito modernorepresentado por uma série de discursos institucionalizados através de enunciados sejam jurídicos, médicos, pedagógicos com a finalidade de impor um padrão de comportamento social que deve ser seguido pelo corpo social, onde cada um representa a torre do Panopticon, onde todos vigiam e punem severamente aquele que fogem as regras sociais organizadas pelas instituições oficiais, cadeias, hospitais e escolas.

Vejamos, os povos tradicionais em suas lutas pela garantia de terra, reivindicaram também o direito ao ensino de qualidade para seus filhos, escola esta que deveria atender os requisitos de ensino do homem do campo, baseado na tradição, identidades e linguagem. Então os que organizam se apodera destes desejos, criando discursos de qualidades para estas comunidades.

Ao chegar ao poder no Acre em 1999 o governo do PT (Partido dos Trabalhadores) se apodera deste discurso de luta dos povos da floresta fazendo acreditar que sua real intenção era governo para os povos da floresta, usando de uma forte máquina de propaganda atrelada a mídia local, e uso de fortes símbolos locais o governo cria um discurso de qualidade de vida baseado na tradição, tradição esta recriada para se desenvolver um discurso forte de asujeitamento dos povos. Que passa representa um imaginário de valores baseados na qualidade de vida. Por trás desta qualidade há representações de poder carregadas de um novo modelo de dominação.

A partir do conceito de Florestania o governador do Acre assumiu o compromisso de garantir os direitos sociais, econômicos às comunidades rurais, ao mesmo tempo em que reconhece a importância dos mesmos para preservação da floresta e do Estado do Acre (Cadernos de Orientações Curriculares Para Zona Rural-2012 p 08).

A partir deste discurso as comunidades se permitem serem “educadas” por uma escola de qualidade, mas que trás em sua essência a marca dos antigos modelos de dominação. Primeiro um currículo pesado dentro dos modelos urbanos, sem o diálogo com as práticas locais, sem articulação com as diversas linguagens, valores presentes na comunidade, os livros, falas docentes trás as marcas do novo processo de colonização através da escola institucional.



As crianças, jovens e adultos do campo que sempre estabeleceram uma relação de conhecimento do clima, rios, solos, floresta, trabalho como forma de valores através da escola de qualidade são postos sobre uma dura rotina de estudos, baseada em um currículo totalmente urbano, que nada valoriza as práticas locais, levando a uma descaracterização da língua, da vida e do local.

A escola dita de qualidade não pretende desenvolver práticas sociais de ensino, nem conexão com os valores plurais de vivência, mas sim estabelecer ações de uso e consumo dos produtos da cultura industrial moderna, que viu na escola uma das formas de ampliação dos seus domínios, pois segundo Foucault as formas de dominação do homem moderno se dar no campo dos micros poderes, das interdições dos corpos, das instituições de controle, entre elas a escola, que através de seu discurso de qualidade, aprendizado domina corpos num processo de subjetivação dos sujeitos. Se na conquista da Amazônia os povos foram subjugados e dominados pela força, no processo atual cabem as instituições, entre elas a escola papel sutil de domínio, em cadeias invisíveis de representação, baseados em discursos de melhoria, facilidade e qualidade, este por vez sendo reproduzido pelo dominado, que através da ordem de uma série de leis, programas e acima de tudo imagem impôs sobre o outro uma forte vigilância, não é preciso a força do estado se fazer presente cada um na teia é responsável por representar o discurso e punir através de fortes olhares o outro.

A escola pensada para o camponão permite a manutenção e sobrevivência da comunidade, gerando em sua maioria um sentimento de inferioridade em relação a cidade, levando a uma enculturação, conseqüentemente a saída do campo, criando zumbis sociais. O modelo implantado nas comunidades do Rio Antimary, não dialoga com a educação do ser, mas na transmissão de conhecimentos sem significado locais.

“O sujeito moderno, para ser útil dócil e produtivo, necessita ser disciplinado, daí a necessidade das normas disciplinadoras na constituição sujeito moderno”. (Foucault, 1985 p.106).

No Antimary, assim como em outras comunidades rurais a qualidade de ensino chega sutilmente e logo é absorvido pela população.

Vivemos em uma sociedade de vigilância, em que a cada momento nos damos conta de que estamos sendo controlados e avaliados. Por vezes, essa vigilância é tão mascarada ou tão natural e cotidiana que sequer notamos a sua presença. A disciplina é um mecanismo utilizado para garantir o controle dos indivíduos que compõem determinada sociedade. (CRUZ E FREITAS, 2011 p. 45)

A escola como espaço de agrupamento será usado pelo poder normalizador e disciplinador para produzir sujeitos submissos dóceis, assim produz no campo ou na cidade uma forma repressiva, mas sutil adequada aos interesses vigentes.

Considerações finais

Desvincular o sujeito de sua realidade social e cultural sempre foi presente na



História do Brasil, primeiro catequizando índios, rotulando os ritos afros, inferiorizando seringueiros, taxando de atrasados os moradores do campo. Com ações impositivas e truculentas que visam mudar hábitos, “valores e modos de vidas. Violentamente ou sutilmente as classes dominantes tentam impor seu modelo único de cultura apoderando de diferentes símbolos e discursos de poder, durante a colonização por símbolos religiosos” (NASCIMENTO, 2010 p. 102).

Nos dias atuais cabe ao estado manter de forma sutil esse processo de dominação sobre o outro. Estabelecendo através do campo jurídico normas e regras que devem marcar as suas operações públicas, impondo os valores, as formas de ensino, as formas de gestão e consequentemente a forma de ensino do professor.

Não propomos para o campo um retrocesso, nem tão pouco a negação de uma escola composta de ensino e aprendizagem, discutimos a necessidade de uma escola de qualidades reais dentro do que reivindicou os povos do campo e da floresta, e não uma escola que atende os desejos de consumo da sociedade capitalista. A escola que se deseja, seja no campo ou na cidade é uma escola livre, humana onde as práticas possam ser dialogadas com os diversos sujeitos, gerando assim liberdade e respeito para todos.

Notas

¹ Simone da Silva Pinheiro, mestranda do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade - UFAC - Simonepinheiro30@hotmail.com

² Rozangela de Melo Martins, mestranda do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade - UFAC - melorozangela@yahoo.com.br

Referências bibliográficas

ARROYO, M.G. *Escola Cidadania e Participação no Campo*. Em Aberto, Brasília nº 9, Set., 1992.

BAUMAN, Z. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BOURDIEU, P. *A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In:

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 5ª edição. Ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

TOURAINE, A. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *A Ordem do Discurso: Aula inaugural do Collège De France, promulgada em 12 de Dezembro de 1970*. 14ª edição. Trad. Laura Fraga de Almeida

Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. RJ: Paz e Terra, 1987.

GONDIM, N. *A Inversão da Amazônia*, São Paulo, SP, Marco Zero, 1994

GUIMARÃES, Á. M. *A dinâmica da violência escolar: Conflito e ambigüidade*. Autores Associados, Campinas-SP, 1996a



LEITE, S. C. **Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais**. São Paulo. Cortez, 1999.

MOURA, T. M. de. **Foucault e a escola [manuscrito]: disciplinar, examinar, fabricar /** Thelma Maria de Moura. - 2010.

NASCIMENTO, C. G. **A educação camponesa como espaço deresistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás - EFAGO /**. -- Campinas, SP:

NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

SOUZA, S. R. G. de. **Fábulas da modernidade no Acre: A Utopia modernista de Hugo Carneiro na Década de 1920**. Recife - PE. UFPE/Programa de Pós-Graduação em História, 2002. 124 pp. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Pernambuco.

Secretaria de Estado e Educação. **Cadernos de Orientação Para o Campo**. Abaporu, 2010, Acre

Site: www.mec.gov.br, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: para uma discussão sobre a pluralidade cultural, acessado em 06nov2011, as 16:22h.

Site: www.mec.gov.br, **Leis de Diretrizes e Bases da Educação** acessado em 15ago2015, as 22:00h

Site: www.revistaeducação.uol.com.br, **Revista Educação**, edição 50, páginas 60, Eli-sangela Fernandes.

Site: www.agencia.ac.gov.br, **Asas da florestania**, Astorige Carneiro, 10maio2014, acesso em 15 de agosto de 2015, as 19:00h



PROBLEMATIZAÇÃO DE PRÁTICAS CULTURAIS NA ATIVIDADE DOCENTE NUMA PERSPECTIVA DE TENDÊNCIAS DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

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

Introdução

O contexto de formação inicial que idealizamos para essa investigação e que foi mobilizado com alunos da licenciatura em matemática em momentos das disciplinas de Estágio na Extensão e na Pesquisa I e II em 2012 e 2013 e da Prática de Ensino de Matemática I e II, em 2013, 2014 é aquele que mobiliza matemática sem a preocupação de fazê-lo de modo disciplinar, ou seja, de modo a olharmos para ela, não como o conjunto de conteúdos específicos, mas como práticas que são realizadas em diversos contextos de atividade humana.

Por entender que os significados surgem nas ações reguladas por propósitos comuns da atividade de ensino, os discentes das disciplinas mencionadas, foram organizados em grupos e após estudarem as tendências em Educação Matemática, discutiram, em grupo, e escolheram práticas culturais com o intuito de problematizar os saberes matemáticos nelas mobilizados. Posteriormente, planejaram a problematização da prática escolhida a ser mobilizada tanto no âmbito da disciplina quanto numa sala de aula de ensino fundamental e/ou médio.

Tomamos como inspiração nessa pesquisa o pensamento desenvolvido pelo filósofo Ludwig Wittgenstein, bem como o pensamento de desconstrução de Jacques Derrida. Com esta base filosófica, lidamos com os jogos de linguagem performados pela prática da escrita e nos colocamos nos rastros de outros jogos de linguagem, que nos



ajudaram a significar a questão norteadora.

Nesta visão, construímos este texto praticando a atitude metódica de caráter terapêutico-desconstrucionista inspirada em um diálogo que não deixa de ser tensional, entre o pensamento de Jacques Derrida e o de Ludwig Wittgenstein. A atitude metódica diz da preocupação com a descrição de um modo não arbitrário de dizer e fazer na condução de uma pesquisa, mas que leve em conta o seu caráter situado, idiossincrático, não transferível e não generalizável.

Com base em Wittgenstein, podemos pensar as práticas de problematização mobilizados pelos discentes de matemática como uma busca constante de desconstruir a ideia da disciplinaridade, considerando os diferentes jogos de linguagem mobilizados.

Nesta visão, farei uma tentativa de olhar para as problematizações realizadas com os discentes de matemática como ‘jogos de cenas’, explorando, analisando e desconstruindo as próprias narrativas que foram produzidas naquele momento. A encenação ou jogo de cena, pode-se dizer que, se confunde com a própria noção de ‘jogo de linguagem’. Wittgenstein (1999, p. 30) diz: “Chamarei também de “jogo de linguagem” o conjunto da linguagem e das atividades com as quais está interligada”. Construímos “jogos de cena por citação” que é, ao mesmo tempo “jogos de encenações ou performances. Entrelaçamos atividades e linguagem. Tecemos uma multidão de enxertos, de espectros que nos assombraram em muitos momentos...Uma textura de citações organizada em atos narrativos.

Nesse intuito, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: Que usos/significados os alunos fazem da matemática na problematização de práticas sócio culturais no âmbito das disciplinas de estágio e de prática na formação inicial para o ensino de matemática?

Como fonte de dados nesta pesquisa utilizou-se às narrativas dos alunos das disciplinas, os registros em vídeo das aulas, as entrevistas feitas com estes alunos bem como suas publicações, em eventos de Educação Matemática, feitas conjuntamente com a docente das disciplinas-campo.

Como se trata de um recorte da pesquisa de doutorado, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Acre - FAPAC descreveremos uma prática desenvolvida pelos discentes procurando evidenciar como os mesmos vão fazendo usos das tendências de Educação Matemática e dos conceitos matemáticos que são mobilizados na problematização das práticas escolhidas.

A atitude terapêutica que assumimos para a análise desses usos nos leva a entender a matemática não como um conjunto de teorias e conceitos usados pela comunidade dos matemáticos para resolver problemas internos à matemática, mas como um conjunto de práticas que são mobilizadas com propósitos normativos no contexto das atividades humanas. As ações regradas que constituem as práticas podem ser vistas como diferentes jogos de linguagem na acepção de Wittgenstein.

Do ponto de vista desta pesquisa, olhamos para as práticas culturais escolares e não escolares como se fossem jogos de linguagem, ao analisar a gramática, no uso



que os alunos fazem dos conceitos matemáticos ao problematizarem essas práticas.

Um olhar terapêutico Wittgensteiniano sobre as atividades dos estudantes de problematização de práticas

Início esta fala usando a indagação de Wittgenstein (1980, p. 228): “Por que eu não deveria dizer que o que chamamos de matemática é uma família de atividades com uma família de propósitos?”. Bem como a reflexão de Miguel a partir desta indagação: “[...], podemos entender as matemáticas como [...] aspectos de atividades humanas realizadas com base em um conjunto de práticas sociais [...]” (MIGUEL E VILELA, 2008, p. 112), como as escolares, as científicas, as não escolares e tantas outras que utilizam esses saberes.

Nesse texto relataremos a experiência do grupo de discentes de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Acre na disciplina *Prática de Ensino de Matemática (PEM II)* que problematizou a prática intitulada: “*Problematizando a prática do uso do QRCode no comércio local*”.

Foram iniciadas as exposições das ações realizadas pelo grupo composto de quatro integrantes tentando responder os seguintes questionamentos: Como o uso desse aplicativo vem sendo utilizado na atualidade? Como utilizar o QRCode na prática de limites?

Ao problematizar a prática do uso do QRCode (Figura 01) os discentes, conforme investigações relataram ter percebido a presença desse código nas etiquetas de produtos do comércio local, livros, academias e outros.

Figura 1 – Presença do QRCode na etiqueta dos produtos e nos textos dos livros de história.



Fonte: Relatório da disciplina Prática de Ensino de Matemática II, 2013.

Na sequência descreveremos um pouco do jogo de cenas dessa problematização. Esse jogo é composto por quatro discentes onde na encenação darei a eles nomes fictícios, tais quais: Viana, Campos, Ivna, Acioli e de Bezerra o nome da professora vinculada a disciplina PMII da UFAC. Os demais alunos que participaram da encenação chamaremos de Chalub. Também farão parte dessa encenação a Repórter do vídeo e a Coordenadora de novos negócios do grupo do Jornal online ‘A tarde’ utilizado no vídeo de apresentação dos discentes.

Campos: Boa Tarde, colegas de turma! Hoje falarei para vocês um pouco do



uso do QRCode - Quick Response Code ou código QR, em português.

Chalub: O que é isso?

Campos: É um código de barras 2D que pode ser facilmente escaneado com a ajuda de um celular com acesso à internet, redirecionando o usuário de forma rápida para um conteúdo da Web. (Figura 2)

Chalub: Que tipo de conteúdos?

Campos: Pode ser um texto, um link, um determinado conteúdo que tivermos estudando. E no caso do link ele poderá apontar para um vídeo de nosso interesse, para uma galeria de fotos, etc.

Chalub: Interessante isso. Como fazemos então?

Campos: Primeiramente deverá ter o aplicativo QRCode baixado no seu celular e ter acesso como já disse, a internet. Vamos apresentar um vídeo explicando o uso do QR para vocês entenderem melhor a sua utilização e como ele vem sendo usado pelo grupo do jornal online, 'A Tarde'. (Figura 2).

Chalub: Vamos ver então! Isso deve ser interessante para ajudar-nos nas disciplinas.

Repórter: Veja como funciona o QRCode: O leitor do jornal 'A tarde - online' tem agora mais uma forma de leitura de conteúdo multimídia. As páginas do jornal passam a contar com esta espécie de código de barra, que tem por traz um complemento à notícia, é o QRCode. A coordenadora de novos negócios do grupo do jornal A tarde Ana Carolina Casais garante que o QR trará mais qualidade a informação.

Coordenadora: Ele tem a capacidade de armazenamento maior que o código tradicional. Ele pode armazenar tanto um texto, um trecho ou um link. No caso de um link ele pode apontar para um vídeo, para uma galeria de fotos, para um áudio e isso enriquece um conteúdo de uma mídia impressa como no caso do jornal. A gente vai criar uma interatividade maior entre o leitor do impresso com a tecnologia móvel. (Figura 2).

Figura 2 - Aplicativo QRCode baixado no celular; Celular fazendo a leitura; Abertura de um link de fotos; imagens das fotos.



Fonte: Relatório da disciplina Prática de Ensino de Matemática II, 2013.

Chalub: Deixa ver se entendi. Para lermos o código QR temos que ter um aplicativo, que pode ser adquirido gratuitamente pela Web, deve ser baixado e instalado em nosso celular. Ou pode ser que alguns celulares já veem com esse aplicativo QR.

Campos: *Isso mesmo Chalub! Agora passarei a sequência de nossa pesquisa para o Acioli. Que explicará como vocês podem criar um código personalizado.*

Acioli: *Criar um código personalizado é muito fácil! Basta acessar um gerado específico pela Web. Digite o link: Gerador de QRCode: <<http://geradorde-qrcodes.com>>*

Chalub: *tenho que fazer aqui no celular. Isso é muito interessante. O gerador do QRCode foi conduzido para um link da UFAC, é isso?(Figura 3).*

Figura 3 –Gerador de QRCode apresentado por Acioli.



Fonte: Relatório da disciplina Prática de Ensino de Matemática II, 2013.

Bezerra: *Fica atenta a todo o jogo encenado, com atenção a condução do grupo nas respostas as perguntas feitas pelos estudantes.*

Acioli: *isso mesmo! E esse primeiro link lhe conduz a que?*

Chalub: *As informações que nos interessar constante na página da web da Universidade Federal do Acre.*

Acioli: *muito bem Chalub! Na educação, essa tecnologia vem ganhando cada vez mais espaço. Sua função principal é trazer, durante as aulas, referências a conteúdos online de forma prática e que desperte a curiosidade dos alunos. Ela ainda pode ser adaptada de acordo com a necessidade e a oportunidade encontrada pelo professor, abrigando conteúdos externos ou criados por ele. Como atividade Acioli apresenta o seu segundo código, situado a direita da figura 3 e pergunta as discentes qual a informação contida nele.*

Chalub: *Direciona seu celular ao QRCode e capta o link: <http://g1.globo.com/ac/acre/acre-tv/videos/t/edicoes/v/mais-de-50-das-vagas-disponibilizadas-atraves-do-sisu-pela-ufac-estao-disponiveis/3156856>*

Acioli: *E aí Chalub conseguiu?*

Chalub: *Sim. Trata-se de um link que nos conduz a um vídeo com uma matéria exibida no Jornal Nacional e no Jornal do Acre referente ao Acre TV intitulada “Mais de 50% das vagas disponibilizadas através do Sisu pela Ufac estão disponíveis”. Na matéria inclusive mostra as salas de aula do Curso de Licenciatura em Matemática que deveria estar com 50 alunos e não tinha nem 30 alunos frequentando as aulas já no primeiro período. (Figura 3, a direita)*

Acioli: *Isso mesmo! Agora a nossa colega Ivna apresentará as vantagens do uso didático desse código.*

Ivna: *Outra vantagem do uso didático desses códigos é a sua capacidade em proporcionar interatividade para praticamente qualquer material. Eles podem ser inseridos em meio a conteúdos impressos, ambientes físicos (colados na parede ou em banner, por exemplo), websites, vídeos, etc. Dadas as possibilidades, é possível afirmar que o uso de códigos QR envolve os alunos em uma experiência diferenciada de engajamento com o assunto tratado em aula. Aproveitando apresentaremos outro vídeo mostrando o uso do QRCode em meio ao livro “A Volta ao Mundo em 80 Dias”, de Julio Verne. Mantendo seu celular sempre a mão, o leitor pode ter acesso a mapas, vídeos, músicas e comentários que têm ligação direta com a passagem da história que estiver sendo lida no momento.*

Chalub: *Quanta informação! Assim podemos economizar a quantidade de páginas de um livro impresso se algumas informações forem codificadas em QRCode. Além de conduzir o conteúdo para vídeos que nos interessar, biografias dos autores, mapas, etc.*

Ivna: *Verdade. Além de outras utilidades que será exposta agora por nosso colega Viana.*

Viana: *Diante de tantas utilidades apresento a vocês três QRCode. Os dois primeiros que direcionam a um link com vídeo aulas de Cálculo I e o último com uma lista de exercícios sobre limites e respectivas respostas dos mesmos. Vejamos o que conseguem fazer. Podem se reunirem em grupos.*

Bezerra: *Ficou mais atenta ainda, pois também havia ministrado em períodos anteriores a disciplina de Cálculo I e sabia das dificuldades dos alunos na análise de gráficos de funções. Conteúdo necessário para entender o conceito de limites e suas respectivas propriedades. Mas antes do conteúdo propriamente dito observava se os alunos haviam compreendido os passos para a utilização do QRCode.*

Viana: *Todos já estão com os celulares conectados a internet?*

Bezerra: *Caso não estejam com o programa “QRDroid” baixado nos celulares lembrem-se dos passos apresentados na aula passada?*

Chalub: *Acho que me lembro dos passos ainda professora. Primeiramente o nosso celular tem que estar conectado a internet; na sequência devemos bai-*



...xar o programa que faz a leitura desse tipo de código, no caso, o QRdroid; O terceiro passo seria fixar a câmera do nosso celular na imagem do código de barras (Figura 2) e deixar o programa fazer a leitura. E finalmente escolher a opção you tube.

Bezerra: Deu um sorriso fazendo um movimento com a cabeça de forma afirmativa.

Viana: Passou pelos grupos de alunos e percebeu que todos os grupos já estavam com seus celulares com o aplicativo “QRdroid”. Na sequência distribui aos grupos uma impressão de uma folha de papel A4 contendo três códigos de barras. Vide figura 4.

Bezerra: Ficou entusiasmada pela empolgação dos grupos em descobrir o que continha em cada código apresentado.

Chalub: Começou a atividade entusiasmado e percebeu que os dois primeiros códigos continham um link que conduzia a vídeo aulas. O primeiro conduzia a Open URL: <https://www.youtube.com/watch?V=iUxA/FuX7f4>. Com um vídeo aula intitulado “Cálculo 1-Limite-Introdução, Definição e Conceito Intuitivo (Parte 1) que faz parte do Projeto Plin”. O segundo código conduzia a Open URL: https://www.youtube.com/watch?SJB1g3qr_0o. Com um vídeo aula intitulado “Cálculo 1-Limite-Introdução, Definição e Conceito Intuitivo (Parte 2) que faz parte do Projeto Plin”. O terceiro código conduzia a Open URL: http://www.pucrs.br/famat/silveira/calculoa/m1/m1_lista2.htm. Contendo uma lista de exercícios sobre limites e respectivas respostas. Figura 4.

Figura 4 - Trabalhando com Limites.



Fonte: Relatório de Prática, 2013.

Chalub: Agora professora a senhora nos dará um tempo para assistirmos as vídeo aulas e posteriormente fazermos os exercícios. Estamos com muitas dúvidas.

Bezerra: Com certeza! Agora falaremos a mesma linguagem. Observem que já tiveram aulas sobre o conteúdo de limites. Aqui o colega de vocês apresentou duas vídeo aulas com professores de outras Ifes. E de suporte teremos um encontro para discutirmos as listas após assistirem as vídeo aulas e tirarem suas dúvidas.

Chalub: Que bom professora! Agora temos mais uma ferramenta para acesso a informação utilizando a tecnologia móvel. Quem diria não é mesmo?



Bezerra: sorriu satisfeita e 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. (MOURA, 2002, p. 157). Enfatiza ainda 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”. (WITTGENSTEIN, 1999).

Campos: É importante afirmar que foi possível realizar essa investigação graças as orientações realizadas na disciplina de PEMII quando a professora nos apresentou o caderno da programação do XVIEBRAPEM - Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, ocorrido em Canoas, no Rio Grande do Sul, de 12 a 14 de novembro de 2012.

Figura 5 – Caderno de Programação do XVIEBRAPEM.



Fonte: Material do acervo da professora de PEM II, 2012.

Bezerra: sorriu. E indaga: Tudo iniciou com a pergunta: O que vocês veem na imagem do caderno da Programação do XVIEBRAPEM - 2012? As respostas foram as mais variadas possíveis. (Figura 5). Isonos remeteu 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).

Chalub: Verdade professora, as respostas foram variadas. Uns disseram que a imagem lembrava um labirinto. Outros ficaram pensativos. Outros afirmaram que deveria existir alguma informação importante por isso era codificado daquela forma. Chalub lembra ainda que foram apresentados três códigos iniciais e com os mesmos foi permitido treinar o uso do QR Code e perceber uma de suas utilidades. (Figura 5).

Bezerra: Isso me fez lembrar uma das características do pensamento Derridiano (1991) ao afirmar que “a escritura é repetível”, o que vale para todas as formas de linguagem e não apenas para a linguagem escrita. Derrida cha-

ma essa característica de iterabilidade, repetibilidade ou “citacionalidade”! da linguagem. Nesses termos, o que distingue a linguagem (como extensão da escrita) é a sua “citacionalidade”: ela pode ser sempre retirada de um determinado contexto e inserida em um contexto diferente. É exatamente essa “citacionalidade” da linguagem que se ajusta com seu caráter performativo.

Com as turmas posteriores a professora da disciplina de Prática de Ensino de Matemática vem mostrando e/ou procurará evidenciar novos usos do aplicativo QRCode, como: Em visitas no ginásio do Sesi, em Rio Branco em 17 de maio de 2014, no evento “Tour da Taça Copa do Mundo da FIFA por Coca Cola Brasil 2014”.

Explica a professora que ao se fazer a visita era permitida as pessoas tirarem uma foto com a taça do mundo 2014 e que a fotografia do visitante vinha com o código QR, vide Figura 6, de tal forma que ao aproximar um celular com o aplicativo QRCode, na parte superior esquerda, o mesmo direcionava ao link <<http://trophytour.fifa.com/home/mobile/?c=SFLATRCPTME>>, em que você resgatava essa fotografia pelo celular e disponibiliza a mesma para quem desejasse.

Em 29 de agosto de 2015, ao se fazer um Tour pela Arena do Grêmio - O novo estádio do clube com tecnologia de ponta e espaços exclusivos e serviços diferenciados no complexo multiuso mais moderno da América Latina. Um espaço perfeito para realizar os mais variados tipos de eventos: culturais, sociais ou esportivos e composto de: 6 acessos para o estacionamento, 14 elevadores para o público em geral, 4 rampas de acesso para o mezanino, mais de 600 vagas de estacionamento exclusivas para área dos camarotes e cadeiras gold, certificação leed, que garante ambiente interno mais saudável contribuindo para a melhoria da qualidade e do conforto térmico, acessos exclusivos para camarotes e cadeiras gold. Foi possível tirar fotografias na sala de imprensa onde são feitas as gravações com as anúncias das novas contratações e ao lado da tão cobiçada taça “Libertadores da América”, onde faz exatamente 20 anos que o Grêmio conquistou o Bicampeonato da Libertadores - 1995/2015. (Figura 6)

Figura 6 -Fotografias com o QRCode presentes nas mesmas.



Fonte: Acervo da professora de PEM II, 2014 – 2015.

As fotografias também dispunham do QRCode na parte inferior esquerda da mesma com informações da história do Clube. Ao posicionar a câmera do seu celular para o aplicativo da foto, abre-se o link Open URL: <<https://www.youtube.com/watch?v=mcfcFzpFj9w>> e pergunta se você quer continuar ou não com a operação, aparecendo no visor de seu celular a mensagem: cancelar ou ok. Na sequência você clica em ok e você é direcionada para um vídeo do You Tube intitulado “Grêmio 110 anos - Um

por todos, todos pelo Grêmio”. No vídeo é possível você ver momentos importantes da história do clube, desde a construção da nova arena tour do Grêmio aos momentos de conquistas. Aqui se questiona o fato da Arena do Grêmio não ter sido escolhida para a copa do mundo da FIFA e sim o Estádio da Beira Rio

Conforme vídeo acessado em 04/09/2015 foi possível ouvir a seguinte mensagem no momento que as imagens vão passando.

Uma história se faz com mãos que defendem, mãos que se unem, mãos que se abraçam, mãos que carregam taças, mãos que conquistam o mundo, mãos que constroem o futuro, mãos que unem corações em uma grande paixão. Grêmio 110 anos, uma história escrita dentro de campo e no coração de cada torcedor. Grêmio nada pode ser maior. (GRÊMIO 110 ANOS, 2015).

Um fato que deve ser observado nesses dois acontecimentos de futebol é que através da fotografia impressa e com o código QRCode impresso nas mesmas foi possível você ter acesso a fotografia para lembrar o seu momento com a taça do mundo (evento de 2014) e de posse da fotografia com o QRCode na arena do grêmio foi possível ter acesso um pouco da história do clube gremista (visita em loco em 29 de agosto de 2015).

No escudo atual do Grêmio pode-se notar um formato de uma bola de futebol com o ano “1903” (data de fundação do clube) em cima, o nome “Grêmio” (*Grêmio* significa união, grupo) no meio e as letras “FBPA” (abreviação de *Foot-Ball Porto Alegrense*) Uniformes de jogo. Outro fato observado na imagem onde aparecem as blusas do clube é definido que: 1ª Camisa - Com listras verticais em azul, branco e preto, calção preto e meias brancas; 2ª Camisa - branca com detalhes azuis e pretos, calção branco e meias pretas; 3ª Camisa - azul celeste com degradê preto, calção e meias pretas. (Figura 6).

Em Investigações Filosóficas, Wittgenstein (1999, p. 14) argumenta que “a linguagem funciona em seus usos, não cabendo indagar sobre os significados das palavras, mas sobre suas funções práticas”. O que temos são “jogos de linguagem” regidos por uma gramática, “entre os quais poderiam ser citados seus empregos para indagar, consolar, indignar-se ou descrever”.

Considerações finais

Nas atividades desenvolvidas na Prática de Ensino de Matemática tentamos desconstruir o modelo disciplinar do ensino de matemática pautado na crença de que a matemática é única, universal e transferível, levando o aluno a perceber, mediante a problematização da prática do código de barras bidimensional, o QRCode, outras maneiras de se proceder em atividades de ensino para se esclarecer como outros saberes ditos matemáticos, no caso o conceito de limites, são mobilizados nessas práticas culturais não escolares de modo diferenciado do modo escolar ou seja condicionados a relações de poder, valores político e econômicos, conforme os propósitos que orientam essas práticas.



O uso do QRCode mostrou a facilidade que os alunos têm para trabalhar com a tecnologia móvel e ficam bastante motivados frente às novas descobertas. Mostrando que quanto mais cedo o uso desse artefato for introduzido em sala de aula, mais facilmente, preparo e criatividade terão os alunos para usá-lo em outras fases de sua escolaridade.

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.

Notas

¹ Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - (REAMEC/UFMT) - Polo UEA. Professora da Universidade Federal do Acre - UFAC - simonechalub@hotmail.com

² Doutora em Educação e Colaboradora da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - REAMEC. Professora da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - lanner4@gmail.com

Referências bibliográficas

DERRIDA, J. *Assinatura Acontecimento Contexto*. In: *Margens da Filosofia*. Campinas: Papyrus, 1991.

LORENZATO, S. *Para aprender Matemática*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Formação de Professores).

MIGUEL, A.; VILELA, D. S. Práticas Escolares de Mobilização de Cultura Matemática. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 28, n. 74, p. 97-120, jan./abr. 2008.

WITTGENSTEIN, L. *Cultura e Valor*. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. *Investigações Filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1999.



A INTERDISCIPLINARIDADE E A EXPERIMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA FACULDADE DO ACRE - FAC/ UNINORTE

*Solange Maria Bandeira Chalub Teixeira¹
Marília Bezerra de Santana Macedo²*

Introdução

A formação de professores de ciências e biologia tem como um de seus desafios trabalhar a interdisciplinaridade e a experimentação.

No Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade do Acre/União Educacional do Norte - FAC/UNINORTE, o Projeto Pedagógico do Curso tem, em sua matriz curricular, a disciplina Projeto Interdisciplinar III, cuja ementa estabelece a análise crítica sobre a utilização da experimentação como recurso didático do processo ensino aprendizagem de ciências e biologia na escola de educação básica, tendo como referenciais as disciplinas do semestre.

Neste sentido, o Projeto Interdisciplinar III tem como finalidade articular teoria e prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, ao mesmo tempo em que funciona como espaço interdisciplinar na formação dos futuros professores, por meio da promoção da integração das disciplinas envolvidas no semestre.

O desenvolvimento do plano de ensino tem se dado a partir de um diagnóstico situacional feito junto às turmas por meio da questão problematizadora: «Quais os experimentos ou aulas práticas de Ciências ou de Biologia você vivenciou durante sua formação na Educação Básica?» .



O diagnóstico tem permitido a abertura de diálogos, reflexões e pesquisas sobre as reais condições didático-pedagógicas em que tem se dado o ensino e a aprendizagem nas disciplinas de Ciências e Biologia e que cuidados são necessários durante a formação de futuros professores no sentido de minimizar ou mudar o quadro que de forma recorrente tem sido demonstrado.

Sabe-se, conforme defende Bizzo (2007) que documentar os progressos e as dificuldades da sala de aula não é apenas uma forma de colher rica fonte de elementos para uma avaliação do aprendizado do aluno e da eficiência do trabalho do professor. Para o autor, os dados documentados podem ser analisados de forma mais aprofundada, procurando por elementos que revelem novos significados e formas alternativas de conceber o conhecimento ministrado na escola.

Assim, o estudo tem por objetivo apresentar e analisar as atividades desenvolvidas pelos acadêmicos do terceiro período do curso de ciências biológicas da FAC/UNINORTE, por meio de seus projetos interdisciplinares, voltados para o ensino de ciências e biologia na educação básica, em algumas escolas da rede pública de ensino do Acre.

Desenvolver, nos acadêmicos, competências que priorizem a interdisciplinaridade, a experimentação no ensino de ciências e de biologia, a definição de temáticas que devem ser usadas no desenvolvimento dos projetos (pesquisa bibliográfica e ou exploratória) voltadas, prioritariamente, para a química, a genética básica, a bioestatística e a zoodiversidade aquática.

Além de estar voltado para a formação de professores em ciências e biologia, o projeto interdisciplinar pretende ampliar a relação com as escolas da rede pública de ensino, visando estimular, inclusive, por meio da atratividade característica da experimentação e da interdisciplinaridade, os alunos dessa rede a terem mais gosto pelo estudo de ciências e de biologia.

Como tem se dado o ensino e a aprendizagem das ciências e da biologia na educação básica em escolas públicas do Acre: a investigação ação participativa (IAP) como caminho metodológico

O diagnóstico situacional feito em diferentes turmas de terceiro período do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da FAC/UNINORTE, que reúne alunos não apenas da cidade de Rio Branco, mas, de municípios vizinhos como Porto Acre, Bujari, Senador Guiomard e Acrelândia, tem demonstrado que raras são as práticas experimentais desenvolvidas nas disciplinas de Ciências e Biologia durante a Educação Básica.

Quando se questiona sobre as razões do quadro evidenciado é comum os alunos atribuírem a prevalência das aulas teóricas sobre as aulas práticas, em especial, às condições de infraestrutura da grande maioria das escolas da rede pública de ensino que não dispõem de estruturas laboratoriais e/ou equipamentos e insumos necessários à realização das práticas experimentais.

Indicadores como perfil do professor, criatividade, motivação, compromisso com o ensino e ausência de ações interdisciplinares pouco aparecem na descrição do



fatores limitantes à realização da experimentação.

Partindo-se do quadro evidenciado, tomou-se a decisão de fazer uma pesquisa, inicialmente sobre «Práticas experimentais aplicáveis ao ensino de ciências nas séries iniciais da educação básica», tendo a Investigação Ação Participativa (IAP) como caminho metodológico para uma aproximação com professores da rede pública do Acre.

Sabe-se que toda pesquisa requer levantamento de dados, preferencialmente de fontes variadas, visando coletar informações prévias sobre o objeto de estudo. Lakatos & Marconi (2012) consideram que a pesquisa representa um procedimento formal com método de pensamento reflexivo e que requer um tratamento científico, constituindo-se no caminho para se conhecer a realidade ou para se descobrir verdades parciais.

Fez-se, então, a escolha pela investigação ação participativa, sobretudo, pela necessidade de conhecimento sobre a realidade em que se desenvolve o ensino de Ciências e da Biologia nas escolas públicas estaduais, sendo considerada a forma que mais permitiria a aproximação de professores, gestores e alunos.

Para Marconi & Lakatos (2010) a investigação ação participativa permite a formação de uma equipe de pesquisa integrada, unindo pesquisadores - agentes de mudança - com o grupo ou comunidade, na qual se realiza a investigação, interagindo os pesquisadores com os pesquisados, na construção de possíveis soluções aos problemas evidenciados.

As autoras consideram que a investigação ação participativa, mais do que uma atividade investigativa, constitui-se num processo educativo de autoformação e transformação recíproca entre os sujeitos da investigação (investigados) e o pesquisador (investigador), pois a mesma é capaz de promover interação entre os dois agentes.

Na referida investigação, fazendo-se uso da técnica de entrevista, buscou-se respostas às seguintes questões: 1) Na sua visão, como está o ensino de Ciências na escola? 2) A escola oferece alguma condição para a realização de aulas práticas? Quais? 3) Os professores de Ciências desenvolvem experimentos? De que forma? 4) Que tipo de contribuições auxiliariam o desenvolvimento de práticas experimentais na escola?

Considerando a ampla rede estadual de escolas de educação básica, delimitou-se a pesquisa a duas delas, ficando sob a responsabilidade dos grupos a escolha por uma escola mais próxima às suas residências e, de preferência, onde eles tivessem livre acesso, pois um dos fatores limitantes à realização da mesma era o tempo acadêmico, uma vez que um semestre ou sua metade, torna-se pouco para o levantamento, interpretação e fechamento das informações coletadas.

Para tanto, as escolas visitadas foram: 1) Escola Estadual de Ensino Fundamental São Camilo, localizada na BR 364, Km 10, sentido Porto Velho (RO) / Rio Branco ; 2) Escola Estadual de Ensino Fundamental Maria Raimundo Balbino, situada na cidade de Rio Branco, bairro Palheiral, atendendo as regiões dos bairros João Eduardo I e II, Bahia, Palheiral e parte do bairro da Sobral, oferecendo ao seu público o Ensino Fundamental de Nível I, a cerca de 600 alunos, dos quais 26 são portadores de neces-



sidades especiais.

O ensino e a aprendizagem de ciências na educação básica: a constatação da ausência da interdisciplinaridade e a prevalência da teoria sobre a prática

O diagnóstico situacional construído junto às turmas do terceiro período da Licenciatura em Ciências Biológicas evidenciava que as aulas teóricas de Ciências e Biologia representavam o principal método de ensino utilizado pelos professores, inclusive, fazendo-se sequenciado uso do Livro Didático.

O isolamento do ensino de Ciências e da Biologia, como campos do conhecimento, pareceram sempre fechados em si mesmo, sem evidências de uma integração destas ciências aos demais componentes dos currículos da educação básica.

Sabe-se que trabalhar de modo interdisciplinar requer um conjunto de mudanças nas práticas pedagógicas que excede o limite de ação dos professores. No entanto, não se pode ignorar que, o professor representa um ator fundamental neste processo.

Para Jacobi (2000) a busca por respostas interdisciplinares deve-se a constatação de que os problemas que afetam e mantêm a vida no planeta são de natureza global e que suas causas não podem restringir-se apenas aos fatores estritamente biológicos, revelando dimensões políticas, econômicas, institucionais, sociais e culturais.

Fazenda (2001) defende a interdisciplinaridade como uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, exigindo, portanto, na prática, profunda imersão no trabalho cotidiano.

Essa necessidade de profunda imersão no trabalho cotidiano contrasta com a realidade evidenciada de que o tempo de permanência dos professores nas escolas, volta-se, prioritariamente, ao ensino, à sala de aula, não sendo destinado um tempo de parada para reflexões e/ou planejamentos elaborados à luz da realidade da escola.

Piletti (2004) considera ser muito importante para o processo de ensino e aprendizagem que o profissional da educação disponha, em sua carga horária, de tempo destinado a estudos, planejamento e avaliação. E mesmo para que possa trocar ideias com seus colegas a respeito das necessidades, expectativas e dificuldades das turmas com as quais trabalha.

Melhorar a qualidade do trabalho escolar, interagir com seus pares, refletir o cotidiano da escola, priorizar o aluno enquanto protagonista ativo do seu processo de ensino e de aprendizagem, são tarefas do professor fundamentais a ação interdisciplinar.

A interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento, em que, segundo Fazenda (2001), todo projeto interdisciplinar competente nasce de um *locus* bem delimitado; portanto, é fundamental contextualizar-se para poder conhecer a realidade de onde se parte. Defende a autora que:



Estar aberto a uma mudança exige exercitar no cotidiano uma atitude diferenciada frente ao saber, assumir um agir dialógico com os alunos em qualquer nível: da construção do processo de leitura e escrita, nas séries iniciais, ao desvelamento do significado do ato de ensinar, nos cursos de formação de professores. Em todos há de se assumir a insegurança e a incerteza da busca, numa espera vigiada, como possibilidade permanente de (re) construção e (re)invenção do conhecimento, numa racionalidade que não se esgota, mas que se renova a cada dia. (FAZENDA, 2001, p. 70).

A realidade evidenciada nas escolas pesquisadas mostrou que não há uma ação interdisciplinar no desenvolvimento do ensino de ciências e da biologia. Pelo contrário, os professores trabalham de forma isolada e esta realidade está definida por um conjunto de fatores que vai além da prática pedagógica do professor, conforme expressa a fala de um dos gestores:

Na minha visão o ensino de Ciências na escola é prejudicado porque existe uma alta rotatividade de professores, pois são professores de contratos provisórios. Estamos tentando cada dia melhorar, pois todo ano muda de professor de Ciências. Com essas mudanças os alunos sofrem, uma vez que, cada professor, tem o seu estilo de dar aulas. O ensino oscila por causa das mudanças. A escola não tem laboratório e nem espaço, quando se tem alguma aula prática os alunos têm que trazer materiais de casa e algumas vezes os professores desenvolvem experimentos só que eles mesmos confeccionam os materiais. Se acontecessem experiências, ajudaria muito no aprendizado dos alunos, mas atualmente, existe ausência de professores com criatividade para chamar a atenção dos educandos. Falta compromisso dos educadores e estrutura da escola.

Bizzo (2007) defende que o ensino de ciências pode parecer fácil em certos momentos, mas isso não significa necessariamente que esteja atingindo seus objetivos.

Para o autor, ensinar ciências no mundo atual deve se constituir numa das prioridades para todas as escolas, que deveriam investir na edificação de uma população consciente e crítica diante das escolhas e decisões a serem tomadas.

No entanto, o funcionamento regular das escolas no cumprimento de suas finalidades exige condições, dentre as quais, a garantia de professores qualificados para o ensino das diferentes disciplinas, pois, conforme defende Piletti (2004) não basta fazer com que todas as crianças frequentem a escola. É preciso que os poderes públicos ofereçam a todas as crianças condições para que aprendam.

A visão acima respalda o depoimento de uma professora de ciências, entrevistada, a qual discorre:

A escola não possui uma infraestrutura adequada para a aplicação das práticas experimentais, pois os recursos são quase nulos



para a realização de experiências. A escola tem locais para a realização das atividades, mas como não tem os recursos fica difícil. Quando necessário, realizo atividades com coletas de dados no ambiente escolar fazendo a comparação e análise de plantas e animais. Como sugestão de melhoria, gostaria que a Secretaria de Estado de Educação- SEE/AC construísse um laboratório ou disponibilizasse recursos para a realização de experimentações com mais frequência nas aulas de ciências.

Carvalho (2010) defende que as práticas que vão sendo tecidas no dia-a-dia da escola e configuradas pela cultura escolar são uma construção social, o que impõe o reconhecimento de que elas não são meramente definidas, determinadas e reguladas pelas determinações externas. Os diferentes atores que formam a escola têm excepcional poder para refleti-la e nela promoverem mudanças a partir de sua realidade que sejam adequadas ao atendimento de suas necessidades.

Certamente, não é apenas o ensino de Ciências que requer condições adequadas para sua execução. Nesse sentido, a busca pela interdisciplinaridade, muito mais que um desafio, configura-se numa condição essencial aos trabalhos da escola, ficando a cada ator, o desafio de sua participação.

A mudança de papéis : o aluno (investigador) no exercício da docência

A pesquisa, realizada nas escolas de educação básica da rede pública de ensino do Estado, confirmou o diagnóstico construído junto às turmas sobre as condições em que eram realizadas as atividades inerentes ao ensino de ciências.

O quadro evidenciado constituiu-se em motivação para que os alunos promovessem uma intervenção nos ambientes pesquisados, o que havia sido previsto ao se definir a investigação ação participativa como caminho metodológico da pesquisa.

Nesse sentido, o caminho da intervenção partiu da iniciativa dos alunos, de escolher um tema e desenvolvê-lo junto a uma das turmas visitadas, permitindo-se, dessa forma, vivenciar a realidade do professor diante do desafio de realização das práticas experimentais aplicáveis ao ensino de ciências:

No dia 19 de junho de 2014, realizamos aula prática experimental na Escola de Ensino Fundamental Raimundo Hermínio de Melo, nas turmas de 4ª série e do 5º ano. Ao todo foram 26 alunos na classe e a professora Historiadora Y. A partir da aula prática pudemos proporcionar uma manhã muito boa e produtiva com boa participação dos alunos. Primeiro fizemos um diálogo de interação com a turma para percebermos a compreensão que os alunos tinham do solo. Depois, complementamos explicando o solo a partir dos seguintes questionamentos : 1) O que é o solo ? 2) Como o solo é formado ? 3) Como os seres vivos ajudam na formação do solo ? 4) Onde está o ar do solo ? 5) Como o solo se apresenta na natureza ? Observamos que os



alunos tiveram bom desempenho, estavam atentos, interessados, tinham a curiosidade e a liberdade de perguntarem sempre que surgia uma dúvida. Assim, tiveram boa participação. Em seguida, fizemos a apresentação de um vídeo - Conhecendo o solo, em que apresentava com clareza o solo com imagens, exemplos de alunos e especialistas no assunto, explicando de forma simples o aprendizado do aluno. O vídeo chamou a atenção dos alunos, pois eles puderam perceber o assunto de forma visual. Após o conhecimento teórico, motivamos a sala para a prática do conhecimento dos diferentes tipos de solo, conforme planejado : Tipos de Solo - Permeabilidade à Água / Materiais : terra de jardim, areia, argila, vidros grandes, copos plásticos, tampas plásticas e água.

Na realização da aula prática, o primeiro passo foi colocar em cada vidro grande um tipo de solo. No solo arenoso usou-se metade terra de jardim e metade areia. No solo orgânico usou-se apenas terra de jardim e no solo argiloso, usou-se metade terra de jardim e metade argila, conforme expressa a Figura 1.

Figura 1 - vidros com diferentes tipos de solo.



Fonte : Relatório de Prática/FAC/UNINORTE, 2014.

Como segundo passo, deixou-se que os alunos observassem as diferenças entre os tipos de solo, bem como os diferentes grãos que os compõem, conforme a Figura 2.

Figura 2 - alunos observando o solo.



Fonte : Relatório de Prática/FAC/UNINORTE, 2014.

Como terceiro passo, colocou-se a mesma quantidade de cada tipo de solo em copinhos com furos no fundo, conforme demonstrado na Figura 3.



Figura 3 - alunos observando os tipos de solos.



Fonte : Relatório de Prática/FAC/UNINORTE, 2014.

Na etapa seguinte - quarto passo, pediu-se para três alunos colocarem, ao mesmo tempo, a mesma quantidade de água em cada tipo de solo e observassem como a água se comportaria (Figura 4).

Figura 4 : alunos observando a passagem da água no solo



Fonte : Relatório de Prática/FAC/UNINORTE, 2014.

Nesta etapa da observação, os alunos puderam perceber que a água passa mais facilmente por certos tipos de solo, como o solo orgânico e em solos como o arenoso e o argiloso, o caminho é mais lento.

Os pesquisadores descrevem que :

Concluimos os experimentos explicando o que ocorreu e destacando as finalidades do solo no dia-a-dia. Os alunos participaram intensamente e os mesmos sempre promoviam intervenções com exemplos, principalmente, durante a aula prática. Na finalização da aula, oferecemos um brinde a cada aluno, o que trouxe grande alegria à turma. Eles agradeceram a oportunidade que tiveram nos fazendo o convite para voltarmos mais vezes com aulas experimentais de ciências. Vide Figura 5.

Figura 5 : Encerramento das atividades.



Fonte :Relatório de Prática/FAC/UNINORTE, 2014.

Outra prática realizada, merecedora de destaque, na disciplina bioestatística, foi a resultante de pesquisa objetiva e descritiva focada em questões quantitativas e qualitativas do lixo doméstico no município de Rio Branco/AC, realizada por dois acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas, no primeiro semestre de 2014. « O descarte do lixo doméstico em Rio Branco - Acre » foi o título dado ao artigo que resultou deste estudo.

Vejamos o registro dos acadêmicos, na apresentação do artigo, durante evento na FAC/UNINORTE na Semana da Biologia, em 2014:

A pesquisa foi realizada no período de Março à Junho de 2014 nas comunidades escolares do município de Rio Branco, Acre, onde foram coletado dados através de formulários, nos quais os entrevistados eram alunos do EJA - Educação de Jovens e Adultos, exatamente por se tratar de pessoas adultas e que fazem o descarte do lixo em suas residências, .A pesquisa contou com 306 entrevistados das comunidades nas regionais do CALAFATE, RECANTOS DO BURITIS e SOBRAL.

O trabalho realizado pelos acadêmicos, que contou com a coautoria da professora da disciplina bioestatística, evidencia as várias possibilidades de se trabalhar a interdisciplinaridade e a experimentação na formação de professores.

Considerações finais

Atuar na Educação Básica, no ensino de Ciências e de Biologia com vistas à promoção de efetiva aprendizagem, representa aos profissionais da área inúmeras superações. Uma destas superações diz respeito à dicotomia largamente experimentada em todos os campos do saber entre a teoria e a prática.

Não precisa grandes pesquisas para se ter a constatação de que torna-se cômodo ao professor desenvolver aulas teóricas, com auxílio do livro didático e muitas vezes, limitando-se às condições de funcionamento do espaço de ensino e aprendizagem, geralmente, a escola.

Embora o mundo venha se modernizando e fazendo largo uso das tecnologias da informação e comunicação, deparando-se com excessivo número de informações, o

papel do professor na educação, ainda tem sido considerado como fundamental.

Romper com a forma como se foi formado e, na condição de professor, buscar a ressignificação de aprendizados e colocá-los a serviço do cotidiano docente não se constitui em tarefa simples e/ou fácil. Pelo contrário, é difícil mudar o que, pelo tempo, encontra-se enrigecido.

Sabe-se que as práticas experimentais são altamente necessárias ao efetivo aprendizado. A associação entre teoria e prática pode facilitar sobremaneira o processo de construção do conhecimento pelo aluno. Mas, há uma pergunta recorrente a se fazer : por que as práticas não acontecem ? Será pela infraestrutura dos espaços de ensino e aprendizagem, será pela falta de preparação do professor, será pela falta de criatividade e/ou motivação ? Que fatores seriam determinantes na prevalência de aulas teóricas sobre aulas práticas ?

Nesse contexto, por que o ensino de disciplinas como Ciências e Biologia continua se dando de forma fragmentada, sem considerar o universo das outras disciplinas que integram o currículo de uma mesma série ?

Até que ponto as propostas pedagógicas das escolas, traduzidas por meio de seus Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs, contribuem para o distanciamento evidenciado no cotidiano escolar de suas diferentes disciplinas ?

Questões como essas e muitas outras promovem inquietação ao exercício docente. Fica no professor de ciências e biologia o sentimento de elevada responsabilidade pelo marasmo do ensino, que continua sendo visto como, prioritariamente, teórico.

Esse sentimento se intensifica na formação de futuros professores. Como reverter o atual quadro do ensino de ciências e de biologia ? Como sensibilizar os acadêmicos das Licenciaturas em Ciências Biológicas de que o compromisso com o ensino representa uma necessidade social e mundial ?

Há, portanto, a clareza de que « se uma andorinha só não faz verão » não será a Biologia ou as Ciências sozinhas que darão conta de buscar respostas a tantos desafios que compõem suas bases.

Há necessidade da busca pela integralização dos diferentes saberes e, nesse sentido, a interdisciplinaridade, apresenta-se como um dos principais caminhos.

Praticá-la, desenvolvê-la, vivenciá-la, certamente requer que se venha a estudá-la e, nesse sentido, o registro das práticas pedagógicas desenvolvidas durante a formação representa significativo passo nessa caminhada.

Fica aqui , portanto, esta contribuição, esperando-se que o relato simples feito, possa inspirar outras pesquisas, mais sistematizadas e aprofundadas, considerando o infinito universo da formação docente.

Notas

¹ Mestre em Ecologia e Manejo de Recursos Naturais pela UFAC, professora da UNINORTE/AC, solange.chalub@uninorteac.com.br.



² Mestre em Saúde e Gestão do Trabalho pela UNIVALI-SC, professora da UNINORTE/AC, marilia-macedoac@gmail.com.

Referências bibliográficas

BIZZO, N. **Ciências : fácil ou difícil ?** Palavra do Professor. 2a Edição. São Paulo : Editora Ática, 2007.143p.

CARVALHO, M. C. A. de. **Práticas, rituais de avaliação e cultura da escola.** Rio Branco : Edufac, 2010. 222p.

FAZENDA, I. **Dicionário em construção : interdisciplinaridade.** Ivani Fazenda (org.). - São Paulo : Cortez, 2001. 199p.

JACOBI, P. R. **Ciência Ambiental : os desafios da interdisciplinaridade.** Pedro Roberto Jacobi (org.). - São Paulo : Annablume - Fapesp, 2000. 388p.

LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico : procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos /** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos, 7. Ed. - 7. Reimpr. - São Paulo : Atlas, 2012. 225p.

MARCONI, M. de A. **Técnicas de Pesquisa : planejamento, execução de pesquisas, amostragem técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 7. Ed. 3. Reimp. - São Paulo : Atlas, 2010. 281 p.

PILETTI, N. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental (atualizado de acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394 de 20/12/96).** 26ª edição. 6ª impressão. - São Paulo : Editora Ática, 2004. 232p.



ATUAÇÃO ESTATAL NO FOMENTO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Tayson Ribeiro Teles¹

Francisca de Moura Machado²

Introdução

O presente trabalho tem o escopo geral de erigir análise sobre o fomento à área da Educação Profissional, Científica e tecnológica (EPCT) feito pelos governos federais vigentes no período de 2002 a 2014. Para tal, são objetivos específicos: analisar a parte final do Artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e analisar o Artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88). Dessa forma, o problema de pesquisa sintetiza-se a verificar qual a relação entre tais dispositivos e a atuação estatal brasileira no fomento à EPCT entre os anos delimitados, ou seja, busca-se resposta para a seguinte indagação: o Estado, por meio do governo federal, ofereceu educação profissional aos cidadãos brasileiros entre 2002 e 2014?

A pesquisa justifica-se pelo fato de que, conforme Kunze (2009), antes de 2002 os incentivos públicos direcionados à área da EPCT eram singelos em cotejo aos daquele ano em diante. Além do que, preceituam Jardim e Naharreluga (2009) que, no presente século, é imprescindível analisar o papel e a atuação do Estado, por meio de análise de políticas públicas. Ademais, o pesquisador da educação deve, em seu processo de investigação, considerar as distinções conceituais e históricas entre o que se chama de Estado e de governo.

Definição de EPCT



Preliminarmente, precisa-se, compreender o que seja a Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como, qual a importância da educação, como um sistema, para o desenvolvimento humano.

Garcia (2008) diz que educação vem do latim *educatio*, indicando a ação de criar, educar, alimentar e gerar um conjunto de valores culturais. Longe de ser um adorno social ou uma vaidade, é um ato humano que possibilita e oportuniza o pleno desenvolvimento da personalidade e pode-se dizer que é um requisito indispensável à cidadania. Nesta perspectiva, sendo a educação algo tão relevante, é interessante que todos a ela tenham acesso.

Nesta direção, Brinhosa (2009) afirma que o sistema educacional é o reprodutor primeiro das ordens sociais hegemônicas, pois distribui de forma regulada o capital cultural. Para ele, basicamente, a Educação Profissional³ é aquela estruturada e organizada sob o contexto do trabalho. Sendo que esta modalidade de educação e as políticas públicas a ela direcionadas estão em constante metamorfose. Isto, pois o mundo da produção está passando por várias mudanças, exigindo do trabalhador outro perfil, principalmente no que atine à qualificação.

Ademais, é relevante dizer, conforme assevera Romanelli (2012), que a educação para o desenvolvimento, num local de realidade complexa, como é a brasileira, não é um conceito de fácil construção, já que se trata de compreender a educação em um contexto marcado por vários desníveis sociais. Para a autora, na perspectiva trabalhista, distinguem-se no processo educativo duas etapas interdependentes, quais sejam: o gesto criador que resulta do homem estar no mundo e com ele relacionar-se, transformando-se pela educação, e o gesto comunicador que o homem executa transmitindo a outrem (a sociedade) os resultados de suas experiências (o trabalho/profissão aprendido).

A EPCT antes de 2002: um breve contexto histórico

É documentado pelo MEC (2009) que, em 23 de setembro de 2009, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica completou 100 anos. Neste foco, Fonseca (1961) afirma, em cartilha narradora da história da Educação Técnica Brasileira, que a formação do trabalhador pátrio começou a ser produzida desde os tempos mais remotos da colonização, tendo como primeiros aprendizes de ofícios os índios⁴ e os escravos, habituando a estes o ensino profissional como destinado somente a elementos das mais baixas categorias sociais.

Além do que, nesse mesmo período, foram criados os Centros de Aprendizagem de Ofícios nos Arsenais da Marinha do Brasil, os quais traziam trabalhadores especialistas de Portugal e recrutavam outros, até durante a noite, pelas ruas do Brasil - ou recorriam aos chefes de polícia para que enviassem presos que tivessem alguma condição de produzir.

Segundo este mesmo autor, nessa época o desenvolvimento tecnológico do Brasil ficou cessado, porquanto houve a proibição da existência de fábricas, em 1785. Cabendo ressaltar que isso aconteceu devido à consciência dos portugueses, à época, de que:



O Brasil é o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra. Os seus habitantes têm por meio da cultura, não só tudo quanto lhes é necessário para o sustento da vida, mais ainda artigos importantíssimos, para fazerem, como fazem, um extenso comércio e navegação. Ora, se a estas incontáveis vantagens reunirem as das indústrias e das artes para o vestuário, luxo e outras comodidades, ficarão os mesmos totalmente independentes da metrópole. É, por conseguinte, de absoluta necessidade acabar com todas as fábricas e manufaturas no Brasil (FONSECA, 1961, p. 17).

Pereira (2003) clarifica que a história da educação profissional no Brasil tem várias experiências registradas nos anos de 1800, com a adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinava ao socorro à camada menos abastada da sociedade brasileira. As crianças e os jovens eram encaminhados para casas em que, além da instrução primária, aprendiam ofícios de tipografia, alfaiataria, encadernação, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros.

Oliveira (2000) diz que com a chegada da família real portuguesa, em 1808, e a consequente revogação da proibição de desenvolvimento tecnológico da pátria, D. João VI cria o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público com o objetivo de atender à educação dos artistas e aprendizes vindos de Portugal.

Diz esta autora, ainda, que em 1889, no final do período imperial e um ano após a abolição legal da escravatura, no país, o número total de fábricas instaladas era de 636 estabelecimentos, com um total de aproximadamente 54 mil trabalhadores, para uma população total de 14 milhões de habitantes, com uma economia acentuadamente agrário-exportadora; locais em que havia predominância de relações de trabalho rurais pré-capitalistas.

Afirma Pereira (2003) que, no século XX, o Presidente do Estado do Rio de Janeiro, como eram chamados os governadores na época, Nilo Peçanha, iniciou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, criando quatro escolas profissionais, quais sejam: Campos, Petrópolis, Niterói, e Paraíba do Sul; sendo as três primeiras para o ensino de ofícios e a última destinada à aprendizagem agrícola.

Fonseca (1961) diz que o ano de 1906 foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil, o que pode ser corroborado por meio de alguns acontecimentos, como, por exemplo, a realização do “Congresso de Instrução”, que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados.

Oliveira (2000), descrevendo a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, diz que com o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909, Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil e assina, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de



Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito.

Kunze (2009) esclarece que o Congresso Nacional sancionou, em 1927, um Projeto de Fidélis Reis que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país. Com a criação, em 14 de novembro de 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública foi estruturada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes ligadas ao Ministério da Agricultura.

Neste prisma, a Constituição brasileira de 1937 foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 1937).

Além do que, Nunes (2000) deixa claro que em 13 de janeiro de 1937 foi assinada a Lei Federal n.º 378, que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus⁵ Profissionais destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus, bem como, em 1941 vigoraram uma série de leis conhecidas como a “Reforma Capanema”⁶, que remodelou todo o ensino no país e tinha como principais pontos os fatos de que o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio, o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão, e os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio.

Conforme Pereira (2003), após esse período vem o Decreto Federal nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, que passaram a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário.

Consigna este autor que a partir daquele ano, inicia-se, formalmente, o procedimento de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país como um todo, visto que os alunos formados nos cursos técnicos ficavam autorizados a ingressar no ensino superior, em área equivalente à da sua formação apenas.

Oliveira (2000), prosseguindo nessa linha do tempo da EPCT, diz que o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) contemplou o setor de educação com 3,4% do total de investimentos previstos para todos os setores a serem investidos (um percentual muito elevado⁷ para a época e suas condições sociais). O objetivo era a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país.

Afirma, ainda, esta autora que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasi-



leira (LDB) de 1971, Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto, torna, de maneira compulsória, técnico-profissional todo o currículo do segundo grau. Assim, um novo paradigma se estabelecia, qual seja: formar técnicos sob o regime da urgência. Nesse tempo, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos.

Kunze (2009) clarifica que em 20 de novembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394, a atual LDB, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país.

Tal diploma normativo propõe uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo de favorecimento à inclusão social e democratização dos bens sociais da sociedade brasileira, além de definir o sistema de certificação profissional, que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar.

Neste direcionamento, a autora supramencionada diz que de 1909 a 2002 foram construídas 140 unidades de educação profissional, melhor configurando a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica brasileira. Enfim, percebe-se dos esclarecimentos de todos os citados autores que a gestão da EPCT brasileira obteve alguns progressos do período colonial até 2002.

O direito à educação no Brasil

Frisa Garcia (2008) que o direito à educação é integrante do rol de direitos fundamentais do Brasil, estampados na CRFB/88. Tal característica de direito fundamental, recebida do texto constitucional pátrio, que é inspirado em inúmeros tratados e convenções internacionais, se associa ao fato de o direito à educação estar diretamente relacionado à perspectiva da dignidade da pessoa humana.

Neste foco, para este autor, parece claro que a efetividade do direito à educação é requisito imprescindível, uma verdadeira *conditio sine qua non*⁸, para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Além do que, é elemento primordial à garantia do desenvolvimento nacional, à erradicação da pobreza e da marginalização (com redução das desigualdades sociais e regionais) e à promoção do bem de todos.

Assim, conforme preleciona De Mattos (2001), as políticas públicas (ou políticas sociais), o instrumento usado pelo Estado para oferecer o direito à educação, se referem a ações que determinem o padrão da proteção social produzida pelo Estado, voltadas, a *priori*, para a redistribuição dos tributos que são pagos por todos, visando à diminuição das desigualdades estruturais surgidas durante o desenvolvimento socioeconômico.

Neste contexto, segundo a autora, as políticas públicas realizadas na seara da educação se situam no interior de um tipo especial de política pública estatal, porquanto visam à manutenção das relações sociais, ou seja, se investe na educação a fim de manter as pessoas civilizadas e promover o progresso da humanidade.



O Artigo 39 da LDB: o direito à qualificação profissional no Brasil

O diploma normativo brasileiro responsável por regular o baldrame da educação, em todos os seus níveis e modalidades, é a Lei Federal n.º 9.394/1996. Nesta perspectiva, diz o diploma, em seu Artigo 39 - um dos objetos de análise do presente estudo:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008) (BRASIL, 1996).

Do dispositivo alhures, proveniente de uma norma ordinária inferior hierarquicamente à CRFB/88, é factível inferir que cumpre ao Estado ofertar uma educação que objetive a formação dos cidadãos com perspectivas de qualificação para o mercado de trabalho. Neste viés do laboro, temos que a modalidade educacional adequada à formação do trabalhador é a EPCT.

O Artigo 205 da CRFB/88 e a EPCT

Segundo De Oliveira (1999), no Brasil, pelo menos formalmente, a Educação possui relevante proteção e incentivo à sua promoção. A CRFB/88, a partir de seu Art. 208, traz vários dispositivos atinentes ao Direito à Educação. Neste rumo, o referido Artigo, em seu parágrafo 1.º, diz ser o acesso ao ensino fundamental um Direito Público, ou seja, é direito das pessoas enquanto humanas, e dever do Estado oferecer educação básica (fundamental) de forma gratuita.

Neste contexto é que surge o Art. 205 da CRFB/88. Diz o dispositivo:

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 (BRASIL, 1988).

Ora, percebe-se ser clara a redação do artigo da norma suprema do Estado brasileiro. Consoante a CRFB/88 a educação, enquanto política pública de promoção da dignidade e do desenvolvimento humanos, é dever do Estado e deve preparar o cidadão para o trabalho. Neste viés, temos que, como já dito, a modalidade adequada de educação é a EPCT.

Metodologia

No que se refere às fontes de pesquisa, o presente estudo foi desenvolvido preconizando-se a tipologia da fonte bibliográfica, tendo se efetuado cotejo e cruzamento entre pensamentos de vários autores especialistas na área. Optou-se por este método de estudo, pois, como primam Bastos e Keller (1997), neste tipo de pesquisa exploratória, baseada na leitura dados secundários de livros ou outros tipos de documentação escrita (artigos, periódicos, dissertações, teses etc.), é factível obter-se



subsídios para a interpretação e compreensão de um fenômeno ou responder a perguntas de pesquisa.

Bem como, asseveram ainda esses autores, que as principais características da pesquisa bibliográfica são a informalidade, a criatividade e a flexibilidade. Desta forma, pode-se afirmar que este tipo de estudo utiliza-se de dados secundários, isto é, dados que já foram produzidos e publicados, e, interligando-os, produz novos dados e novas possibilidades de entendimento de determinada temática. Quanto à técnica de coleta de dados e tratamento destes, a presente pesquisa coletou dados das referências oficiais da União e de outros meios, sendo estes sempre bibliográficos.

Método

Quanto ao procedimento de pesquisa, basicamente o método utilizado foi o indutivo. Escolheu-se agir assim, porquanto, como dizem Lakatos e Marconi (2011), a indução é um processo intelectual em que, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universalizável, não integrante dos fragmentos analisados.

Resultados e discussão

Os resultados obtidos com a presente pesquisa bibliográfica - exploratória mostram que a EPCT tem obtido investimento e valorização agudos por parte do governo federal desde 2002. Veiga (2008) diz que muitos foram os avanços na EPCT a partir de 2002, oportunidade em que menciona o Decreto n.º 5.154/2004, que permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio. Além disso, diz que, em 2005, com a publicação da Lei Federal n.º 11.195, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino. Também nesse ano houve a transformação do Centro Federal de Educação Técnica (CEFET) do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, a primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil.

Segundo a autora, em 2006, com o Decreto n.º 5.840 é instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o qual também integrou a educação profissional ao ensino fundamental, médio e à educação indígena. Também no ano de 2006, é lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia para disciplinar as denominações dos cursos oferecidos por instituições de ensino público e da rede privada.

Christophe (2010) afirma que em 2007 há o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo como meta entregar à população mais 150 novas unidades, perfazendo um total de 354 unidades, até o final de 2010, cobrindo todas as regiões do país, oferecendo cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional.

Neste prisma, diz, ainda, que o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, elaborado durante o ano de 2007, esteve em consulta pública, por seis meses, recebendo



críticas e sugestões de toda a sociedade, e em processo de revisão final entra em vigência ainda no primeiro semestre de 2008 como importante instrumento de divulgação e regulação da oferta de Cursos Técnicos por todo o Brasil.

Além disto, Kunze (2009) afirma que nos últimos anos tem sido intensa a procura de países de outras regiões do globo para conhecer a educação profissional e tecnológica do Brasil, a fim de estabelecerem parcerias educacionais, visto que as experiências desenvolvidas na Rede Federal pátria constituem-se como uma referência. Havendo parcerias também no âmbito da própria Rede Federal, como projetos de inclusão social das comunidades com as unidades, caracterizando, assim, o compromisso com a extensão acadêmica.

Diante desta expansão sem precedentes, a autora referida estudiosa considera positiva a proposição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei Federal n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, o que evidencia, com grande nitidez, a realização dos desejáveis enlaces entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade.

Neste meandro, é documentado pelo MEC (2014) que a missão institucional dos Institutos Federais deve, no que respeita à relação entre educação profissional e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão.

Neste passo, Tavares (2012) afirma que em agosto de 2011, dando sequência à expansão da Rede Federal iniciada pelo governo Lula, a Presidente da República Dilma Rousseff anunciou a Fase III do Plano Nacional de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e projetava-se para o primeiro ano dessa fase a implantação de 86 novos *campi* de Instituto Federal, dos quais 46 eram remanescentes da Fase II.

De acordo com relatório de gestão da SETEC (2011), a totalidade da Fase III compreendia ainda a implantação de 60 novas unidades de ensino a cada ano, durante a vigência do próximo Plano Nacional de Educação (2011 a 2020), levando a Rede Federal à configuração de 1000 unidades até o final da 2.ª década do século XXI. Para tanto, projetou-se investimentos anuais da ordem de R\$ 600 milhões para as ações de construção e aquisição de equipamentos, e de R\$ 200 milhões para despesas com pessoal.

Com a conclusão desta etapa, conforme a SETEC (2011), entre os resultados esperados estão um milhão e 200 mil alunos matriculados na Rede Federal e Institutos Federais presentes em um de cada cinco municípios brasileiros. Nesta perspectiva, no programa de rádio “Café com a Presidenta”, transmitido em 22 de agosto de 2011,



Dilma Rousseff afirmou que “Até 2014, vamos inaugurar quatro novas Universidades federais, no Norte e no Nordeste [...] e tem mais, vamos criar mais 208 escolas técnicas, em 200 municípios” (ROUSSEFF, 2011).

Quando questionada sobre os critérios para a distribuição de escolas técnicas e Universidades federais pelo Brasil, Dilma Rousseff argumentou:

Utilizamos vários critérios para fazer esta seleção [...]. Primeiro demos prioridade a municípios com mais de 50 mil habitantes, em microrregiões onde não existiam escolas da rede federal e no interior do Brasil. Segundo, tivemos a preocupação [...] de atender municípios com elevado percentual de extrema pobreza. Terceiro [...] focamos em um grupo de municípios que têm mais de 80 mil habitantes, mas, nos quais, a prefeitura, muitas vezes, arrecada pouco e tem muita dificuldade de investir em educação (ROUSSEFF, 2011).

Tavares (2012) diz ainda que esta Fase III do Plano Nacional de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica também foi marcada pela criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC), que vem sofrendo críticas por parte de políticos e profissionais da educação, sobretudo pela possibilidade de repasse de recursos públicos para a iniciativa privada, mas se constitui como uma boa política pública no que atine ao fomento à Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Por fim, conforme este autor, os desafios que se apresentam à expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica exigem que o Brasil assuma a Educação Profissional como política de Estado, de modo a garantir a sua continuidade com a sucessão do atual governo pelos próximos.

Considerações finais

Em sede de considerações finalizadoras da presente pesquisa, cumpre lembrar que esta teve o escopo geral de verificar o cumprimento da meta insculpida no Art. 39 da LDB e no Art. 205 da CRFB/88, oferta de educação profissional pelo Estado brasileiro, porquanto fora feita análise da atuação estatal no fomento direcionado à EPCT e sua gestão entre o lapso de 2002 e 2014.

Frisando-se que esta análise, embora tenha se debruçado especificamente sobre o lapso temporal de 2002 a 2014, também produziu contextualização sobre a origem da EPCT no Brasil e seu desenvolvimento até aqui, nos tempos atuais. O resultado a que chegou foi a constatação de que, no íterim analisado, o governo federal efetuou inúmeras ações e políticas públicas em favor da EPCT.

Sendo que todas estas recentes ações estatais objetivaram a qualidade da educação profissional, em todos os seus vieses. Todavia, cabe ressaltar a ideia de que a educação e o ensino profissional de qualidade apenas terão seu desenvolvimento além do satisfatório quando houver um projeto educacional sistemático para o Brasil, o qual deve contemplar as disparidades econômico-culturais e sociais, entronando as distintas realidades e buscando-se o fortalecimento dos ideais democráticos e partici-



pativos.

Por fim, dado o estudo se constituir como um conjunto dados teóricos qualitativos apenas, exsurge como sugestão para melhoria e aperfeiçoamento da pesquisa a proposta de produzir detalhamento quantitativo dos recursos financeiros investidos na EPCT, entre os anos de 2002 e 2014, com mensuração das devidas dotações orçamentárias, receitas e gastos. Além do que, configura-se como necessário verificar como está o cumprimento das metas da Fase III do Plano Nacional de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a fim de se saber exatamente quais objetivos do governo obtiveram êxito e quais não apresentaram sucesso.

Notas

¹ Discente do Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre (UFAC). Pós-graduado *Lato Sensu* em Gestão da Educação Profissional, Científica e Tecnológica pelo IFAC (2015), em Tecnologias da Informação e Comunicação pela UFAC (2015), e em Gestão Administrativa na Educação pela ESAB, de Vila Velha -ES (2014). Graduado, na Área de Administração, em Tecnologia em Gestão Financeira pelo Centro Universitário Oswaldo Cruz, de Ribeirão Preto - SP (2013). Acadêmico do 7.º Período do Curso de Bacharelado em Direito da UFAC e Técnico Administrativo Federal em Educação efetivo ativo na mesma instituição. E-mail: taysonteles@ufac.br

² Doutora em Educação pela UDE/UFSCAR-SP. Professora de Cursos de Graduação e do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Gestão da Educação Profissional, Científica e Tecnológica do IFAC. Pesquisadora Doutora do INEC - Instituto de Pesquisa, Ensino e de Estudos das Culturas Amazônicas - AC. Docente formadora do Centro de Atendimento Educacional Especializado Dom Bosco - SEE, Rio Branco - Acre. francisca.machado@ifac.edu.br

³ Este autor não fala em EPCT, mas, pelo contexto, percebe-se que Educação Profissional e Educação Profissional, Científica e Tecnológica constituem-se como dotadas da mesma significação. Isso, porquanto a ideia de cientificidade e tecnologia é apenas uma característica do século XXI. Em outros tempos falava-se em Educação Técnica.

⁴ Sabemos ser cientificamente correto o termo “indígena”. Todavia, usaremos o vocábulo “índio” por entendermos ser o mais utilizado e de fácil compreensão.

⁵ Liceu foi por muito tempo a denominação do sistema escolar francês. O vocábulo tem origem na Grécia antiga e significa ginásio, rememorando o local onde Aristóteles se reunia com seus discípulos para filosofar. Assim, cumpre entender Liceu, genericamente, como um “local de estudo”.

⁶ Homenagem ao Ministro da Educação de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema.

⁷ Atualmente, por meio da Lei Federal n.º 13.005, de 25 de julho de 2014, que estabeleceu o PNE e 20 metas para a educação brasileira, é obrigatório que o governo federal invista 10% (dez por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) na Educação.

⁸ Expressão latina que significa “condição sem a qual não pode ser”.

Referências bibliográficas

BASTOS, C.; KELLER, V. *Introdução à metodologia científica*, 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. *A Constituição Federal de 1937*. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937.

_____. *A Constituição Federal de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988.



_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Rede federal de ensino completa 100 anos**. Brasília: Seres/MEC, 2009.

_____. **O plano de desenvolvimento da educação: razão, princípios e programas - PDE**. Brasília: MEC, 2014

BRINHOSA, M. C. “A Função social e pública da educação na sociedade contemporânea”. In: LOMBARDI, José Claudinei. **Globalização, Pós-modernidade e Educação**, 3. ed. Campinas: HISTEDER, 2009.

CHRISTOPHE, M. **A legislação sobre a educação tecnológica no quadro da educação profissional brasileira**, 2 ed. Rio de Janeiro: IETS, 2010.

DE MATTOS, E. H. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Campinas: Cedes, 2001.

DE OLIVEIRA, R. P. **O Direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça**. Artigo Científico. *Revista Brasileira de Educação*. Ed. n.º 11. Maio/jul/ago. 1999.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

GARCIA, E. **O direito à educação e suas perspectivas de efetividade**. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, ano 9, n. 480, 30 out. 2004. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/5847>>. Acesso em: 8 ago. 2015

JARDIM, J. M.; NHARRELUGA, R. **Análise de políticas públicas: uma abordagem em direção às políticas públicas da informação**. Rio de Janeiro: Editora da UFF, 2009.

KUNZE, N. C. **O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro**. In *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília: MEC/SETEC, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A.. **Metodologia científica**, 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

NUNES, C. (Des). “Encantos da modernidade pedagógica”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. pp. 371-398.

OLIVEIRA, S. R. **O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil**. In: *Trabalho e Crítica*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2000.

PEREIRA, L. A. C. **A rede federal de educação profissional e o desenvolvimento local**. Campos dos Goytacazes: Editora da UCAM, 2003.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**, 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ROUSSEFF, D. V.. Entrevista em 22 de agosto de 2011. Programa “Café com a Presidente”. Brasília: Presidência da República, 2011.



SETEC. **Relatório de Gestão ano 2011: Processo de Contas Anuais da Setec**. Brasília: MEC/Setec, 2011.

TAVARES, Moacir. **Evolução da rede federal de educação profissional no Brasil: etapas histórias**. Porto Alegre: UEPG, 2012.

VEIGA, Cynthia Greive. “Educação estética para o povo”. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**, 8. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. pp. 399-422.



TRANSFORMAÇÃO DE FIGURAS CURVAS SEGUNDO O MÉTODO DE ARQUIMEDES

*Thaylon Souza de Oliveira¹
Lucas Viana da Silva²
José Ronaldo Melo³*

Introdução

O presente estudo tratou o processo de transformação de figuras geométricas curvas em figuras equivalentes, tendo como suporte o conhecimento geométrico praticado na antiga Grécia. O trabalho de pesquisa tomou como aporte teórico metodológico o estudo sobre a construção e a compreensão do pensamento presente no processo de resolução da quadratura da parábola realizado por Arquimedes de Siracusa (287 a. C - 212 a. C.). Para isso, foi realizada uma revisão da literatura presente em artigos disponíveis na internet e em livros de história da Matemática, entre os quais, Roque (2012), Eves (2004), Boyer (1999) e “Os elementos” atribuído a Euclides (330 a. C), traduzido por Bicudo (2009).

Investigou-se, sobretudo, o método desenvolvido por este grande geômetra grego, no que diz respeito a quadrar uma parábola, baseando-se no conhecido método “de exaustão”, atribuído a Eudoxo (355-408 a.C), segundo o qual, multiplicando-se o número de lados formados por polígonos de n lados, inscritos e circunscritos ao círculo, torna-se possível uma aproximação da área desse círculo. Em outras palavras, fazendo multiplicações sucessivas dos lados, os polígonos que se formarem apresentarão áreas que crescerão para os polígonos inscritos e decrescerão para os polígonos circunscritos, aproximando-se cada vez mais da área do círculo.

Com a intensificação do estudo do tema investigado e a realização de seminários realizados no ambiente do curso de licenciatura em Matemática, foi possível per-



ceber que, a partir do processo de determinação da quadratura da parábola, Arquimedes desenvolveu seu próprio método, o qual só foi revelado à comunidade científica em 1906, por meio dos vestígios presentes por trás da escrita constantes em um pequeno livro de orações medievais, o qual foi leiloada na época. Milagrosamente, neste livro, constavam alguns escritos originais de Arquimedes. Contudo, existem outros vestígios da utilização do referido método numa carta enviada a Eratóstenes (276 - 196 a. C.), na qual Arquimedes faz revelações de como alcançava resultados ao utilizar alavancas para equilibrar figuras geométricas. Veja trecho da carta:

Arquimedes a Eratóstenes,

Saudações

Enviei-lhe em outra ocasião alguns teoremas descobertos por mim, meramente os enunciados, deixando-lhe a tarefa de descobrir as demonstrações então omitidas... Vendo em você um dedicado estudioso, de considerável iminência em Filosofia e um admirador da pesquisa matemática, julguei conveniente escrever-lhe para explicar as peculiaridades de um certo método pelo qual é possível investigar alguns problemas de Matemática por meios mecânicos... Certas coisas primeiro se tornaram claras para mim pelo método mecânico, embora depois tivessem de ser demonstradas pela Geometria, já que sua investigação pelo referido método não conduziu a provas aceitáveis. Certamente é mais fácil fazer as demonstrações quando temos previamente adquirido, pelo método, algum conhecimento das questões do que sem esse conhecimento.... Estou convencido de que será valioso para a Matemática, pois pressinto que outros investigadores da atualidade ou do futuro descobrirão, pelo método aqui descrito, outras proposições que não me ocorreram.

Particularmente, em relação à quadratura da parábola, o estudo desenvolvido evidenciou diversas propriedades importantes dessa curva e a possibilidade de resolução de outros problemas, proporcionando o processo de invenção de outros conhecimentos matemáticos, entre os quais o cálculo diferencial integral, largamente utilizado nos cursos de Matemática, Engenharia, Física etc., para resolver problemas diversos, particularmente de áreas e volumes.

O processo de transformação de figuras curvas em figuras equivalentes, praticado na antiga Grécia, proposto para estudos na atualidade, pode favorecer tanto um ambiente de investigação como de formação científica e pedagógica de futuros professores de Matemática.

Estudando o círculo

Na antiga Grécia, muitos matemáticos dedicaram suas vidas aprofundando seus conhecimentos geométricos, especialmente nos processos de transformação de figuras curvas em figuras equivalentes. O grande matemático e filósofo grego, Arqui-



medes (287 a. C. - 212 a. C.), dedicou-se profundamente a esse tipo de questão, desenvolvendo o método da quadratura do círculo e da parábola, o qual consiste em inscrever sucessivos triângulos num polígono, de tal forma que a soma das áreas dos triângulos se aproximem da área do polígono. Como sugere a figura 1.

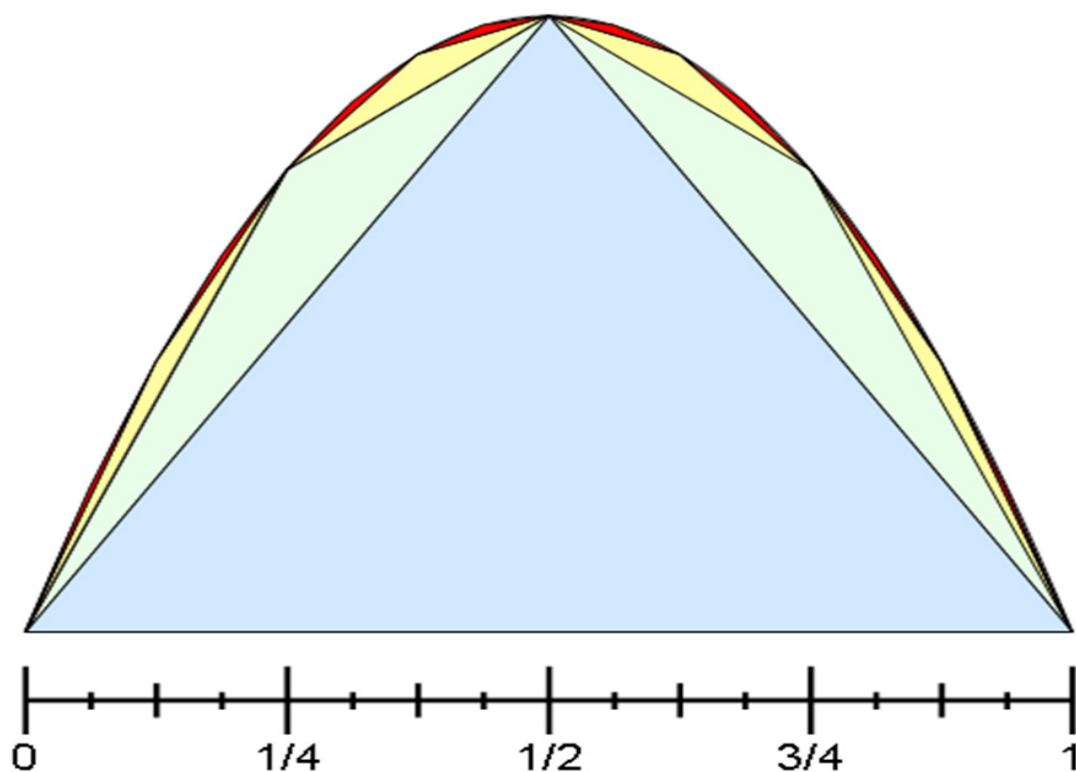
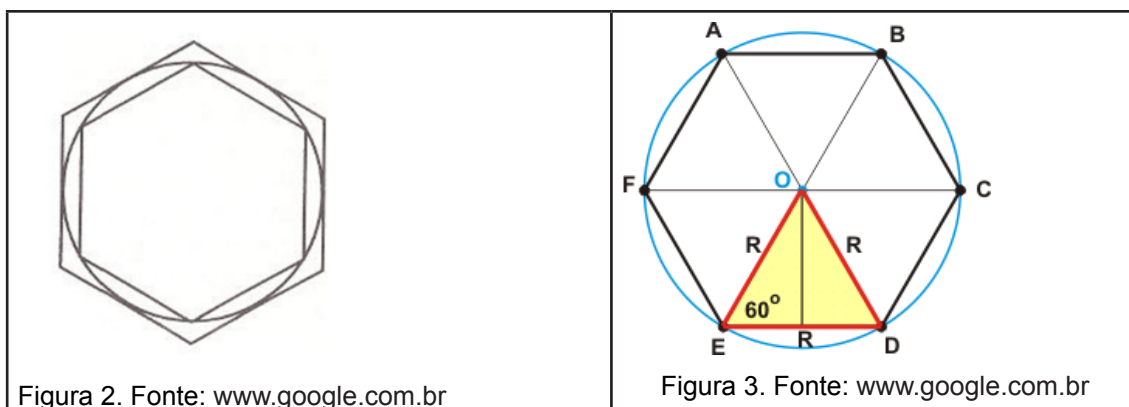
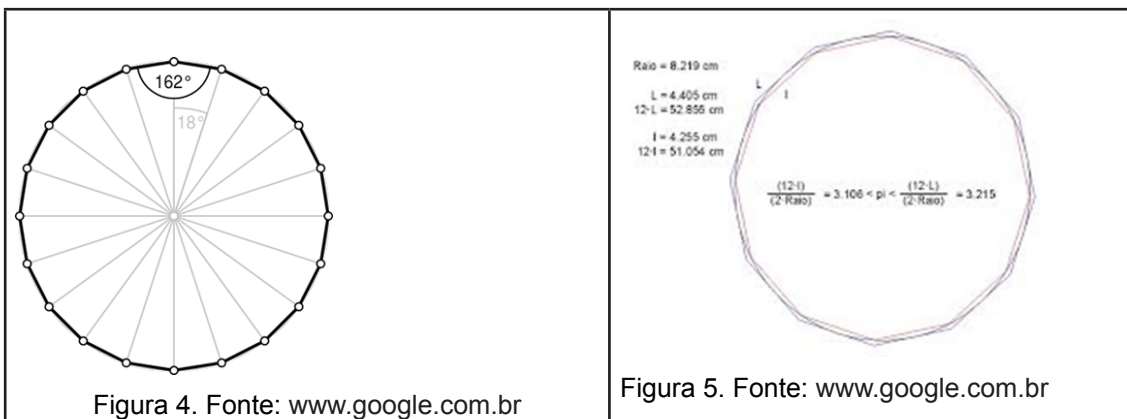


Figura 1. Fonte: www.google.com.br

Segundo o procedimento desenvolvido por Arquimedes, motivado pelo método de exaustão, ao se multiplicar o número de lados de um polígono, inscritos e circunscritos num círculo, torna-se possível uma aproximação da área desse círculo, ou seja, fazendo multiplicações sucessivas dos lados, os polígonos que se formam apresentam áreas que crescem para os polígonos inscritos e decrescem para os polígonos circunscritos, aproximando-se cada vez mais da área do círculo. A sequência de figuras abaixo ilustra essa ideia.

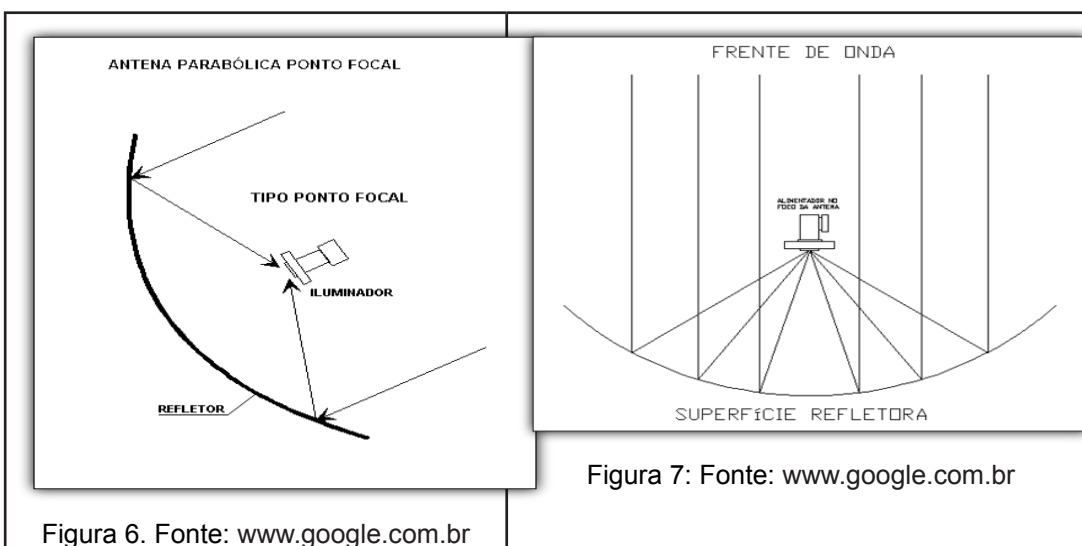




Estudando a parábola

A partir do processo da quadratura do círculo, ilustrado nas figuras de 02 a 05, e utilizando o método de Arquimedes, pode-se determinar a quadratura da parábola. Com isso, evidenciam-se diversas propriedades importantes dessa curva, possibilitando a resolução de inúmeros problemas, tanto no campo da Matemática quanto nos demais campos científicos.

Por outro lado, as aplicações dessas propriedades, presentes nas atuais tecnologias, são de largo alcance social, posto que as informações e imagens, por exemplo, que recebemos diariamente através das antenas parabólicas, ilustradas nas figuras 6, 7, 8 e 9, permitem uma conectividade com o mundo da notícia, do trabalho e do entretenimento, tornando-se indispensáveis às complexas relações educativas, econômicas e sociais.



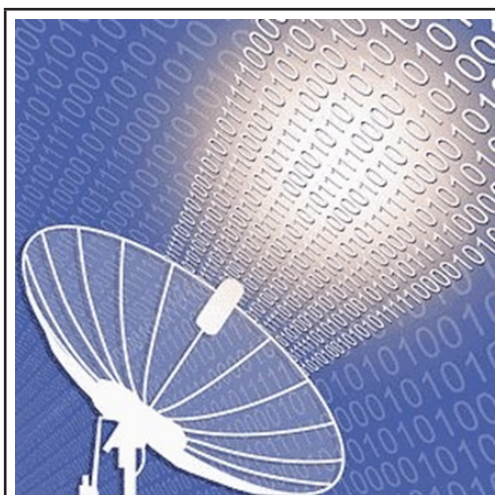


Figura 8. Fonte: www.google.com.br

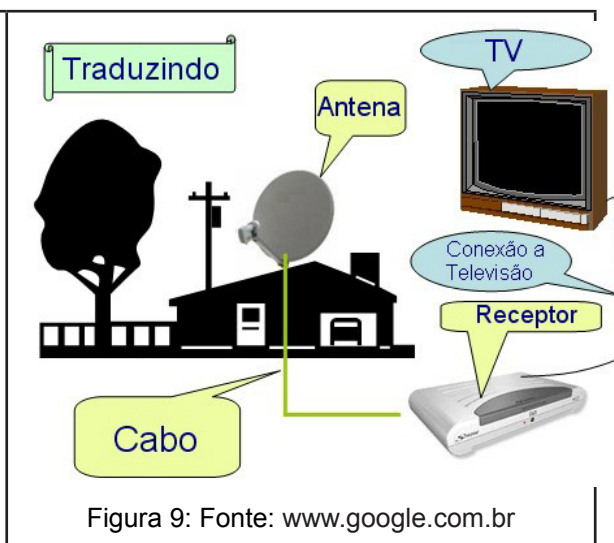


Figura 9. Fonte: www.google.com.br

Para resolver o problema da quadratura, foco deste estudo, Arquimedes utilizou 24 proposições que estão no famoso livro de cônicas de Euclides e a partir delas demonstrou que a área do segmento parabólico é igual a da área do triângulo inscrito nele.

Das 24 proposições que Arquimedes utilizou na demonstração da quadratura da parábola, quatro delas são usadas com mais frequência, como é possível acompanhar a partir das proposições e dos gráficos relacionados a seguir. Os argumentos usados na resolução do referido problema são acompanhados de vários aspectos os quais estão relacionados com visualizações geométricas.

Proposição 1

Sepor um ponto P de uma parábola traçamos uma reta PV que é o próprio eixo da parábola ou é paralelo a esse eixo e se Qq que um segmento de reta paralelo à tangente que passa pela parábola no ponto P, e que corta PV em V então $QV = Vq$. Reciprocamente, se $QV = Vq$ o segmento de reta Qq será paralelo à tangente em P (ROQUE E CARVALHO, 2012, p. 138).

No gráfico da figura 10, ver-se que, ao traçarmos uma paralela à tangente em qualquer ponto da parábola, a reta que é paralela ao eixo, divide a paralela à tangente em dois segmentos iguais, como podemos ver na figura ao lado. $QV = Vq$

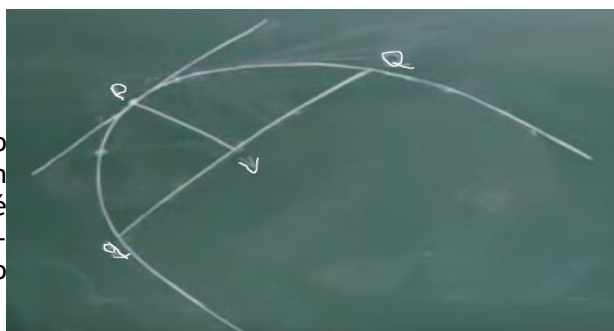


Figura 10. Fonte: seminário apresentado pelos alunos do curso de Matemática

Proposição 3

Se por um ponto da parábola traçar uma reta que é o próprio eixo ou é paralelo a esse eixo da parábola, como PV, e se por outros dois pontos da parábola Q e R traçarmos retas paralelas à tangente à parábola por P e que cortam PV respectivamente em V e W então $PV : PW :: (QV)^2 : (RW)^2$ (ROQUE E CARVALHO, 2012, p. 140)

Nessa referida proposição, ilustrada no gráfico 3, pode-se observar uma síntese da equação da parábola, estudada nos dias atuais, principalmente no Ensino Básico. Veja que se $PW = y'$, $PV = y$, $QV = x$ e $WR = x'$ temos: $\frac{y}{y'} = \frac{x^2}{x'^2} \Rightarrow y \cdot x'^2 = y' \cdot x^2 \Rightarrow y = x^2 \Rightarrow y = a \cdot x^2$, onde $a = \frac{y'}{x'^2}$.

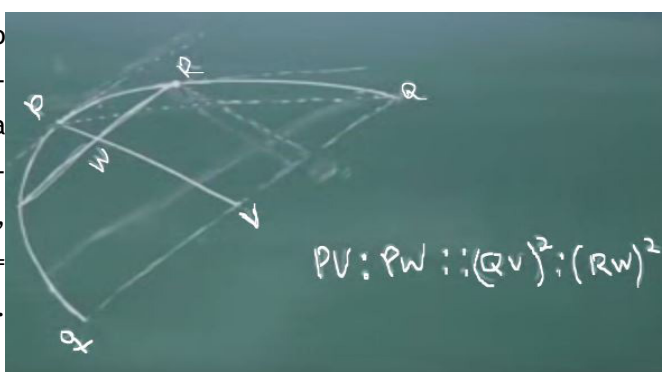


Figura 11. Fonte: seminário apresentado pelos alunos do curso de Matemática

Proposição 19

Seja P o vértice e Q um ponto qualquer sobre a parábola e R o ponto no segmento parabólico no qual a tangente é paralela a PQ. Seja M o ponto em que a paralela à tangente em P. Então $PV = RM$ (ROQUE E CARVALHO, 2012, p. 140)

Na figura 12, visualiza-se, por meio do gráfico, a proposição 3. Note que $QV = 2MV$, já que utilizando a proposição 1, Y é ponto médio de PQ. Assim, observando os triângulos $\Delta PVQ \approx \Delta YMQ$, temos que $PV // RM$; logo, os pontos V e M têm ângulos retos e têm o mesmo ângulo no ponto Q; portanto, são semelhantes, pois têm ângulos iguais; como Y é ponto médio de PQ, então M é ponto médio QV. Assim sendo, $QV = 2MV$.

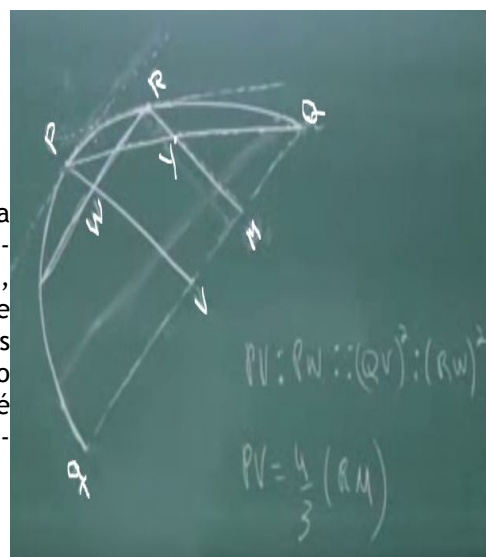


Figura 12. Seminário apresentado pelos alunos do curso de Matemática

Agora observando as relações no gráfico 4, temos:

i) $PV = PW + WV = PW + RM \Rightarrow RM = PV - PW$ (Por construção);



ii) $MV = RW$ (Por construção).

Substituindo i) e ii) em $PV:PW::(QV)^2:(RW)^2 \Rightarrow PV:PW::(2MV)^2:(RW)^2 =$
 $\frac{PV}{PW} = \frac{4(MV)^2}{(RW)^2} \Rightarrow \frac{PV}{PW} = \frac{4(MV)^2}{(MV)^2} \Rightarrow \frac{PV}{PW} = 4 \Rightarrow PV = 4PW, \Rightarrow PV = 4(PV - RM) \Rightarrow PV = 4PV - 4RM \Rightarrow PV =$
 $\frac{4}{3}RM$, como queríamos demonstrar.

Proposição 21

Seja Qq a base e P o vértice de um segmento parabólico PQq .
 Seja R o ponto no segmento parabólico no qual a tangente é
 paralela a PQ . Então: $\Delta PQq = 8\Delta PRQ$ (ROQUE E CARVALHO, 2012,
 pg. 140)

Na figura 13, verifica-se que os triângulos $\Delta PVQ = 4\Delta PRQ$ são uma forma equivalente de demonstrar a proposição 19, pois ΔPVQ e ΔPqV têm áreas iguais. Assim, $\Delta PQM = 2\Delta PRQ$
 $\Rightarrow (\Delta PYM + \Delta YQM) = 2(\Delta PRY + \Delta RYQ)$.
 E daí resta demonstrar que:
 $\Delta PYM = 2\Delta PRY$ e
 $\Delta YQM = 2\Delta RYQ$

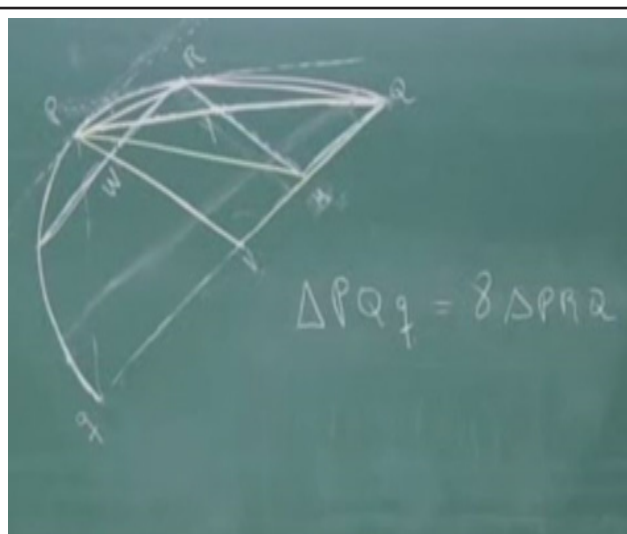


Figura 13. Seminário apresentado pelos alunos do curso de Matemática

Usando o fato de que: dadas duas retas r e s , tal que $r \parallel s$, e um segmento de reta em r , que será a base do triângulo, se o vértice do triângulo percorre s , a área do triângulo não se altera e de que $MY = 2RY$, pois $\Delta PVQ = \Delta YMQ$ então $PV = 2YM$. E pela proposição 19 temos: $PV = \frac{4}{3}RM \Rightarrow 2MY = \frac{4}{3}RM \Rightarrow 6MY = 4(RY + MY) \Rightarrow 6MY = 4RY + 4MY \Rightarrow MY = 2RY$.

Mas conforme sugere o gráfico 5, concluímos que $\Delta YQM = 2\Delta RYQ$, pois tomando RM como base e o ponto Q em uma paralela a RM , MY é o dobro de RY , e assim $\Delta YQM = 2\Delta RYQ$.

Analogamente $\Delta PYM = 2\Delta PRY$ e $\Delta PMV = 2\Delta PRQ$, pois ΔPMQ e o ΔPQM têm a mesma área, bastando tomar como base QV e uma paralela passando por P . Daí, $\Delta PVQ = \Delta PqV$ têm mesma área; assim, $\Delta PQq = 8\Delta PRQ$.

Raciocínio usado por Arquimedes

De um ponto de vista prático, a figura 14, derivada da figura 13 do gráfico anterior, mostra o raciocínio usado por Arquimedes consistindo em mostrar que, com inscritos sucessivos triângulos no segmento parabólico, a área do triângulo menor será da área do triângulo inscrito anterior a ele. E isso é verdade pela proposição 21, na qual

representa a área do triângulo maior.

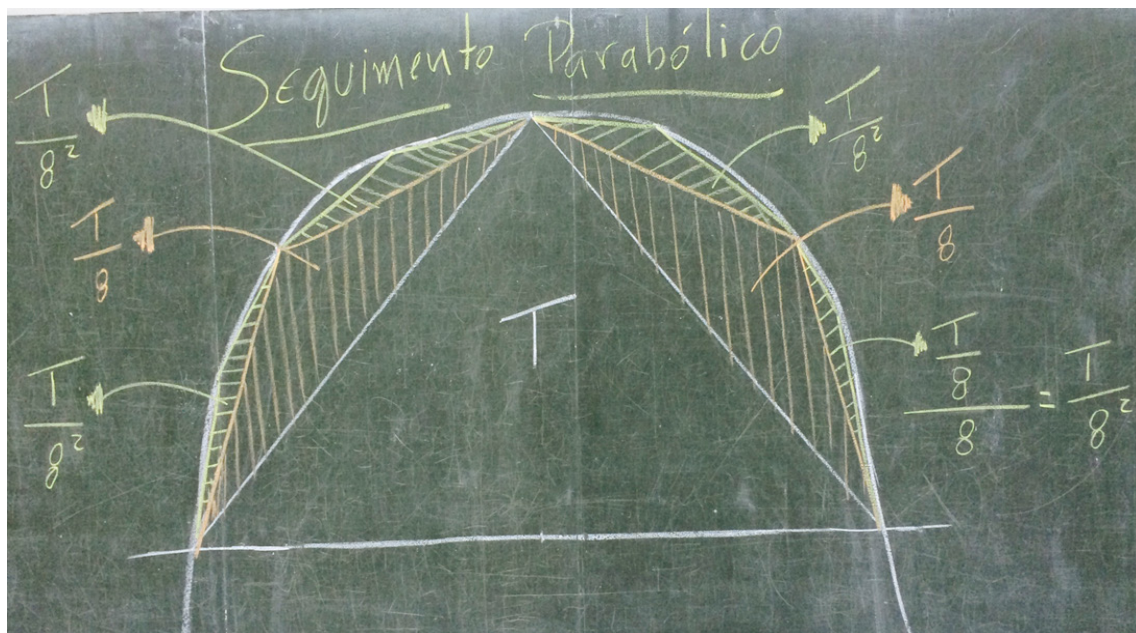


Figura 14. Fonte: Seminário apresentado pelos alunos do curso de Matemática

O que se observa na figura 1, no início deste texto, foi reconstruído com riqueza de detalhes, em forma de seminário, apresentado aos alunos do curso de Matemática. As figuras 13 e 14 retratam um pouco do que foi realizado no referido seminário.

Construindo sucessivos triângulos de mesma área, deduz-se o que mostra a figura abaixo.

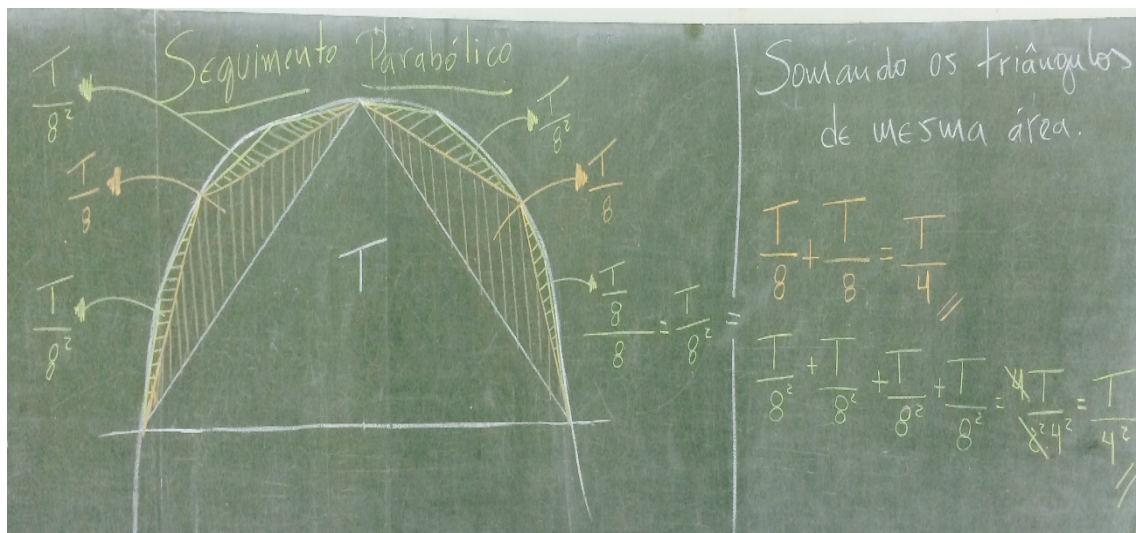


Figura 15. Fonte: seminário apresentado pelos alunos do curso de Matemática.

Construindo triângulos em n etapas sucessivas e somando-os, temos:

$T + \frac{T}{4} + \frac{T}{4^2} + \frac{T}{4^3} + \dots + \frac{T}{4^{n-1}} = S$, onde S é a área do segmento parabólico.

O argumento de Arquimedes é mostrar que S é igual $\frac{4}{3}T$; para isso, ele se

utiliza do método da exaustão.

Considerações finais

Um grande número de historiadores da Matemática informa que as principais obras de Arquimedes desapareceram durante a Idade Média; contudo, uma parte sobreviveu e serviu de inspiração para ajudar a revolução científica, passados quase dois milênios, nos séculos XVI e XVII. Umadessas obras, em especial, que parecia perdida, tornou-se conhecida como “O Método” que, para uma grande parte de pesquisadores, explica como Arquimedes conseguia resolver problemas e chegar a resultados.

Um deles, “o processo de transformação de figuras curvas em figuras equivalentes”, praticado na antiga Grécia, especialmente por Arquimedes, proposto para estudos atualmente, pode favorecer um ambiente de investigação, colaborando com parte da formação científica de futuros professores de Matemática.

Notas

¹ Bolsista Programa de Educação Tutorial PET: Conexões de Saberes em Matemática/UFAC. E-mail: th_souza_12@hotmail.com.

² Bolsista Programa de Educação Tutorial PET: Conexões de Saberes em Matemática/UFAC. E-mail: lucasviana2.0@hotmail.com.

³ Prof. Dr. do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas da UFAC. E-mail: ronaldo.ufac@gmail.com.

Referências bibliográficas

Boyer, C. B. *História da Matemática*. Tradução: Elza F. Comide. Editora Edgard Brücher, 2ª edição, São Paulo - 1999.

EUCLIDES. *Os elementos*. Tradução: Irineu Bicudo. Editora da UNESP, São Paulo, 2009.

EVES, H. *Introdução à história da matemática*. Tradução: Hygino H. Domingues - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

ROQUE, T. e C; Pitombeira, J. *Tópicos de História da Matemática*. Rio de Janeiro: SBM, 2012.

ROQUE, T. *História da Matemática: uma visão crítica desafiando mitos e lendas*. Editora ZAHAR, Rio de Janeiro 2012.

Site: <https://www.google.com.br>. Acesso nos dias 10 a 25 de agosto de 2015.



A TECELAGEM DO CURRÍCULO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: LINHAS DA TRAMA

*Valda Inês Fontenele Pessoa¹
Rossilene Brasil Muniz²*

Introdução

Ao falar de tecelagem curricular vivida hoje nas escolas, vamos utilizar a metáfora da teia de aranha, tomando-a de empréstimo de Mouraz (2013) para expor o seu potencial comparativo e explicativo no campo do currículo. A fecundidade dessa metáfora levou à sua utilização em outro contexto, mas plenamente compatível com a ideia de clarificação e comunicação. A intenção é demonstrar como o currículo vivido, sendo campo de disputa, é tecido no cotidiano escolar. A metodologia da pesquisa foi circunscrita aos registros realizados ao longo de doze anos por uma das professoras da área de currículo, em seu trabalho no curso de formação de professores para as séries iniciais, nos debates sobre os referenciais teóricos do campo da educação, ordenamentos curriculares, diretrizes de formação, sistemas de avaliação extensivos e descrições produzidas nos períodos de observação do cotidiano das escolas que trabalham com o primeiro segmento do ensino fundamental, realizadas por alunos bolsistas. Tais registros e descrições foram organizados a partir da análise de conteúdo constitutivo de cada um deles e das manifestações presentes nas entrelinhas do contexto geral do ambiente escolar.

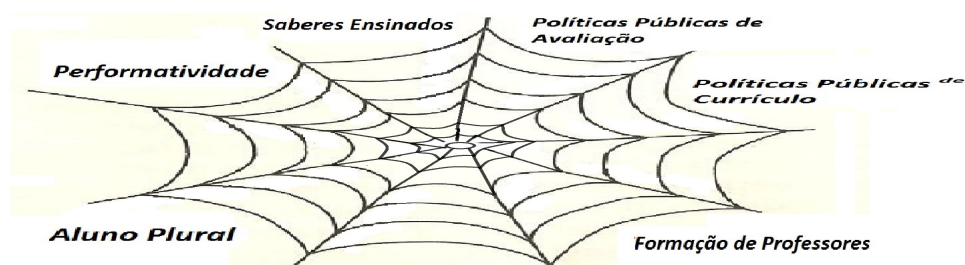
Nessa perspectiva, fazemos analogia aos grossos e destacados fios, que disputam e balizam a teia curricular nas últimas décadas no Brasil, especialmente nas redes de escolas públicas da cidade de Rio Branco, estado do Acre. Quanto à metáfora da teia de aranha, é importante destacar que ela é construída espontaneamente e de forma que seja possível a sua sustentação na estrutura física do ambiente, e assim



fixada, vão sendo tecidos outros fios que, por sua vez, vão amarrando-se naqueles que oferecem a devida garantia de conexão e sustentação. Essa conformação ilustra os fios mais vigorosos e os mais débeis, do ponto de vista da sua estruturação. Embora a teia curricular viva da escola se aproxime em termos dos arranjos para a sua organização, do ponto de vista da sua produção, esse artefato se difere daquela por não ser uma produção individual, mas uma produção plural, tensa e socialmente construída.

Com esse pressuposto, afirmamos que os fios que concorrem e se impõem com mais poder para a tecelagem da teia curricular, vão dar o tom do que na realidade ocorrerá no currículo vivo da sala de aula. Nessa afirmação está embutida a percepção de poder nos termos compreendidos por Foucault (1996). Para ele, poder é uma relação móvel, fluida, capilar, presente em todas as relações e que se efetiva a partir da díade interdependente: poder-saber. Dessa forma, diante dos dados coletados por intermédio das observações sistemáticas do cotidiano escolar e das longas conversas por ocasião dos encontros com professores e gestores de escolas das redes estadual e municipal da cidade de Rio Branco, alguns fios se mostraram definidores da teia curricular viva da escola e se apresentam com maior ou menor poder dentro da tecelagem curricular, disputada no presente momento histórico, assim identificada: Políticas públicas contemporâneas de currículo e de avaliação; saberes ensinados; Performatividade; Formação de professores e a pluralidade de alunos que adentram o espaço escolar. Com essa compreensão demonstramos, a seguir, a figura da teia curricular, ilustrada nos moldes de uma teia de aranha e a discussão dessas linhas na/da trama do cotidiano escolar.

Figura 1: Teia curricular



Políticas públicas de currículo e de avaliação: evidências do empobrecimento dos saberes ensinados

Para compreender as políticas educacionais atuais e sua forte presença no cotidiano da sala de aula é necessário retroceder à década de noventa do século passado, quando é iniciada a sua conformação. Na Conferência de Jontiem na Tailândia foi traçado o novo ideário para a educação, alinhada às reformas dos Estados da América Latina e do Caribe. A partir de então, o Brasil ao submeter-se à agenda neoliberal, vem vivenciando um conjunto de reformas que tem visado reajustar as atividades da escola aos objetivos econômicos e ideológicos de mercado. Evangelista (2012), além dessa constatação, demonstra o nítido alinhamento das novas políticas educacionais com diretrizes demandadas por organismos internacionais que ao financiá-las, também determinam critérios para a definição da forma e do conteúdo de seu funcionamento. Santos (2002), com esse mesmo enfoque, ao analisar um conjunto de literatura que de-

limita as propostas contidas nas reformas, afirma serem evidentes as consonâncias com o modelo de desenvolvimento que privilegia os interesses de fortes grupos econômicos em desfavor de uma maior parcela da população.

Têm sido realizadas consistentes pesquisas no Brasil e Acre (Santos (2002); Damasceno (2010); Pessoa e Santos (2014) focalizando o currículo da educação básica, enquanto política pública de Estado, que demonstram um grau significativo de alienação por elas produzido, ao reduzir e circunscrever as experiências escolares em parâmetros, tempos e espaços que favorecem a formação de sujeitos passivos, voltados exclusivamente para as possibilidades de empregabilidade, empobrecidas de uma visão ampla e humanística. Essas políticas visualizam centralmente a formação para o trabalho simples e técnico, cumprindo agenda globalmente estruturada. Ao mesmo tempo em que acusam o elevado processo de alienação vivido por professores e alunos, as pesquisas também indicam que os formuladores das políticas públicas de currículo para o ensino fundamental desconfiam da capacidade intelectual dos docentes das escolas públicas, uma vez que não são chamados a opinar sobre a realidade a qual vivenciam cotidianamente. Fazem ressalvas, no entanto, para dizer que quando é requisitada a presença desses profissionais é para, segundo Pessoa e Santos (2014), “entrarem num debate tardio que os submetem a um reduzido *status técnico* para o cumprimento de determinações decididas por especialistas distantes da escola e dos acontecimentos diários vivenciados no cotidiano do espaço público escolar” (p. 770).

As pesquisas também constataam que o estabelecimento das diretrizes curriculares, dos parâmetros curriculares nacionais, da política unificada do livro didático e/ou os Cadernos de Orientação Curricular COC deram as condições necessárias para a instituição do sistema extensivo de avaliação, base suficiente para o controle sistemático das escolas e a sua classificação. Os COC foram elaborados pelo Instituto ABAPORU de Educação e Cultura, contratado pela Secretaria de Estado de Educação-Acre. Esse instituto tem como parceiros a Fundação Lemann, Instituto Gerdau, Instituto Razão Social e Secretarias de Educação. Com esse quadro, iniciado desde a segunda metade da década de noventa, a cada dia esvaem-se as possibilidades reais de construção de currículos pautados por princípios balizadores comuns, que atendam a diversidade cultural e tenham como pontos de partida as desigualdades sociais, abrindo dessa forma, espaços para as diferentes vozes emudecidas, de segmentos de alunos, professores, gestores etc, presentes no ambiente escolar.

Por outro lado, apesar de todo esse cerco instituído e controlador dos trabalhos realizados pela escola, as pesquisas também demonstram que mesmo sendo imposto um trabalho extremamente empobrecido, do ponto de vista dos saberes, da multiculturalidade, da diversidade e das inúmeras possibilidades presente no espaço da sala de aula, essas políticas têm apresentado um baixíssimo impacto na realidade escolar. Para Santos (2002), tais políticas merecem uma análise mais acurada para detectar a sua consistência interna, diante do baixo efeito causado nas escolas, demonstrados pelos resultados das avaliações extensivas. Segundo ela, após a “definição de um currículo nacional, selecionado os livros didáticos a serem adotados pelas escolas, treinado os professores de forma mais operacional, com vistas ao desenvolvimento de competências consideradas fundamentais” (p. 350) era de se esperar melhores resul-



tados do sistema público de ensino, o que não vem sistematicamente acontecendo.

Procuraremos a seguir, desconstruir esse fio da teia curricular, tão presente no mundo da escola. No final da década de noventa, logo após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, é instituído para todo o território brasileiro parâmetros e diretrizes curriculares para a educação básica, visto como capazes de alavancar a modernização do ensino e subsidiar a formação dos profissionais para o desenvolvimento do país. Essa ocasião é emblemática como início oficial da adesão da educação brasileira à política neoliberal, articulada à reforma do Estado e ao ajuste estrutural da economia, já em avançada implementação em outros países do ocidente.

No pensamento neoliberal, o currículo e a avaliação se constituem em instrumentos determinantes de controle e regulação. Segundo essa corrente de pensamento, o estabelecimento de um currículo para uma nação facilita avaliar a escola a partir de indicadores, previamente determinados, que resultam em coeficientes que permitem classificá-las hierarquicamente, possibilitando a ‘força do mercado livre’ agir estabelecendo as regras reais de competitividade na esfera educacional. Nesse âmbito, a escola que não apresentar o coeficiente de qualidade esperado, reside nela todos os problemas para o alcance daquele resultado insuficiente, sendo professores e gestores os maiores culpados pelo insucesso do grau de qualidade alcançado.

Chega-se a esses coeficientes de qualidade por meio de uma tecnologia de auditoria, para a qual são utilizados indicadores que servem de comparação dos dados e conseqüentemente à amostragem estatística. Essas amostras são construídas a partir das respostas emitidas pelos alunos nos exames e testes padronizados de aproveitamento, elaborados e aplicados por organismos externos à escola, como também, por instrumentos respondidos por gestores e professores das instituições escolares. O grande problema é tomar esses dados, representados pelos coeficientes, como espelho da realidade, construindo grupos de escolas com maior ou menor qualidade, a partir de resultados coletados por esses instrumentos, transformados em escala hierárquica de qualidade, sem a devida preocupação com o processo vivido no cotidiano de cada escola, ao qual a diversidade cultural e social se expõe e se articula para um determinado resultado. Faz parte da lógica neoliberal não apresentar uma análise circunstanciada dos contextos e processos internos, pelos quais as metas, os objetivos efetivamente não foram alcançados. Mobilizam as atenções apenas para os resultados. Paradoxalmente, a atenção voltada apenas para essa direção acaba por obscurecer, ao invés de revelar aspectos importantes do que ocorre no cotidiano das escolas.

Está presente a ilusão que gestores, professores e alunos concebem esse currículo nacional de uma mesma forma. Na realidade, esse currículo pretensamente nacional ganhará feição diferenciada, de acordo com a posição ocupada por esses diferentes agentes nas relações sociais e a partir das culturas às quais fazem parte. Nesse sentido, não podemos escamotear e querer fazer desaparecer as diversas culturas presentes nesse espaço educativo. Currículo e avaliação sem as referências da diversidade, tanto na concepção inicial, quanto na sua implementação, resta em vão quando um conjunto de saberes e seus resultados, com espaço e tempos definidos para todos,



ganham poder de conferir maior ou menor qualidade sobre o que é realizado na escola.

Além desses aspectos, é importante ressaltar que essa cultura de resultados passa a regular as práticas internas na escola. Os professores vão aos poucos conformando as suas práticas e as direcionando para os aspectos relacionados aos indicadores passíveis de avaliação. Os alunos, com isso, passam a ser treinados para obter bons resultados nos testes, desde as séries iniciais do ensino fundamental, muito aquém de uma educação para o exercício pleno da cidadania. Na fala a seguir, de uma coordenadora de ensino de uma escola da rede estadual, essa afirmação é sustentada. Segundo ela,

não há diferença de trabalho entre os anos de avaliação e os anos que a escola não é avaliada. O conteúdo é o que está indicado no COC e nos descritores. A escola é como se fosse uma oficina. Aplicamos durante o ano várias provas (simulados), imitando o que cairá na Prova Brasil e os resultados são pontos de partida para o trabalho seguinte e os próximos simulados. As aulas são baseadas dentro dos descritores presentes no material fornecido pela SEE/SEME. Exploramos o máximo de descritores.

Assim como é observado nessa fala, a articulação da tríade currículo e avaliação extensiva terminam por veicular uma visão educacional monocultural, homogênea e padronizada, produzindo a exclusão dos grupos que não têm condições de se ajustarem a esse desenho uniforme do fazer escolar. Quando professores e gestores, imbuídos de todo o seu esforço, não conseguem apresentar os coeficientes de qualidade, passam a carregar a responsabilidade pelo grau de ineficiência que a escola apresentou. O que é cruel e pouco percebido é que nenhum modelo uniforme, monocultural dará conta de atender a diversidade presente nas salas de aula, povoada por diferentes grupos sociais e culturais, antes ausentes, mas que com a democratização do ingresso passaram a adentrar.

A forte articulação da dupla: currículo nacional e avaliação extensiva deixa cada vez mais distante aquilo que Connell (1995) denomina de justiça curricular. Segundo esse autor, o currículo será mais justo quanto menos as estratégias pedagógicas provocar desigualdades no conjunto das relações sociais ao qual o sistema educacional está vinculado. No mesmo artigo, esse pensador afirma que os serviços educacionais estão padronizados em todo o mundo, de tal forma que uma instituição escolar se apresenta em forma e conteúdo do mesmo tipo, “seja nas montanhas de Papua Nova Guiné, numa cidade do Brasil ou no árido interior da Austrália” (p. 12). Tal modelo vem sendo disseminado globalmente “por programas internacionais de testagem e por textos e currículos pré-empacotados comercializados por empresas editoriais” (p. 13).

Nesse contexto, o princípio que apoia essa disseminação é o da “justiça distributiva”, o qual é entendido como distribuição justa dos serviços educativos. Esse serviço é tido como dado e consensual e o olhar é direcionado para a problemática do acesso, possibilitando a todos a entrada na escola. No entanto, a fragilidade do embasamento exclusivamente distributivo é a de não questionar e nem colocar em discussão



com aqueles que estão diretamente envolvidos na escola, o quê, o quanto, a partir de que e em que tempo poderão se constituir esse serviço. Há um vínculo inescapável entre distribuição, conteúdo, quantidade, espaço temporal, condição sociocultural que não pode ser escamoteado. Essa constatação é vital para a compreensão do que vem ocorrendo nas escolas. A justiça curricular não é levada a termo com a distribuição de um serviço padronizado e inquestionável a todas as crianças dos diversos grupos socioculturais. O serviço educativo, efetivado por meio do currículo, é um processo relacional influenciado por múltiplos aspectos que não pode ser minimizado ou anulado para fazer valer a distribuição igualitária do considerado bem social universal. Além disso, por decorrência da posição social e cultural dos diversos grupos presentes na escola esse bem social, isto é, a vivência do currículo vai representar diferentes significados, necessitando daí, em conjunto com a justiça distributiva, a justiça curricular.

Por inúmeras razões os estudantes aprendem em diferentes ritmos e se encaixam em rumos diversos ao se relacionarem com os saberes e desenvolver em habilidades. Os profissionais da educação presentes na escola, principalmente professores, são sabedores desse aspecto. No entanto, os produtores das competitivas avaliações extensivas produzem compreensão particular desse fato. Não pensam em termos culturais. Vêm essa questão como um sinal de mérito desigual. Essa crença justifica a oferta desigual, em nome da eficiência social. Da mesma forma que Connell (1995) vemos esse fator como um dos principais obstáculos à equidade na área educacional, gerando também consequências para a justiça social. Com uma proposta complementar, esse pensador propõe três princípios para avançar para além da justiça distributiva, fornecendo linhas orientadoras para a construção de um currículo justo: interesses dos grupos com menor vantagem; participação e escolarização comum e produção de igualdade.

Os argumentos para imprimir o primeiro princípio, ou seja, interesses dos grupos com menor vantagem estão alicerçados nas discussões filosóficas que entendem que a justiça implica assumir a posição e necessidades daqueles em desvantagem, principalmente por apreender o sentido das políticas públicas, enquanto justiça e bem estar comum. Isso significa concretamente que em uma construção e vivência curricular não se pode distanciar das múltiplas estruturas de desigualdades, reconhecidas pelas ciências sociais contemporâneas, sejam elas de gênero, classe, de agrupamentos culturais, de etnia etc.

A base para a participação e escolarização comum aponta para práticas cooperativas de aprendizagens mútuas, atravessando todo o currículo e o fazendo de fato democrático. Os currículos democráticos se moldariam de forma a fazer todos os participantes compreenderem as diversas culturas e interesses presentes nos espaços educativos, o que exclui moldagens curriculares que partem de um ponto de vista único e extensivo. A produção da igualdade implica o estabelecimento de julgamentos constantes sobre as dimensões que o currículo vai tomando na prática cotidiana, de forma a reduzir a opressão, o preconceito, a discriminação, a percepção apressada fazendo avançar a igualdade no contexto das relações estabelecidas na escola.

Outro aspecto que merece destaque são as contribuições do campo dos



estudos curriculares que não tem sido levado em consideração pelos formuladores da ideia de currículo nacional. Goodson (1995) adverte sobre a necessidade de examinar aquilo que ele denomina de currículo prescrito. Segundo ele, aquilo “que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece” (p. 78). Ao fazer essa afirmação, ele quer levar à compreensão das relações de poder presentes em uma construção curricular. Pesquisas desse campo têm explicitado que as prescrições de currículos, antes de chegarem aos desfechos finais, passam por debates e disputas de diferentes ordens. Mesmo estando presente a preocupação em selecionar pessoas, que congregam dos mesmos pressupostos, para formar o grupo elaborador da prescrição curricular, ainda assim, conflitos não deixarão de acontecer, motivados por diferentes visões de aspectos, por disputas de territórios disciplinares e de prestígios e por muitas outras questões. Desta forma, quando se chega à prescrição final do currículo, isso representa o consenso possível em torno dos ideais defendidos e levados ao debate. Isso significa que no decurso das discussões recuos, silenciamentos e intransigências de ideias fizeram parte do processo. Além disso, novos atores se juntam para a sua implementação, o que alargará a distância entre o que foi inicialmente proposto e o que efetivamente é vivido nas escolas. Resgatamos essa contribuição produzida no campo do currículo para dizer da inutilidade real das pretensões de um currículo nacional.

Com essa política, a escola como local de saber e de cultura está cedendo lugar à exclusiva ideia de treinamento para a inserção no mundo da empregabilidade. Essa lógica econômica que tem sustentado os currículos escolares tem produzido efeitos profundamente negativos, tanto para quem desenvolve esses currículos, quanto para pais e alunos. A ideia de que se vai à escola para mais tarde arranjar um bom emprego e que o seu papel exclusivamente é esse, nunca esteve presente com tanto vigor, como se vivencia na atualidade. Não estamos mais vivendo na escola a era do saber, mas a era da informação. Para Charlot (2005), esses dois substantivos têm significados diferentes. A informação é a exposição de um fato, um enunciado em que podemos fazer uso para alguma finalidade, inclusive para ganhar dinheiro. O saber é iniciado quando “o conhecimento desse fato produz sentido sobre o mundo, sobre a vida, sobre os outros, sobre mim mesmo” (p. 139).

As políticas públicas de currículo e de avaliação têm produzido potencialmente muito mais informações que saberes nas escolas. O saber tem cedido lugar à informação, os sentidos, representado pelo mundo simbólico, têm ficado restrito à simbologia específica dos diplomas. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que é por meio do universo simbólico que os sujeitos se desenvolvem e se constituem verdadeiramente humanos. Quanto mais restrito for esse universo, menores serão as margens de desenvolvimento. Quando na escola o fio mais propulsor, constituidor do currículo é a economia de mercado, essa instituição tende a ser apenas um local que fornece produtos acabados que tem valor no livre-comércio, com reduzidas possibilidades de formação para o exercício pleno da cidadania. A ideia de base comum nacional converte-se em base comum de informação para a empregabilidade, empobrecendo as relações com os infinitos universos simbólicos presentes na escola.

Não fazer a escola um livre-comércio, significa o que? Significa ensinar para



além das informações, significa ensinar saberes. Ensinar para que as crianças, jovens e adultos “compreendam melhor o sentido do mundo, da vida humana, das relações com os outros, das relações consigo mesmo” (Charlot, 2005: p. 140). É respeitando e estando voltados para esses sentidos que as escolas farão justiça curricular, tanto para os alunos, quanto para os professores em formação, e contribuirá para a construção de um mundo mais solidário, diferente do que hoje ocorre em que professores e alunos são excluídos ou disputam uma melhor performatividade.

Performatividade: um fio com forte poder de estruturação da prática docente e do currículo

Segundo Giroux (1997), na década de oitenta, por desconfiarem do potencial dos professores, os formuladores das políticas educacionais de seu país não os consultavam em qualquer momento para participar das decisões. Influenciados por uma pauta neoliberal, as políticas reduziam os professores a uma condição burocrática e técnica de cumpridores de decisões, ferindo letalmente os princípios de uma vivência democrática em seu país.

Decorrido mais de três décadas, quando já se esvaíram as esperanças norte-americanas, no Brasil esse modelo vive o seu cume. O que é determinado pelas políticas públicas para as escolas brasileiras, formata um currículo rígido e uniforme para todos independentes do quadro docente e a origem sociocultural dos grupos que lá chegam. A escola é cercada detalhada e sistematicamente com mecanismos de mercado para o controle de todos, principalmente da gestão e de seus professores, para que passem a apresentar resultados satisfatórios e que vá ao encontro dos interesses do mundo do capital.

Quando as escolas transpõem os limites, penalidades chegam de forma sutil e sorrateira, com eficácia. A cada avaliação o ranking das escolas é escancarado na internet e em rede nacional. Esse mecanismo funciona eficazmente fortalecendo as ações de treinamento das instituições bem colocadas na classificação e reordenando a prática daquelas consideradas ‘não bem sucedidas’. O efeito psicológico acarretado por esse novo tipo de gerenciamento produz o resultado desejado, uma vez que gera outras motivações mais compatíveis aos interesses neoliberais.

A partir dos resultados, gestores e professores são convocados para discutirem sobre o desempenho, estatisticamente apresentado e alcançado pela sua escola. Ball (2002, 2004, 2005), tendo como objeto de pesquisa a realidade educacional inglesa, estabelece uma relação dos desdobramentos desse tipo de gerenciamento com a prática cotidiana docente. Para ele, os mecanismos utilizados por esse novo desenho de controle, engendra estratégias bem sintonizadas entre si que direciona as ações do professor, com uma falsa sensação de liberdade. A prática docente é acrescida de uma contabilidade de seu desempenho e dos alunos, levando-os a viver “uma existência baseada em cálculos” (Ball, 2002: p.6).

Com essa contabilidade novas relações são estabelecidas, pautadas pela competição, eficiência e produtividade entre as instituições e os profissionais de uma mesma escola. O rol de estratégias como mecanismos quantificáveis de desempenho;



premiação; estabelecimento de metas; classificação e comparação provocam outras representações éticas, formatadas pelo pragmatismo, auto interesse e o resultado performático.

Resguardadas as peculiaridades e a recontextualização dessas políticas neoliberais de currículo no território do Brasil e especificamente no Acre, não se tem muita distância da realidade inglesa descrita por aquele pesquisador. Essa afirmação é respaldada pelas falas, a seguir explicitadas:

__O planejamento é semanal e a coordenadora de ensino planeja detalhadamente todos os passos; __é bastante rigoroso e inflexível; __o conteúdo trabalhado é muito amarrado ao que vai ser avaliado; __no ano da Prova Brasil o trabalho é mais intensificado; __quando a escola foi mostrando trabalho, foi ganhando mais autonomia; __é uma tensão, a nossa preocupação é dar bom resultado, é uma corrida geral, pressão para professores e alunos; __oferecemos prêmios para os alunos que estudar e apresentar bom resultado - levamos eles para jogar bola, comer pizza; __os professores tiram dinheiro do bolso para isso; __ficávamos muito nervosas, há disputa entre as professoras; no início ficamos muito constrangidas nas reuniões na SEE, depois que a escola começou a ter destaque, ganhando prêmio de gestão e se destacando com a nota do IDEB passamos a ser respeitadas...” (fala de gestores e professores).

Como é observável, a subjetividade e a prática dos docentes brasileiros estão transversalmente alteradas após a articulação das políticas de currículo com as políticas de avaliação em larga escala. Maximizar metas e resultados quantificáveis de alunos e professores passou a ser o horizonte. Nesse contexto, conforme Pessoa e Santos (2014) “os maiores propósitos giram em torno das metas que devem atingir, dos dados que precisam compor, dos encontros de avaliação e inspeção que irão participar, dos prêmios e recompensas que desejam alcançar” (p. 772). Escolas, gestores e professores são visualizados pelo ângulo do produto que conseguiram apresentar, ou seja, pela performance alcançada, representada pelos prêmios e coeficiente numérico que a escola atingir.

Formação de professores e a pluralidade de alunos na escola

Para investigar a formação continuada dos professores dos municípios de Rio Branco, foi realizada uma pesquisa no período 2012/2013 por Pessoa e Santos (2014) em que o seu recorte se deu a partir do ano de 2008, por ser a data em que o MEC pactuou com os estados brasileiros o compromisso **Todos pela Educação**. Desse pacto, resultaram os Cadernos de Orientação Curricular - COC e a formação continuada de professores passou a ser orientada por esse material. Segundo a avaliação de uma gestora sobre a formação pautada pelos COC, ela diz:

A gente percebe que eles deixam muito a desejar ainda, mas a gente já percebe que, principalmente através até das avaliações externas, que estas capacitações já contribuíram bastante



para a melhoria da qualidade do nosso ensino.

Essa fala remete ao que Santos (2004) baseada em Elliot (2001) e em Ball (2002) denomina cultura do desempenho. Nessa cultura a qualidade é calculada de acordo com a melhor equação entre *inputs* e *outputs*, respeitando o valor financeiro, ou seja, qualidade envolve três aspectos: economia, eficiência e efetividade.

Assim, com base nessa cultura, a formação acontece sustentada por indicadores de desempenho. Os COC do estado do Acre foram construídos de forma a orientar o passo a passo, que leva a um determinado desempenho e a um resultado desejado, e conseqüentemente também passou a orientar a formação dos professores. Desempenhos que são difíceis de medição, pois não fazem parte da formação, menos ainda, do cotidiano complexo de alunos e professores. Atitudes que não são possíveis de serem mensuradas e diretamente observáveis vão caindo em desuso e a política que foi pensada e atualmente implementada no Brasil, para explicitar o desempenho dos profissionais em educação, acaba por obscurecer e dismantelar os avanços alcançados por longos anos de pesquisa e atuação. Outras falas de professoras também fortalecem essa afirmação:

Os cursos são importantes, nós aprendemos muito, mas às vezes fica confuso... as crianças precisam de muitas outras coisas que não temos condições de parar para atender. Só sei que é muito difícil...;

Como não gostar desses cursos, se eles ensinam o passo a passo? Além disso, facilita muito a nossa vida e ainda os meninos estão se saindo melhor nas provas externas, que é o mais importante;

Às vezes me dá muito tédio, quando vou para esses cursos... muitas coisas já vimos na faculdade e não tem dado certo;

Cheguei a uma conclusão, o que dá resultado é repetir, planilhar (sic) acertos e erros dos simulados e repetir novamente a preparação para as provas e deixar eles brincarem um pouco. (professoras em encontros na UFAC).

Nesse universo de formação e de vida na escola vão construindo suas subjetividades e as dos seus alunos. Quanto mais o contingente plural de alunos tem acesso à escola, a consciência dos seus profissionais se alarga, no sentido de construir a sua autonomia e a autoria do que faz maior tem sido o cerco de controle do que é feito em seu interior.

Considerações finais

Apesar de todo o cerco controlador, as vicissitudes da sala de aula têm permitido alternativas criativas de grupos de professores que usam o poder da sua ampla formação para escapar do círculo de controle, redefinindo as relações que tecem a teia curricular. É nesse âmbito que ocorre o movimento mais radical e mais promissor, politizando e aumentando as possibilidades de atender à diversidade de sujeitos e com



isso, aproximar da tão esperada justiça curricular.

Segundo Arroyo (2011), todo espaço cercado está sob o risco de indesejadas apoderações e disputas, como também “todo território sacralizado está exposto a profanações” (p.17). São nessas brechas de possibilidades que temos que atuar e questionar verdades e dogmas que vão se cristalizando dentro da tecelagem curricular, des-sacralizando-as e criando alternativas que vá ao encontro de muitas outras tecelagens que abram outras compreensões do sentido do mundo, da vida humana, das relações com os outros e das relações consigo mesmo. Essas cercas se constituem em verdadeiras grades, na tentativa de fazer acontecer só o que está determinado e considerado legítimo e impedindo a diversidade.

Por outro lado, por mais fechadas que estejam essas cercas, não tem sido possível frear a diversidade de viver a infância, a adolescência e a juventude que adentra o âmbito escolar. Tais teias curriculares têm encontrado resistências desses sujeitos por meio de inúmeras formas, o que revela sinais de alerta e de novas possibilidades.

Notas

¹ Doutora em Educação, Universidade Federal do Acre, valdapessoa@yahoo.com.br

² Doutora em Didática de Línguas, Universidade Federal do Acre, rossilenemuniz@hotmail.com

Referências bibliográficas

ARROYO, G. M. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

BALL, S. J. *Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade*. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho, vol. 15, n. 2. Braga, Portugal. 2002.

_____. *The teachers soul and the terror of performativity*. Journal of Education Policy. 2003.

_____. *Performatividade, privatização e o pós-estado de bem-estar*. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, set./dez, 2004.

_____. *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. Cadernos de Pesquisa, vol.35, n. 126, set./dez., 2005.

CHARLOT, B. *Relações com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONNELL, R. W. *Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea*. In Silva, Luiz Heron da e Azevedo, José Clóvis de (Org.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

DAMASCENO, E. A. *O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do Acre*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Belo Horizonte, 2010.

ELLIOT, J. *Characteristics of performative cultures: their central paradoxes and limitations as resources for educational reforms*. In: HUSBANDS, C. (Ed.). *The performance school - managing, teaching and learning in a performative culture*. New



York: Routledge Falmer, 2001. p. 192-209.

EVANGELISTA, O. **Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola.** In Almeida et. al. **Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula.** ENDIPE. e-Book - <http://junqueiraemarin.com.br>, 2012.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1996.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 23, maio-agosto/2003.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis, Vozes, 1995.

MOURAZ, A. **O potencial das metáforas utilizadas nos estudos curriculares: o caso da metáfora da teia de aranha.** In Morgado, J. C. et ali. **Estudos curriculares: um debate contemporâneo.** Curitiba, PR: CRV, 2013.

PESSOA, V. I. F. e SANTOS, T. C. **Currículo e formação continuada: silenciamento do professor.** In Anais do VIII Simpósio Linguagens e Identidade da/na Amazônia Sul-Occidental: “Artes, Silêncios e silenciamentos”/VII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Amazônia”. Rio Branco, 2014

SANTOS, L. L. C. P. **Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação - SAEB.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002.

_____. **Formação de professores na cultura do desempenho.** Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, set/dez, 2004.



ESTUDO DO(S) MODELO(S) DOCENTE A PARTIR DAQUELES MOBILIZADOS EM SALAS MULTISSERIES SOBRE O ENSINO DO OBJETO NÚMERO NATURAL NO CONTEXTO DOS SERINGAIS

*Vânia Regina Rodrigues da Silva¹
Itamar Miranda da Silva²*

Introdução

Este trabalho traz fundamentos teóricos e metodológicos que utilizaremos na pesquisa intitulada, “Formação de professores: estudo das práticas didáticas dos professores seringueiros, licenciados em matemática pela Universidade Federal do Acre-UFAC, no tocante aos conhecimentos (as maneiras de agir e pensar) mobilizados em suas práticas com relação a compreensão do objeto número natural”.

Importante destacar, que parte desses professores participaram/participam das formações voltadas aos conhecimentos relativos a primeira etapa do ensino fundamental, por meio das ações do Projeto Seringueiro, voltado a alfabetização/escolarização de crianças, jovens e adultos nos seringais do Acre. Salientamos que atualmente, os professores estão sob a coordenação da Secretaria de Estado, Educação e Esporte e um número significativo tem formação inicial nas áreas de Biologia, Geografia, História, Matemática e Pedagogia, pela Universidade Federal do Acre-UFAC. Então, sobre essa formação diversificada veio à tona o interesse de investigar como os professores os quais passaram pelo projeto seringueiro no qual receberam as orientações metodológicas condizentes com a realidade da comunidade dos seringueiros, estão desenvolvendo atividades didáticas para construção do conceito de número natural? E ainda, existe uma aproximação das práticas didáticas influenciadas pelas instituições



nas quais passaram?

Assim, faremos uma breve contextualização do que foi o Projeto Seringueiro aportando na Educação Matemática, sua principal base teórica e formas de desenvolver a formação de professores, os teóricos que tratam sobre a importância da construção do conceito numérico. Em seguida as principais bases teóricas do estudo que serão os alicerces para a reflexão sobre os conhecimentos necessários ao professor que ensina matemática a Teoria Antropologia do Didático (TAD) com Chevallard (1999) unifica a dimensão Matemática com Didática, a qual parece ser potencialmente imperiosa para se investigar como os professores mobilizam conhecimentos para o ensino de determinado objeto matemático. E finalmente o Modelo de Estudo de Referência (MER) em conformidade com (GASCÓN 2001) o qual utilizaremos para fundamentação da discussão durante os encontros com os professores por meio de um Percurso de Estudo e Investigação ou REI.

Neste sentido, o presente estudo apresenta uma discussão sobre alguns pensamentos no que tange aos conceitos sobre o objeto de investigação, no caso, o número natural, bem como situa esse objeto dentro do contexto das escolas rurais que são guiadas pelo Projeto Seringueiro e que posteriormente serão analisados segundo as lentes da Teoria Antropológica do Didático. Assim, o estudo apresenta alguns encaminhamentos que serão desenvolvidos numa fase posterior, no entanto, evidenciaremos alguns pontos que julgamos importantes com relação ao contexto e a fundamentação da pesquisa.

Projeto seringueiro e a educação Matemática

Segundo Allegretti (2002) o Projeto Seringueiro (PS) criado pelo Centro de Documentação e Pesquisa da Amazônia - CEDOP/AM constituiu-se na primeira iniciativa não governamental criada no Acre primeira experiência de educação de adultos e de cooperativismo com seringueiros, associada a um Sindicato, no Vale do Acre - hoje Baixo Acre - por ter implantado e/ou propostos alternativas socioeconômicas e ambientais, com benefícios diretos e imediatos para os seringueiros desde sua origem, em 1891, sendo este, um sonho e iniciativa de Chico Mendes que unia educação, trabalho como expressão da liberdade. Assim expressou:

“O Projeto Seringueiro tem como objetivo fortalecer o movimento sindical, proporcionando mais esclarecimentos quanto aos direitos, a viverem unidos em comunidade e terem uma vida mais digna aprendendo a valorizar o seu próprio trabalho. A cooperativa é uma forma nossa de lutar pela liberdade. Isso foi conseguido com cinco anos de articulação, pois houve cooperativas anteriores controladas pelo governo e que não vingaram, pois se tornaram mais um patrão do seringueiro. Para nós, a cooperativa deveria ser um instrumento do próprio seringueiro, uma conquista dele. Para fazer isso, começamos a montar uma política de ensino que ensinava o trabalhador a lutar por melhores condições de vida. Criamos uma cartilha, denominada Poronga, com o apoio tanto do CEDI como de vários outros grupos de universitários e professores. Poronga é a luz que o se-



ringueiro usa e coloca na cabeça para caminhar na selva. Então ela seria a cartilha que nos ensinaria o caminho para lutarmos com mais força” (ALLEGRETTI, 2002 p. 358).

O Projeto teve como objetivo possibilitar a independência econômica dos seringueiros libertando-os dos intermediários na comercialização da borracha e da castanha, por meio da organização de uma cooperativa de produção e consumo que também viabilizava o acesso às informações relativas à legislação trabalhista, conhecimento sobre controle dos termos em que se dava a comercialização da borracha e da castanha. A partir do Ano de 1983 passou a ser gerenciado pelo Centro dos Trabalhadores da Amazônia-CTA, criado para essa finalidade.

Desde sua origem em 1981 até o ano de 2005 fundou várias escolas nos seringais de Xapuri. A partir de 1998 iniciou o repasse das mesmas a Secretaria de Estado, Educação e Esporte do Acre (SEE), finalizando em 2007. Neste período propiciou alfabetização de crianças, jovens e adultos, formação de pessoas para o trabalho com as séries iniciais do ensino fundamental. O planejamento desse processo considerava o contexto dos seringais; ainda, organizou e editou livros para subsidiar práticas didáticas, no tratamento dos conteúdos a serem ensinados.

Nosso contato com o PS teve início em 2005, oportunidade na qual recebemos convite do Centro dos Trabalhadores da Amazônia-CTA, para participar de um Encontro de Avaliação do ano letivo das escolas que estavam sob a responsabilidade do Projeto Seringueiro - na condição de voluntária - na Reserva Extrativista Chico Mendes (RESEX) Seringal Filipinas, colocação Terra Alta, na escola Nova Esperança II. Durante a participação nos encontros percebemos que os professores utilizavam como recurso didático para o ensino de matemática o livro Educação Matemática na Floresta, elaborado pela equipe do Projeto Seringueiro, que traz várias atividades relacionadas a construção do conceito de número (classificação, comparação, conservação, correspondência, inclusão, sequenciação, e seriação e/ou ordenação) utilizando linguagens do seringal para aproximar do contexto de vida dos alunos e/ou professores.

Com efeito, as atividades propostas nos livros didáticos indicam o uso de materiais estruturados no sentido de mobilizar conhecimentos sobre a floresta e para responder determinadas questões envolvendo outras áreas, por exemplo, geografia, história, ciências. Observamos que os professores recriavam as atividades tendo como “modelo”, a mesma orientação e o raciocínio das propostas do livro didático, para aplicar em sala de aula, no retorno as suas atividades.

Da mesma forma, as atividades propostas pela equipe do PS eram debatidas durante a resolução de problemas com a finalidade de que os professores incorporassem os conceitos matemáticos e colocassem em ação durante a situação de ensino.

As principais bases teóricas da Educação Matemática no Projeto Seringueiro, segundo Martins(1994) ancorava-se nos pensamentos de Zoltan Poul Dienes (1967) e Gérard Vernoud (1990), o primeiro com relação a ideia da necessidade de desenvolvimento dos conceitos matemáticos por meio da manipulação de material concreto, como jogos, materiais manipuláveis, brinquedos; o segundo por compreender a ma-



temática no campo histórico-cultural e dos conhecimentos organizados em campos conceituais, conectados entre si, com construção de conceitos, de forma progressiva e sobretudo, ativa pelo aluno.

A construção do conceito número

Consideramos ser fundamental a compreensão do conceito de número no processo de construção de todo o conhecimento matemático a qual inicia mesmo antes da criança começar a frequentar a escola. Assim, o entendimento de suas representações é importante para tornar os números significativos que geralmente se inicia com os processos de contagem.

Nesta vertente, Freitas e Bittar (2004) colocam que desde antes de conhecer os números o ser humano sabe contar. Para eles, a noção de contagem é operação elementar tanto na vida individual quanto social pelo seguinte fato:

A gênese do número está submersa nas eras pré-históricas da civilização humana. É difícil afirmar se esse conceito nasceu da experiência ou se a experiência apenas auxiliou a tornar explícito o que está latente na mente do homem primitivo. É razoável imaginar que com o passar do tempo, a medida que as práticas de contagem foram-se intensificando, foram surgindo símbolos para registrar quantidades e também comunicar quantidades (...) A gênese do conceito de número, bem como outros conceitos matemáticos, parece estar ligado a experimentações do mundo físico. No entanto, como disse Platão (séc. IV a.C.), os conceitos matemáticos são de natureza abstrata, ou seja, são objetos que só existem no mundo das idéias. Mesmo assim, como disse Einstein (1879-1955), apesar de abstratos, eles se adaptam como uma luva para resolver problemas do mundo físico (FREITAS e BITTAR, 2004, p. 44)

Continuando por essa trilha, Moreira e David (2010), ao discorrerem sobre os números naturais e os processos de contagem, esclarecem que:

[...] o conceito de número natural começam a ser elaboradas muito cedo pelas crianças, a partir principalmente de atividades associadas à contagem e à ordenação de objetos. As operações de adição, subtração, multiplicação e divisão de naturais também têm, em geral, significados fortemente associados a uma diversidade de situações da vida cotidiana. É possível que uma discussão, mais aprofundada dos processos de aquisição pela criança conceitos relativos às quatro operações com números naturais seja mais imprescindível num curso de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental do que na licenciatura. Contudo, ao desconsiderar o tratamento de questões referentes aos *significados e propriedades dessas operações, aos algoritmos e ao sistema de numeração decimal*, o curso de licenciatura remete a outras instancias de formação a elaboração de saberes que são fundamentais para



a prática profissional de seus alunos [...] o licenciado em Matemática, de modo geral, não irá trabalhar com alunos das séries iniciais, onde esses tópicos são apresentados numa primeira abordagem escolar do tema [...] (MOREIRA E DAVID, 2010, p.48, grifo dos autores).

Esse desconhecimento e/ou falta de domínios, capacidades, competências e habilidades sobre o tratamento dado aos números naturais nas séries iniciais principalmente pelos pedagogos e nas séries finais do ensino fundamental pelos licenciados em matemática, segundo Moreira e David (2010), pode contribuir para descontinuidade do processo de ensino e aprendizagem e, parece que só será superada, se o licenciado em matemática conhecer o que é trabalhado nas séries iniciais, para que retome e antecipe o trabalho com os números naturais, para serem compreendidos durante a relação pedagógica. Neste sentido, Moreira e David (2010) apresentam a seguinte situação que aparece na prática da aula de matemática:

[...] elementos de um conjunto, que por exemplo, contém a soma e o produto de quaisquer dos dois deles, mas não contem sempre a diferença ou divisão; promover-se-á a percepção de relações entre eles (números primos e composto, múltiplos, divisores, máximo divisor comum, mínimo múltiplo comum etc.) e eventualmente serão estendidas -num processo pedagógico extremamente complexo- as operações, seus significados e, suas propriedades para os inteiros negativos, para os racionais e, a partir destes, para os reais. No desenvolvimento de cada etapa desse processo de expansão, o professor terá que conhecer profundamente, de um ponto de vista relevante para a sua prática, como universo numérico nos diferentes estágios da vida escolar. ***O professor terá que lidar também com as dúvidas e concepções incorretas que vão se referir tanto ao novo conjunto, mais amplo, quanto ao conjunto mais restrito***, aquele supostamente conhecido, que está, sendo ampliado. (MOREIRA E DAVID, 2010, p.48-49, grifo nosso).

Os autores em tela, recorrem ainda, a estudos de Behr *et al.*; (1983); Moren *et al.*; (1992); Dickson *et al.*; (1993) e Brown (1996); para tipificar e categorizar as dúvidas e falhas conceituais do ponto de vista da aprendizagem escolar que podem acompanhar os alunos até o final do ensino fundamental, e são organizados em 05 (cinco) tópicos em conformidade com (MOREIRA E DAVID, 2010):

1. O fato da complexidade da aritmética dos naturais e sua apreensão entre os níveis de ensino e o professor tem que saber lidar com essas situações;
2. O processo de acomodar o conhecimento 'novo', ou seja, ampliado dos naturais é um estágio diferente do conhecimento 'antigo'; por isso, a importância da retomada do tema aproximando dos fundamentos trabalhados nos anos iniciais;



3. Dificuldades de domínio do sistema decimal e nos diferentes aspectos que são subjacentes a sua construção e uso; ou seja, conhecimentos antigos envolvendo valor relativo; subtração de números naturais; noção de agrupamento, a linguagem envolvida na leitura dos números, idéia de valor relativo do algarismos, a depender de sua posição - sobretudo a posição do zero- a soma e subtrações mentais , com estimativas de resultados das operações, bem como, decomposição de números ou agrupamentos, multiplicação e divisão de potência de 10. Dominar o sistema decimal numeração, desponta como um aspecto mais complicado da aprendizagem dos números.
4. Dificuldades com relação propriedades das operações com números naturais (associativa e comutativa) em situações de ensino escolar, sobre a comutatividade do produto das operações, ao longo das séries iniciais, com necessidade de maior fundamentação dessa propriedade para o entendimento do aluno, para que não transfira, de forma indevida, comutatividade da adição e subtração para a multiplicação e divisão, construindo entendimento da diferenciação e aplicação em cada tipo de operação.
5. A crença de professores das series finais que alunos dominam conceitos e idéia das operações matemáticas com números naturais é apontada como erro, que acarreta prejuízos no processo ampliação dos conjuntos numéricos, como extensão das operações elementares com números naturais, ampliando ao campo numérico mais amplo (dos racionais) a partir da 5ª série, “sendo comuns regressões significativas em relação ao conhecimento sobre números naturais, quando se desenvolve o processo de construção da noção de número racional”, que devem ser lembrados e progressivamente integrados a sistemas de idéias mais complexas (MOREIRA E DAVID, 2010, p. 52).

Entendemos que a tipificação e categorização apresentada, evidencia a importância das relações necessárias para construir o conceito de número nas séries iniciais e que são relevantes para ampliação do campo numérico (dos racionais) e a sistemas e ideias mais complexas nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Com efeito, concordamos com Moreira e David (2010) ao reconhecer que conhecimentos matemáticos associados à discussão dos números naturais, validade de suas propriedades básicas e sistema decimal de numeração e as questões que os permeiam se constituem como saberes aos profissionais docentes na ação da prática escolar envolvendo o ensino de matemática.

A partir dessas ideias, os autores trazem a seguinte indagação: “a escola propõe um construção de sentido numérico abrangente ou escolar?” (LINS E GIMENEZ,



1997).

Para Freitas e Bittar (2004) numa situação de ensino, existem diversas situações para apresentação dos números. O importante é para cada tipo de situação, o professor possa discutir com a criança diferentes ideias para que construam o conceito de modo amplo, como ideia quantificar, identificar posições de objetos de acordo com a ordem estabelecida, expressar resultados, identificar e distinguir pessoas ou objetos. Consideram fundamental o ensino dos diversos sistemas de numeração (babilônio, egípcio, chinês, maia, romano e indo-arábico) por auxiliar a compreensão de conceitos abstratos como valor posicional e a necessidade de um símbolo zero e a importância de sua existência, quando precisar confrontar com situações em que esse elemento se faça necessário. Conseqüentemente, com relação as operações aritméticas e suas propriedades, os autores citados anteriormente, colocam que o conjunto dos números naturais e as operações aritméticas de adição, subtração, multiplicação e divisão constituem-se em estudos dos ciclos do ensino fundamental e que as crianças conhecem rudimentos dessas operações muito antes de ingressarem na escola, ou conhecimentos intuitivos: “sabem juntar quantidades, dividir, em partes iguais, quanto usado material concreto, realizando assim, contagens e sobrecontagens, tendo já memorizado a sequência dos primeiros números naturais, excluindo o zero”. Segundo eles, o primordial no ensino é trabalhar a multiplicidade de sentidos e ideias atribuídos a cada tipo de operação que estimule várias formas de realizar cálculos, escrito, mental ou aproximado. Sobre as propriedades das operações, nos primeiros níveis de escolaridade seja ensinado somente por meio de exemplos práticos. O mais importante é o aluno perceber, que a ordem dos fatores não altera o produto (FREITAS e BITTAR, 2004, p. 56).

Para investigar os conhecimentos mobilizados pelos professores (formas de agir e pensar) no ensino de números naturais e para que os conceitos sejam construídos por seus alunos, utilizaremos a Teoria Antropológica do Didático (TAD) proposta por Chevallard (1999) e o Modelo de Estudo de Referência (MER) GASCÓN (2001). Essas são algumas noções que passaremos a discutir.

Teoria antropológica do didático (TAD)

A Teoria Antropológica do Didático (TAD) em conformidade com Chevallard (1999), situa a atividade matemática no conjunto das atividades humana e das instituições sociais. Para este autor, uma instituição pode ser um órgão governamental, uma escola, uma classe, um curso, a família, a sociedade, os programas de ensino e o próprio professor, desde que tenham clara a intencionalidade de suas funções. Ainda, segundo esse autor toda atividade humana regularmente realizada pode ser submetida a um modelo, denominado por praxiologia, dada uma certa tarefa particular a ser realizada, por exemplo, construir um gráfico, utilizando informações de uma pesquisa de preços sobre cesta básica podem ser corporificadas em tarefas.

Conseqüentemente, a noção de tarefa na matemática não é a mesma que em outras atividades humanas. Essa noção se restringe, ao que é preciso saber, diante de uma tarefa para resolvê-la (BOSCH E CHEVALLARD, 1999, p.84). O como resolver a tarefa é motor gerador de uma *praxeologia*, pois é preciso ter (ou construir) uma



técnica que deve ser justificada por uma tecnologia, a qual, por sua vez, precisa ser justificada por uma teoria. Daí, o termo praxiologia deriva do grego *práxis* que significa saber fazer e *logos* que corresponde ao próprio saber. Desta feita, a praxeologia se constitui de dois blocos. O primeiro bloco é a práxis, formado por tipos de tarefa, (T), e por técnicas que as resolvem (τ). E o segundo bloco, *logos*, corresponde ao discurso tecnológico (θ) que torna a técnica entendível teoricamente, isto é uma tecnologia; associada a essa tecnologia, encontra-se outro elemento, a teoria, que denominada por (Θ). Em outras palavras, praxeologia pode ser traduzida como a reunião desses quatro elementos [(T, τ), (θ , Θ)] na atividade humana. Essa quadrupla é denominada por praxiologia matemática ou organização matemática (OM). O bloco [(tarefa/técnica)] é considerado o saber-fazer, ao passo que o bloco [(tecnologia/teoria)] é considerado o próprio saber.

Nesta perspectiva, no estudo do conceito de número natural, não se pergunta mais o que é número natural, mas quais são os tipos de tarefas a serem executadas e das técnicas envolvidas, bem como, quais são as respectivas justificativas tecnológicas e teóricas mobilizadas no discurso que envolve tal objeto. Assim, o conceito de número natural emergem dessas praxeologias, que existem em um dado momento histórico de uma determinada prática socialmente estabelecida. Neste sentido, a TAD parte do princípio que o saber matemático se constroem como resposta ao estudo de questões problemáticas que emerge no seio da prática matemática tendo como resultado, ou produto, todo um processo de estudo. Sierra (2006) esclarece que processo de estudo é entendido na TAD enquanto atividade que conduz a construção e reconstrução do conhecimento matemático, uma vez que não se estuda matemática apenas para resolver problemas rotineiros, mas como processo dinâmico de estudo que considera todos os conhecimentos culturais e sociais que podem ter significado. O autor coloca que a noção de Praxeologia Matemática corresponde à concepção do trabalho matemático enquanto estudo de tipos de problemas ou tarefas problemáticas de tal prática.

Para Chevallard (1999) um tema de estudo deve considerar, sempre a realidade matemática em que pode ser construída uma organização matemática (OM) ou praxeologia matemática e, a maneira pela qual essa realidade pode ser estudada, ou seja, a maneira de agir e pensar tal realidade matemática no sentido de justificar se configura como organização didática (OD)

Outro conceito importante desse esquema praxeológico, que não aparece como determinante, mas que consideramos importante citá-lo, são os gêneros de tarefas definidas por Sierra (2006) como sendo a questão inicial da OM (particular) para outro tipo de problema concreto que implica na construção de uma organização didática (OD) que dialogue constantemente com as OMs. A forma de pensar expressa, coloca, ser necessário indicar, a priori, a questão inicial da Organização Matemática e/ou das Organizações Matemáticas a construir, ou seja, qual questão queremos estudar. Por fim, assegura que a OM de determinado objeto matemático, só tem sentido se tratadas de forma integrada com uma Organização Didática (OD) a partir das ferramentas propostas pela TAD. Vejamos o exemplo,

[...] Dada uma questão q que queremos que seja estudada em



uma instituição docente I . Como desenvolver e gerir o processo de reconstrução (que é um processo de estudo) em I das Organizações Matemáticas $OM = [T, \tau, \theta, \Theta]$ que se dão como respostas a dita questão em outra instituição I' ? Em nosso problema didático concreto, os parâmetros q, I, OM e I' tomam os seguintes valores: q = Como expressar os números naturais mediante representação escrita que seja um instrumento útil para o desenvolvimento da aritmética elementar? $I=IE$ = Instituição Escolar (que pode concretizar-se em formação dos professores para a escola primária; $OM= OMP$ = Organização Matemática em torno do Sistema posicional (por exemplo de base 10); I' = Instituição Matemática Sábia (Sierra 2006, p. 58-59. Tradução nossa)

Portanto, OMP vai ser estudada em torno de uma organização matemática elaborada a partir de uma noção, ou conceito, inerente à própria Matemática (I'), a partir de um modelo Epistemológico de Estudo (MER) proposto por Gascón (2001) como ferramenta para dar um tratamento científico a um problema didático particular, como veremos a seguir.

Modelo Epistemológico do estudo

Gascón (2001,2011) propõe a construção de um Modelo de Estudo de Referência (MER) para o estudo de um problema didático particular de determinada instituição escolar sobre determinado objeto matemático, através de um dispositivo didático fundamental ou um método de investigação, os percursos de estudo e pesquisa e/ou recorridos de estudo e investigação (REI). Segundo Barqueiro, Bosch e Gascón (2013),

[...] vem desencadeado por um estudo de uma questão viva com forte poder gerador, capaz de dar lugar a grande número de questões derivadas. O estudo de ditas questões dá lugar a uma estrutura de respostas provisórias e de novas questões que se desenvolvem em uma dialética complexa e delimitam um mapa de possíveis desdobramentos para outros estudos. (BARQUEIRO, BOSCH E GASCÓN, 2013 p. 23. Tradução nossa)

O PER ou REI permite direcionar um tratamento científico ao problema didático do professor e encontrar possíveis respostas para os problemas epistemológicos e didáticos por meios das praxeologias (matemática e didática) encontradas na mobilização dos elementos que compõe a TAD. Para isso pontuaremos alguns conceitos para melhor compreensão do modelo de referência. O primeiro termo é problema didático, como sendo a Modelação da Matemática (MM) assumida na investigação para que descubra e desenvolva de forma racional, “não necessariamente histórico” um problema didático quaisquer, quando construído no âmbito da TAD a partir de “um esquema heurístico” assim apresentado (GASCÓN 2011):

$$\{[(P_0 \oplus P_1) \subset P_2] \subset P_3\} \subset P_5$$



Este esquema é definido pelo autor da seguinte forma: **P1, P2 e P3** representam as três dimensões fundamentais de um problema didático que denomina de epistemológica, econômica e ecológica. Barqueiro, Bosch e Gascón (2013) assim as define: a) **epistemológica** refere-se ao tratamento, descritivo e interpretativo de um problema didático formulado, ou seja, um modelo epistemológico, no âmbito matemático que está em jogo. A TAD utiliza o modelo epistemológico de referencia (MER) para analisar os atos didático-matemático; b) a **econômica** gira em torno das questões institucionais quanto a forma de interpretar a MM pelas instituições envolvidas em um processo de transposição didática que define o tipos de atividades em MM que é possível desenvolver em cada instituição de forma funcional e, c) a **ecológica** de uma MM constitui-se pela problemática em torno do porquê da relação institucional de MM e quais condições vão requerer para modificar a direção determinado universo de possibilidades.

No esquema heurístico P_0 representa um papel especial, porque constitui uma formulação inicial e provisória, considerada pré-científica de alguns tipos de problemas didáticos que Gascón (2011) denomina de *problema docente*, ou seja, são aqueles que tem raízes quando o professor tem que ensinar um tema matemático aos alunos. Assim, P_0 é visível nas primeiras etapas do desenvolvimento das didáticas das matemáticas e constituem-se em uma direção necessária presentes em todos os problemas didáticos.

O símbolo \hookrightarrow não deve, segundo o autor, ser interpretado estritamente como inclusão. Mas, indica uma formulação completa de P_{i+1} que requer uma certa formulação prévia, embora explícita de P_i . Já o P_0 é o problema didático, ou seja, a formulação (que nunca chega a ser explicitado completamente), isto é, as formulações são sempre provisórias pela própria dinâmica do processo e contém as três dimensões fundamentais do problema e as relações entre elas e algumas questões novas.

O símbolo \oplus faz referência a incompletude de P_0 como expansão de um problema didático e a necessidade de analisar ao menos a dimensão epistemológica de P_1 para que o começo seja considerado como tal. No caso do problema didático a MM toma a seguinte forma (Barqueiro, Bosch e Gascón 2013, p.2):

$$\{[(P_0(MM) \oplus P_1(MM)) \hookrightarrow P_2(MM)] \hookrightarrow P_3(MM)\} \hookrightarrow P_4(MM)$$

Portanto, este dispositivo didático (REI) em nosso estudo será designado de Percurso de Estudo e Investigação (PEI) para analisarmos os conhecimentos que os professores utilizam para o ensino de números naturais.

Considerações finais

Propomo-nos nesse estudo, realizar um ensaio teórico e metodológico em torno da investigação sobre a prática do professor que ensina matemática quanto abordagem dos números naturais, em salas multisserias da Reserva Extrativista Chico Mendes. Como se trata de um ensino para um público específico, buscamos ainda, fomentar a difusão de um modelo epistemológico intencional e questionador.



Constatamos por meio dessa pesquisa, um distanciamento entre o saber acadêmico e a prática escolar do professor, bem como a inexistência de diálogo entre os professores especialistas e os que ensinam matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental (MOREIRA e DAVID, 2010).

Tais constatações, nos permitiu considerar, ser estes, alguns dos fatores que comprometem o ensino e aprendizagem da ideia de números naturais, ocasionando a descontinuidade desse conceito entre os anos finais do Ensino Fundamental I, ou até mesmo entre o Fundamental I e II.

Consideramos ainda, que a Teoria Antropológica do Didático, por meio do conceito de praxologia, permitirá de uma maneira mais ampla delinear os tipos de tarefas e técnicas didáticas que envolvem a prática do professor para o ensino dos números naturais.

Entretanto, compreendemos que o grande desafio da proposta de pesquisa encontra-se na construção de modelos matemático e didático em torno do conceito de números, bem como, a construção de uma atividade orientada de cunho investigativo.

Notas

¹ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática -UFAC, vanyar@cta-acre.org.

² Doutor em Educação Matemática pelo (PPGECM/ZEMCI/UFPA), Itamar-miranda001@uol.com.br.

Referências bibliográficas

ALLEGRETTI, M. H. *A construção social de políticas ambientais: Chico Mendes e o Movimento dos Seringueiros*. Tese de Doutorado. Brasília-DF, 18 de Dezembro de 2002.

BARQUEIRO, B.F; BOSCH, Marianna, GASCÓN José. (2013) *Las tres dimensiones del problema didáctico de la modelización matemática The three dimensions of the didactical problem of mathematical modeling*. *Pesq.*, São Paulo, v.15, n.1, pp.1-28. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/12757/pdf>>. Acesso em: 26 de Ago, 2015.

BOSCH, M.; CHEVALLARD, Y. *La sensibilité de l'activité mathématique aux ostensifs Objet d'étude et problématique*. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. vol 19, no 1, p.77-124, 1999. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1664>>. Acesso em: 20 de agos., 2015

BOSCH, M.; FONSECA, C.; GASCÓN, J. *Incompletitud de las organizaciones locales em las instituciones escolares*. In: *Recherches en Didactique des Mathématiques*, , Grenoble, França: la Pensée Sauvage, vol.24, nº 2-3, p. 205-250, 2004. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1664>>. Acesso em: 20 de agos., 2015.

CHEVALLARD, Y L'. *Análise des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique*. *Recherches en Didactique des Mathématiques*. Grenoble: La Pensée



Sauvage-Editions, v.19.n.2, p.221-265, 1999.

FREITAS, J.M.F; BITTAR, Marilena. **Fundamentos e metodologias de matemática para os ciclos iniciais do Ensino Fundamental**. Campo Grande: UFMS, 2004.

GASCÓN, J. (2001). **Incidencia del modelo epistemológico de las matemáticas sobre las prácticas docentes**. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa (RELIME), 4(2), 129-159. Disponível em: < http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1665-24362009000300002 > . Acesso em:19 de ago, 2015.

GASCÓN, J. (2011). **Las tres dimensiones fundamentales de un problema didáctico**. El caso del álgebra elemental.Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, RELIME, 14 (2), 203-231

LINS, R. C; GIMENEZ J. **Perspectivas em aritmética e álgebra para o século XXI**. São Paulo: Papirus,1997.

MARTINS, M. L. & F; Rodrigues,D. **A lição da samaúma: formação de professores da floresta: didática e educação matemática - do saber à construção do conhecimento**. Rio Branco: Poronga, 1994. Centro dos trabalhadores da Amazônia (CTA).

MOREIRA, P. M; DAVID M. M. M.S. **A formação matemática do professor**. Licenciatura e prática docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIERRA, T. (2006). **Lo matemático en el diseño y análisis de organizaciones didácticas**. Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral.



AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE DO MUNICÍPIO DE XAPURI - UNIDADE JOSÉ FADUL

*Wilker Oliveira de Assis¹
Marlova Giuliani Garcia²*

Introdução

O processo de construção do Sistema Único de Saúde (SUS)³ envolve inúmeras ações de mudança dentro de todas as suas esferas. O Ministério da Saúde, com o objetivo de desenvolver o programa, procura encontrar formas efetivas para assegurar que os princípios e diretrizes do SUS de fato sejam colocados em prática na sociedade. Para que a prática aconteça, um das ações é desenvolver a Saúde da Família, que tem como finalidade o atendimento a família.

A concretização desse atendimento ocorre com a presença de uma equipe de saúde multiprofissional, nesta equipe deve ter alguém que conheça a comunidade em que atua. Nesse programa de saúde, esse profissional é o Agente Comunitário de Saúde (ACS)⁴, que possui como características ser um profissional que é da comunidade e a representa dentro do serviço de saúde.

Uma das atribuições do ACS é aproximar o saber técnico dos demais profissionais das equipes de saúde ao saber popular, que está inserido naquela comunidade da qual ele faz parte.

Dessa forma, percebemos que o trabalho do ACS se mostra complexo, pois ele enquanto profissional que atua na Atenção a Saúde Básica da população é fundamental, pois através desse envolvimento com os problemas de saúde, auxilia, sobretudo, para a modificação das condições de vida das pessoas e da comunidade a qual pertence.



O que se pretende neste artigo é realizar uma reflexão sobre o trabalho do ACS na perspectiva da Promoção da Saúde na comunidade, mas também, analisar quais as condições de trabalho e como essas condições influenciam nas ações desenvolvidas junto a comunidade.

Desenvolvimento

O referido estudo será realizado em uma Unidade Básica de Saúde, (UBS)⁵ José Fadul, localizada no bairro Pantanal da cidade se Xapuri. Após o embasamento teórico que abordou um pouco da história desses Programas de Saúde, iniciou-se buscando apropriar-se do tema e analisá-los posteriormente com os dados coletados.

O problema pensado para este estudo é de natureza qualitativa, pois trabalharemos com pessoas e ambientes que fazem parte do nosso cotidiano. Também será um estudo de caso, que se caracteriza por sua natureza, uma vez que pode ter por objeto determinada comunidade ou a história de vida de uma pessoa. Outra questão importante é que a situação a ser estudada não pode ser isolada do seu contexto, daquilo que é a sua vivência, pois o Estudo de Caso deve ser realizado com vistas a promover uma análise do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo.

A pesquisa será realizada na Unidade Básica de Saúde (UBS) José Fadul, localizada no bairro Pantanal da cidade se Xapuri. Essa unidade atende um quantitativo de 900 (novecentas) famílias que são assistidos por 8 (oito) ACS na zona urbana, sendo que desse quantitativo um ACS está com afastamento devido ao seu estado de saúde e a outra está de Licença maternidade, e 40(quarenta) famílias que recebem a assistência de 1(um) ACS na zona rural.

A coleta acontecerá com a utilização de uma entrevista semi-estruturada, composta por questões abertas e fechadas. As questões fechadas têm como objetivo levantar os dados referentes à idade, estado civil, formação escolar e tempo de atuação na UBS. As questões abertas abrangerão informações como:

- 1) O que é o Programa Saúde da Família (PSF)⁶?
- 2) Quais atividades que o programa deve desenvolver?
- 3) Quais as atribuições do ACS dentro da equipe do PSF?
- 4) Quais as dificuldades que o ACS enfrenta no cotidiano de suas atribuições?

Após a realização da coleta de dados e da aplicação do questionário, prosseguiremos com a organização dos dados que será confeccionada a partir da análise de conteúdo com base em Bardin (2006).

A 8ª Conferência Nacional de Saúde em 1986, abriu espaço para a discussão e implementação do Sistema Único de Saúde (SUS) e da promulgação da Constituição Federal de 1988, onde a saúde ganha na forma de lei grande importância no âmbito da política e do governo.

Através dessa base legal, a saúde passa a receber destaque e um olhar importante do setor administrativo do poder público, fato esse se deve ao artigo (Art. 196/CF) que prevê que a “saúde direito de todos e dever do Estado é deve ser concedida a



todo cidadão.” E dessa forma, o Estado deve coordenar em ambas às esferas (Federal, Estadual e Municipal) a responsabilidade pelas políticas de saúde.

A saúde é direito de todos e dever do Estado e deve ser garantida mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

Desta forma, o Sistema Único de Saúde (SUS) surge como instrumento para promover o acesso universal e igualitário à população brasileira, conforme indicado no artigo 198 da Constituição Federal, no qual afirma que as ações e serviços públicos de saúde devem integrar uma rede regionalizada e hierarquizada, constituindo assim, um sistema único organizado a partir da Constituição Federal, no artigo 198 e também de acordo com as seguintes diretrizes:

- 1) descentralização, com direção única em cada esfera de governo;
- 2) atendimento integral, com prioridade para as atividades preventivas, sem prejuízo dos serviços assistenciais;
- 3) participação da comunidade.

A partir destas três diretrizes e dos princípios da universalidade, equidade e integralidade presentes nas Leis 8.080 e 8.142 do SUS publicadas em 1990, as políticas e as ações de saúde começaram a ser direcionadas para atender a essas diretrizes e princípios. Partindo da compreensão destes, o objetivo do SUS é fazer com que a população brasileira possa ter acesso a: serviços de saúde sempre que necessário, desde a orientação de como prevenir uma doença até a assistência e exame mais complexo de acordo com a gravidade da doença que a pessoa apresenta.

Cumprindo essas finalidades, a década de 90 apresenta um marco na adoção de estratégias institucionais que são destinadas para garantir que os programas sociais atinjam a população que vive em situação de vulnerabilidade. Esse contexto marcado por ajustes da economia e de reforma do Estado se fortalece a racionalização dos gastos públicos, onde a equidade é uma finalidade central, para o atendimento prioritário aos mais pobres, alvo nesse momento das ações governamentais.

Com esse novo olhar, a saúde, recebeu iniciativas dos governos locais e regionais na tentativa de solucionar alguns problemas decorrentes da falta de informação, das condições ambientais e das próprias dificuldades que o sistema de saúde enfrenta. Podemos elencar o caso do governo do Estado do Ceará, em que destacam-se iniciativas para organizar estratégias para enfrentar as precariedades que vinham vivenciando na área da saúde. Esse estado constatou na década de 90 um grande índice de mortalidade materno-infantil. Esse índice possui vários fatores como: a falta de informação sobre meio ambiente, água potável e saneamento, principalmente nas comunidades carentes do nordeste brasileiro.

Enfrentando esse problema social e principalmente de saúde, os órgãos públicos do Estado do Ceará trabalharam na perspectiva de contratar mulheres como agen-



tes de saúde para realizar atividades como: encaminhar as crianças para vacinação, cadastrar as gestantes entre outras orientações. Essas atividades auxiliam na resolução de muitos problemas e ao mesmo tempo possui um custo/benefício, muito positivo. Esse trabalho foi denominado, nesse momento, como Atenção Primária Seletiva em Saúde.

O Brasil vem preocupando-se com a temática saúde, pois em meio a essas mudanças estão presentes ações que atendem a população menos favorecida. Um dessas ações é o Programa de Agentes Comunitários de Saúde - PACS⁷.

O Ministério da Saúde através do Sistema Único de Saúde - SUS construiu um programa de saúde coletiva. Esse programa não só atendeu as exigências das organizações internacionais, mas também criou uma importante estratégia que contribui para o aprimoramento e a consolidação do SUS, a partir do trabalho do Agente Comunitário de Saúde.

O Agente Comunitário de Saúde é um profissional sui generis, proveniente de sua comunidade, tendo que residir na própria área de trabalho há, pelo menos, dois anos, conhecedor da realidade local, sendo fundamentais os aspectos de solidariedade e liderança e que trabalha com a descrição de famílias em base geográfica definida. É responsável pelo acompanhamento de, no máximo, 750 pessoas. (NOGUEIRA, 2000, p.26)

Esse profissional, o ACS vai colaborar com um trabalho de mapeamento da sua área de atuação (comunidade), organizar através da coleta de dados a situação das famílias assistidas, promoção de ações básicas de saúde e prevenção de doenças, promover a educação em saúde e mobilização comunitária para melhorar a qualidade de vida das pessoas, incentivar a formação de conselhos locais de saúde, participar do processo de programação e planejamento local das ações de saúde.

O ACS é o elo entre a USF e a comunidade. O ACS deve contribuir com a análise do processo saúde/doença na dinâmica individual, familiar e comunitária e entender a saúde como questão de cidadania, bem como ter domínio dos conceitos de território, área, microárea, família e domicílio.

O trabalho do ACS, segundo Teixeira (2003; 2004, p.10-23) apresenta três dimensões:

Dimensão técnica: atende indivíduos e famílias através de ações de monitoramento de grupos específicos, doenças prevalentes e de risco, através de visitas domiciliares e informação em saúde com base no saber epidemiológico e clínico;

Dimensão política: o ACS é quem reorienta o modelo de atenção à saúde na discussão dos problemas e organização da comunidade, auxiliando no fortalecimento da cidadania, através das visitas domiciliares e educação em saúde, com base nos saberes da saúde coletiva;



Dimensão da assistência social: há uma tentativa de se resolver questões, entre elas a de acesso aos serviços.

Considerando essas três dimensões, o trabalho do ACS é um trabalho que necessita de uma formação técnica, política e de assistencial social. Olhando para essas dimensões é possível entender que esse profissional tem um papel muito além daquele que está definido no programa de saúde da família.

Nesse sentido, podemos refletir que o trabalho que o ACS realiza é um trabalho educativo e de equipe, cujo objetivo final é contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população. Esse trabalho, por ser um trabalho educativo em saúde, pode abranger muitos temas, portanto, deve se desenvolver por meio do diálogo e do saber escutar.

Segundo Paulo Freire (1996, p. 165), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” O que Freire quer nos explicar é que todo o processo de conhecimento é um processo de construção permanente, tanto de quem ensina, quanto de quem aprende.

Sendo assim, é importante considerar que o conhecimento e a experiência de todos são elementos importantes do processo educativo, pois toda ação educativa deve estimular não só o conhecimento e o cuidado de si mesmo, mas fortalecer a autoestima, a autonomia e os vínculos de solidariedade comunitária, pois esse deve ser o objetivo que o ACS deve perseguir, pois dessa forma contribuirá para o pleno exercício de poder auxiliar as pessoas a decidirem o melhor para a sua saúde.

O estudo que estamos apresentando nessa discussão encontra-se nesse momento em fase de aplicação da entrevista. Para dar andamento, encaminhamos ao Secretário de saúde do município de Xapuri uma carta solicitando a autorização para aplicar as entrevistas na unidade de saúde mencionada no início desse trabalho. Portanto, ainda não foi possível realizar nenhuma análise quanto ao problema apresentado nesse estudo.

Conclusões

O estudo apontou até o presente momento que os ACS que trabalham na Unidade da Equipe Saúde da Família, de um modo geral, consideram que os seu trabalho faz parte de uma estratégia governamental que tem como objetivo desenvolver ações de prevenção, promoção, reabilitação e acompanhamento das condições de saúde desde as visitas domiciliares até o atendimento na unidade.

Partindo de um estudo acerca das legislações e programas que organizam e planejam o trabalho dos ACS, percebemos que esses profissionais têm perfil de atuação restrito ao que está delimitado pelas diretrizes governamentais, federais, estaduais e municipais. Ao olharmos para as atividades que envolvem a educação em saúde, percebemos que elas não são desempenhadas de maneira eficiente. As causas dessa situação ainda desconhecemos, porque o estudo ainda está em fase de aplicação de entrevistas e por esse motivo, ainda não foi possível realizar nenhuma análise, logo também não possuímos todas as nossas considerações finais.



Notas

¹ Graduado em Enfermagem-FACIMED; Coordenador da Vigilância Epidemiológica do Município de Xapuri, no Estado do Acre. Aluno do Curso de Pós-Graduação em Gestão da Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Xapuri; E mail: enfwilker@hotmail.com

² Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC; Graduada em Pedagogia - UNIFRA; Especialista em Gestão Educacional - UFSM; Mestre em Educação - UNISC. E-mail: marlova.garcia@ifac.edu.br

³ Sistema Único de Saúde

⁴ Agente Comunitário de Saúde.

⁵ Unidade Básica de Saúde

⁶ Programa de Atendimento à Saúde da Família

⁷ Programa de Agentes Comunitários de Saúde

Referências bibliográficas

BARDIN. L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977)

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Atenção Básica. Portal da Saúde. Agentes Comunitários de Saúde, Equipes de Saúde da Família e Equipes de Saúde Bucal, em atuação - competência dezembro/2005. Disponível em: URL: http://dtr2004.saude.gov.br/dab/documentos/resumo_por_uf-02_2006.pdf Acesso em 8 de junho de 2015.

_____. **Lei nº 8.080**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1990.

_____. **Lei nº 8142**. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde - SUS e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1990b.

_____. **Portaria nº 1886/GM, de 18 de dezembro de 1997**. Aprova as Normas e Diretrizes do Programa de Agentes Comunitários de Saúde e do Programa de Saúde da Família. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Saúde. Atenção Básica e Saúde da Família. Departamento de Atenção Básica: DAB. Brasília, 2004. Disponível em. Acesso em 8 de junho de 2015.

_____. Ministério da Saúde. Manual do PSF. Brasília-DF, 2005. Disponível em <http://www.portalsaudepsf.com.br/manual.htm>. Acesso em 8 de junho de 2015.

_____. Medida Provisória nº 297, de 9 de junho de 2006. Brasília, 2006. Disponível em. Acesso em 8 de junho de 2015.

CONASS. Conselho Nacional dos Secretários de Saúde. **Programa de informação e apoio técnico às novas equipes gestoras estaduais do SUS de 2003**. Legislação do SUS. Brasília (DF): CONASS; 2003. 604 p.

COSTA, E. M. A.; CARBONE, M. H. **Saúde da família - uma abordagem interdisciplinar**. Ed. Rubio Ltda. Rio de Janeiro-RJ, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São



Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARCIER, MHFC. **Para que a expansão do PSF seja consistente.** Revista Brasileira de Saúde da Família. 2002; (6): 32-35.

NOGUEIRA, R.P. e Colaboradores. **A Vinculação Institucional de um Trabalhador Sui Generis: o Agente Comunitário de Saúde.** (Texto encaminhado para discussão e publicação N° 735) Rio de Janeiro: IPEA, fevereiro/2000, p. 26 - <http://ipea.gov.br>

TEIXEIRA. C. F. **Saúde da Família, promoção e vigilância: construindo a integralidade da atenção à saúde no SUS.** Revista Brasileira de Saúde da Família. jan. 2003-abr.2004; (7): 10-23.



REALIZAÇÃO

Universidade Federal do Acre
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Letras Linguagem e Identidade
Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN/AC
Grupo de Pesquisa História e Cultura, Linguagem, Identidade e Memória
Conselho de Missão Entre Povos Indígenas - COMIN
Núcleo de Estudos das Culturas Amazônicas e Pan-Amazônicas - Nepan
Programa de Extensão Escambos Culturais: Linguagens artísticas,
saberes acadêmicos e não acadêmicos



Programa de Pós-Graduação em
Letras: Linguagem e Identidade



APOIO

Pró-reitoria de Assistência Estudantil
Assessoria de Eventos da Ufac
Assessoria de Comunicação da Ufac
Centro de Educação, Letras e Artes
Centro de Arqueologia e Antropologia Indígena da Amazônia Ocidental - Caainam
Núcleo de Interiorização e Ensino a Distância - NIEAD
Coordenação do Mestrado em Desenvolvimento Regional - MDR
Coordenação do Mestrado em Saúde Coletiva
Coordenação do Mestrado em Ciência, Inovação e Tecnologia para a Amazônia - CITA
Coordenação do Curso de História Bacharelado
Coordenação do Curso de Enfermagem
Coordenação do Curso de Letras/Francês
Coordenação do Curso de Medicina
Coordenação do Curso de Pedagogia
Coordenação do Curso de Matemática
Coordenação do Curso de Educação Física - Licenciatura

PATROCÍNIO

