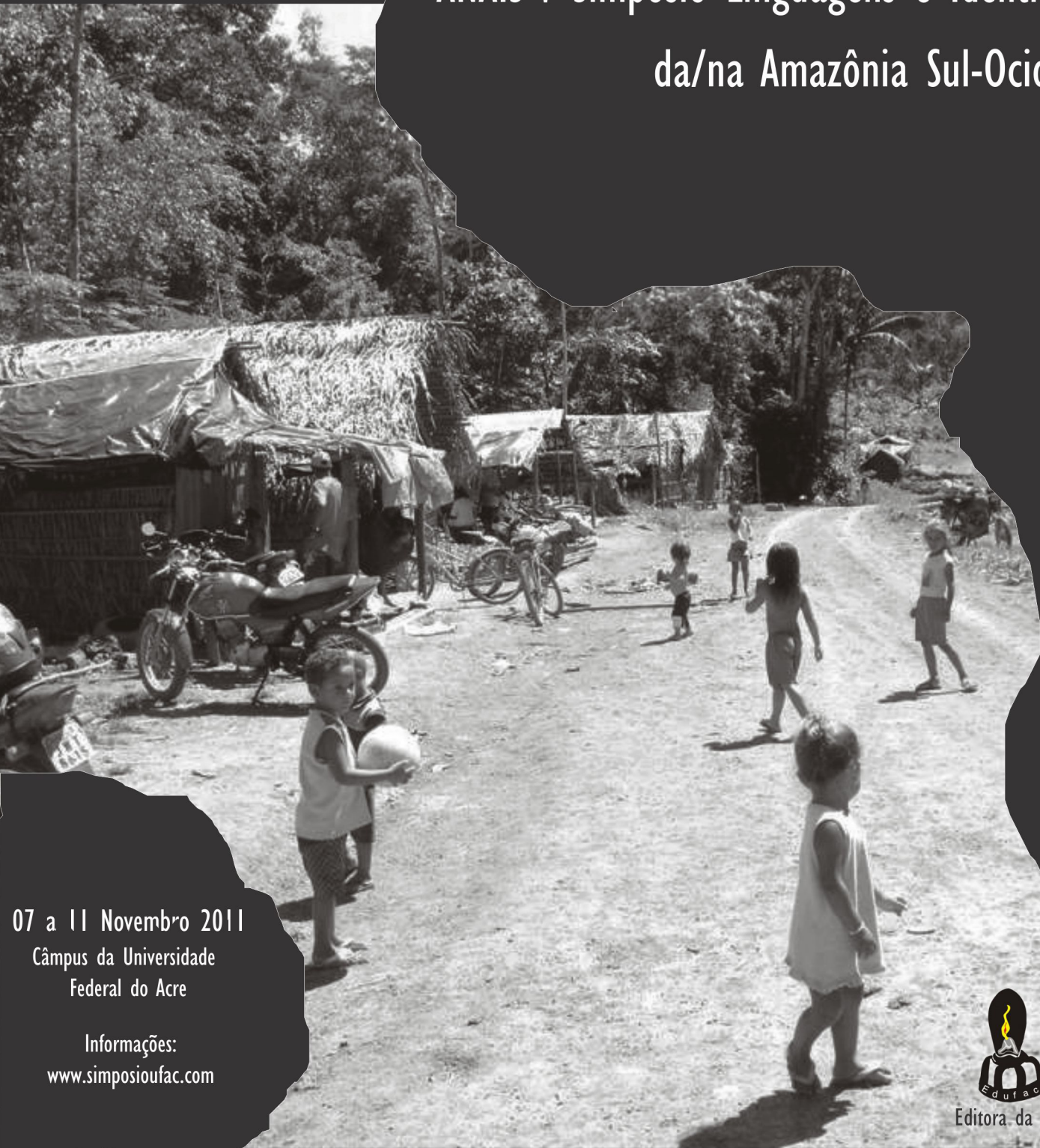


ANAIS V Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental

LINGUAGENS E EDUCAÇÃO



07 a 11 Novembro 2011
Câmpus da Universidade
Federal do Acre

Informações:
www.simposiufac.com

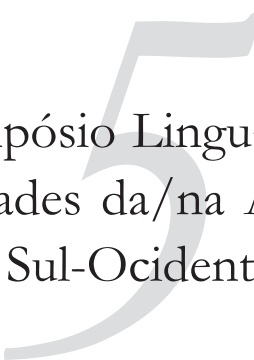


Editora da Ufac

Realização:



Programa de Pós-Graduação em Letras - Linguagem e Identidade da Ufac
Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora da PUC/SP
Núcleo de Estudos das Culturas Amazônicas e Pan-Amazônicas - Neapan



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

Rio Branco - Acre
2011

Simpósio Linguagem e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental (5. : 2011: Rio Branco, Acre)

Anais do V Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, 07 a 11 de novembro de 2011 / – Rio Branco: UFAC, 2011.

815p. :il.

ISBN: 978-85-98499-99-4

Disponível em CD-ROM

1. Linguagem – Eventos, Congresso. 2. Identidade – Eventos, Congressos. 3. Amazônia Sul-Occidental. I. Título.

CDD 22. ed. 418.02

Bibliotecária: Maria do Socorro de Oliveira Cordeiro. CRB-11/667.

Rio Branco - Acre
2011

Feito o depósito legal.

Universidade Federal do Acre
Centro de Educação, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade
Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora (Cecafro) da PUC – São Paulo
Núcleo de Estudos das Culturas Amazônicas e Pan-Amazônicas (Nepan) - Ufac

Capa: Raquel Alves Ishii

Foto da Capa: Gerson Rodrigues de Albuquerque

Projeto gráfico: Grupo de Pesquisa História e Cultura, Linguagem, Identidade e Memória

Diagramação: Luiz Gonzaga Leite Macedo

Editora da Ufac - Edufac

Campus Universitário, BR 364 - Km 04, Distrito Industrial, CEP 69915-900, Rio Branco, Acre, telefone (68) 3901-2568, fax (68) 3229-1246, e-mail: editoradaufac@yahoo.com.br

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

Sumário

A Cidade, o palco e o salão: a representação feminina na obra de João do Rio Adriana Alves de Lima.....	12
Um olhar sobre a formação continuada dos professores de ciências das séries iniciais do ensino fundamental em Cruzeiro do Sul-Acre Adriana Ramos dos Santos.....	19
Olhares indígenas na universidade Alana Keline Costa S. Manchineri.....	25
A Leitura no curso de Pedagogia da Ufac: o seu espaço nas ementas e programas das disciplinas sobre o ensino da língua materna Alcicléia Souza Valente.....	30
A Sexualidade como tema transversal nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais e estaduais do município de Rio Branco Alcione Maria Groff.....	36
Relações comerciais e afetivas do povo Manchineri Alessandra Severino da Silva Manchineri.....	44
Frações e números decimais: dificuldades a serem superadas por alunos e professores Aline Silva de Oliveira.....	52
Análise das questões técnicas na formação continuada do ProUCA Ana Cristina da Silva Farias.....	60
Desafios para uma Educação Inclusiva: um estudo em escolas públicas em dois municípios do Estado de Rondônia Ana Cristina de Oliveira.....	67
Matemática em sala de aula: mitos e verdades no processo de ensino e aprendizagem Ana Cristina de Oliveira.....	72
“Nós, os bandeirantes de Rondônia”: auto-imagem, poder simbólico e história Ana Luiza Coelho Ferreira Pinhal.....	79
A Língua Apurinã: um processo de revitalização de uma língua minoritária Ana Patrícia Chaves Ferreira.....	87
As Dificuldades da implementação da educação nas relações étnico-raciais no município de Rio Branco-AC Andrio Alves Gatinho.....	92
Ensino técnico profissional – uma educação para os filhos dos trabalhadores? Ângelo Rodrigues de Carvalho.....	98
Levantamento lexical de palavras encontradas nos centros de umbanda do município de Nova Mamoré, Rondônia e a busca etimológica dos <i>bantuísmos</i> brasileiros Antonio Elias Nascimento.....	105
Personagens em trânsito na obra <i>A Amazônia</i> , de Edgardo Ubaldo Genta Belchior Carrilho dos Santos.....	113
A Viagem de Tastevin ao Rio Môa: entre o real e o ficcional Camila Bylaardt Volker.....	118
O UCA e a aprendizagem Carlos Augusto de Andrade Barbosa.....	125
Seringueiros de Xapuri/Ac: modos de vida nos anos de florestania Carlos Estevão Ferreira Castelo.....	134

Educação escolar indígena e xamanismo: rituais Bakairi Celia Letícia Gouvea Collet.....	140
A Literatura como antídoto ao preconceito linguístico Cesar Augusto de Oliveira Casella.....	145
A Leitura e a produção textual com blog na escola Marcílio Pontes dos Santos Cevilson Paulo de Oliveira.....	150
A Organização da educação primária no território do Acre: um novo modelo de organização do tempo escolar Clícia Rodrigues da Silva.....	156
Livros da floresta: do registro etnográfico à criação literária Cynthia de Cássia Santos Barra.....	160
Identificação lexical de palavras de possível origem <i>Bantu</i> na Umbanda em Nova Mamoré Dante Ribeiro da Fonseca.....	168
O Trabalho do escravo de origem africana na Amazônia Dante Ribeiro da Fonseca.....	178
Tecnologias da Informação e da Comunicação: exame das grades curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre Darlan Machado Dorneles.....	187
A Construção social da doença Débora Evelin Ferreira Monteiro.....	195
De que histórias estamos falando? Débora Souza do Nascimento.....	202
Problemas matemáticos: entre a indução processual e a adoção de estratégias de desenvolvimento lógico mental Denize Regina dos Santos.....	209
Representações sobre o negro em documentos escritos e fotografias do Acre Território (1904 – 1962) Domingas de Souza e Silva.....	218
Bossa nova: música de exportação Douglas Marques Luiz.....	224
A Imagem, a presença e ausência na prosa poética de “Gato gato gato”, de Otto Lara Resende Edinaldo Flauzino de Matos.....	230
O Real e o ficcional no romance <i>O Silêncio</i> , de Miguel Jeronymo Ferrante Edmara Alves de Andrade Vitor.....	236
As Contribuições das tecnologias da informação e comunicação para a formação de professores em educação musical: algumas breves considerações Elder Gomes da Silva.....	243
Educação musical e identidade cultural: as relações entre a estética e a ética sob a perspectiva de Murray Schafer e Hans-Joachim Koellreutter Elder Gomes da Silva.....	251
O Processo de formação lexical em libras no contexto do ensino de biologia Eliane Barth Tavares.....	258
As Transformações pedagógicas com a implantação do projeto UCA no Colégio de Aplicação (CAP/UFAC) Eliete Alves de Lima.....	267
Processo de integração do BOLPEBRA Emilson Ferreira de Souza.....	275

Algumas representações do Brasil Império nos livros didáticos do período de D.Pedro II Essio dos Santos Maciel.....	283
Análise psicodinâmica do trabalho: as vivências de prazer e sofrimento dos psicólogos do Pronto Socorro de Rio Branco – Acre Fabiane da Fontoura Messias de Melo.....	289
Coronel de barranco: a literatura no imaginário social da Amazônia no primeiro ciclo da borracha Francielle Maria Modesto Mendes.....	294
A Aprendizagem da língua escrita como um processo interativo Francinete do Socorro Saraiva de Lima.....	301
Asas da florestania infantil: formando leitores Francisca das Chagas Souza da Silva.....	308
A Linguagem de sala de aula na formação do docente de educação especial Francisca de Moura Machado.....	315
A Comunicação alternativa na apreensão de saberes do aluno com paralisia cerebral Francisca de Moura Machado.....	322
Hanseníase e isolamento compulsório no Acre: estigma de uma doença no Território Federal do Acre Francisca Janaina Silva de Souza.....	326
Novo jornalismo: as vestes do romance em <i>A sangue Frio</i> e em <i>Radical Chique</i> Francisco Aquinei Timóteo Queiroz.....	333
Entre novos caminhos e velhos sonhos: o deslocamento no chão da fronteira e a reterritorialização dos brasivianos Geórgia Lima.....	340
A Fala e a identidade: o papel da mulher quilombola nos quilombos do Vale do Guaporé Geralda de Lima V. Angenot.....	347
Narrativas educacionais: experiências de professoras de educação infantil no Acre Giane Lucélia Grotti Silveira.....	352
Gestão do Projeto UCA no Acre: caminhos trilhados, histórias em construção Gleice Maria de Oliveira Moreira.....	358
A Política de formação inicial de professores em serviço e sua repercussão nas práticas pedagógicas: a performatividade do Acre na primeira década do século XXI Grace Gotelip Cabral.....	365
Telejornais – a serviço da (des)informação? Grassinete C. de Albuquerque Oliveira.....	372
Projeto Seringueiro: uma experiência de formação continuada de professores Hélio Guedes Vasconcelos Silva.....	378
A Prática pedagógica em língua inglesa com utilização do laptop educacional - UCA, no Colégio de Aplicação - UFAC Helio Melo da Silva Junior.....	385
Marcas de polidez em interações assíncronas Iracema Gabler.....	390
Professores aposentados que ainda atuam nas vilas Moiraba e Carmo do Tocantins, distritos de Cametá-Pará Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues.....	395
Um olhar sobre as múltiplas inteligências na educação Ivana Fávila Herôncio Rodrigues de Oliveira.....	402

Lei 10.639/03: os desafios para a implementação no Acre Izis Melo da Silva.....	408
Tecnologias na educação: uma aplicação de matemática utilizando o laptop educacional (UCA) Jane Maria de França Nolasco.....	413
A Formação de professores e o ensino de língua inglesa em Cruzeiro do Sul - Acre: uma reflexão necessária Jannice Moraes de Oliveira Cavalcante.....	421
Multiculturalismo: pluralidade social e cultural Jarlene Gomes de Lima.....	428
A Escolha do curso de Pedagogia da UFAC Jarlene Torres Campos.....	433
Do discurso ideológico do Estado ao discurso popular: um estudo sobre os conflitantes discursos nos meios de comunicação da cidade de Rio Branco no governo de Wanderley Dantas Jefferson Henrique Cidreira.....	438
O Cotidiano nas margens do Rio Iaco: um olhar político sobre as espacialidades Joana de Oliveira Dias.....	445
Repensando a educação no <i>tempo</i> do espaço escolar contemporâneo José Carlos Mendonça.....	452
Manifestações da ordem sintática da L1 na escrita em L2 de professores indígenas em formação Julie Stéfane Dorrico Peres.....	459
As Contribuições dos estudos culturais e identitários para a lexicografia e terminologia da região amazônica Ladislane Aguiar Dantas.....	465
Para além das palavras: a gravura (a representação do seringueiro acreano) Laélia Maria Rodrigues da Silva.....	470
Cidade flutuante de Manaus: entre histórias e memórias Leno Souza.....	478
Marcas de oralidade nas redações de universitários Lou-Ann Kleppa.....	484
Reformas educacionais no Acre e o perfil do Núcleo de Gestão das Escolas de Educação Básica Lúcia de Fátima Melo.....	490
Chica Macaxeira, a mãe de santo que ressuscitou: contribuições para o estudo dos cultos afro-brasileiros em Porto Velho Luciano Leal da Costa Lima.....	497
Formação dos cultos afro-brasileiros em Porto Velho/RO Luciano Leal da Costa Lima.....	504
Iemanjá: a poética dos múltiplos olhares Luciene de Bittencourt Martins.....	511
Nem aluno, nem professor: estagiário Lusinilda Carla Pinto Martins.....	517
Os Tons da morte: a representação da morte na História e na cultura afro-brasileira Mara Genecy Centeno Nogueira.....	525
Feiticeiras e letrados no mundo dos categeas: o preconceito em Porto Velho, na primeira metade do século XX, por meio dos textos jornalísticos Mara Genecy Centeno Nogueira.....	531
Pela via dos itinerários: embates, provisões, diálogos Marcio Bezerra da Costa & Gerson Rodrigues de Albuquerque.....	538

Fé e devoção a São Gonçalo: as práticas religiosas dos pagadores de promessas Márcio Douglas de Carvalho e Silva.....	546
Resistência camponesa em Corumbiara: 15 anos depois, a retomada da fazenda Santa Elina Márcio Marinho Martins.....	553
Os Infames da história: história, discurso e poder no Acre departamental do início do século XX Márcio Roberto Vieira Cavalcante	560
“ <i>A nova oficina de clio</i> ”: breves considerações sobre história do tempo presente Márcio Roberto Vieira Cavalcante.....	567
Oficina de baixa visão e cegueira na escola Santa Luzia na Zona Rural de município de Cruzeiro do Sul-Acre Maria Alaíde Sales de Castro.....	572
A Inclusão de alunos com deficiência nas escolas estaduais no município de Cruzeiro do Sul/AC: uma história em construção Maria Aldenora dos Santos Lima.....	578
O Ensino da língua portuguesa para alunos surdos nas escolas estaduais do município de Cruzeiro do Sul-Acre: alfabetização e bilinguismo Maria Aldenora dos Santos Lima.....	584
As Relações históricas entre a língua geral e o português no Brasil Maria Cristina Lobregat.....	591
Memórias de aprendizagem de português-segunda língua pelos descendentes de barbadianos em Porto Velho Maria da Graça Martins.....	596
Linguagem, Sociedade e Diversidade Amazônica no discurso da representação da adolescência Maria da Luz França Maia.....	601
Do seringal à universidade: trajetórias de estudantes dos cursos seletos da UFAC Maria do Socorro Neri Medeiros de Souza.....	607
Os Sentidos da fronteira a partir da discussão territorial em Claude Raffestin Maria Liziane Souza Silva.....	614
O Impacto das tecnologias digitais na formação continuada do professor Maria Lucilene Belmiro de Melo Acácio.....	621
Tráfico de Mulheres e Direitos Humanos na Amazônia Maria Ozélia Andrade Reges.....	627
Programa Especial de Aceleração da Aprendizagem do Segundo Segmento do Ensino Fundamental – Projeto Poronga: os efeitos de uma metodologia Maria Regiana Araújo da Costa.....	634
O Coronelismo na educação do campo em Rondônia e as evidências da semifeudalidade Marilsa Miranda de Souza.....	640
O Jacaré que virou ponte, na memória do dizer Marisa Fontana.....	647
Línguas em contato: indivíduos bilíngues, comunidades bilíngues Maristela Alves de Souza Diniz.....	653
Representações de práticas leitoras: o debate sobre educação na epistolografia do acervo de Guiomard Santos Nágila Maria Silva Oliveira.....	657
O Estudo comparativo da construção e estruturação das sentenças na Língua Brasileira de Sinais – Libras e o Português brasileiro Nina Rosa Silva de Araújo.....	663
“O nosso professor foi o <i>nixe pae</i> ”: elementos para uma pedagogia intercultural Ocimar Leitão Mendes.....	669

A Alfabetização matemática e o ingresso das crianças de 6 anos na escola Orestes Zivieri Neto.....	676
<i>“Histórias e sensibilidades a flor da pele”</i> : Mulheres residentes do lar vicentino em Rio Branco - Acre Patrícia Carvalho Redigulo.....	685
O Ensino e o aprendizado de cálculo numérico e valor posicional: uma via de mão única Patrícia da Silva Manhães Ferreira.....	692
Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula: o projeto UCA e um novo desafio para a educação brasileira Paulo Roberto de Souza.....	700
“Literatura” em Rondônia: regionalismos e madeirismos Rafael Ademir Oliveira de Andrade.....	707
Atendimento hospitalar: Hospital da Criança no município de Rio Branco/AC Robéria Vieira Barreto Gomes.....	714
Deficiência visual: sonho realizado, surpresas admiráveis – estudo de caso na cidade de Cruzeiro do Sul - Acre Robéria Vieira Barreto Gomes.....	720
<i>Res picta, res significans</i> : imágenes del poder real español en la selva Rossemildo da Silva Santos.....	726
O Ensino de Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais: uma questão de concepção Rúbia de Abreu Cavalcante.....	733
Tempo para quem não tem tempo Sâmia Maria do Socorro Pontes El-Hassani.....	737
O Professor e o desafio do uso das tecnologias de informação e comunicação na formação continuada Sandra Maria de Lima.....	743
Gramática e aspecto verbal: discussões sobre linguagem e identidade Simone Cordeiro de Oliveira.....	750
Marcas da relação sujeito – conhecimento, no ensino de ciências Simone de Souza Luz.....	757
As Mudanças no ensino da matemática com a utilização do laptop educacional na escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Izidoro, no Estado do Acre Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra.....	765
Um caminhar destinado à identificação de alunos com Altas Habilidades /Superdotação das escolas estaduais de Cruzeiro do Sul Sônia Elina Sampaio Enes.....	772
O Valor do diverso: entre o radical e o eclético – o humano! Tânia Mara Rezende Machado.....	779
O Discurso publicitário – o poder da TV na mídia Tânia Maria Paes.....	785
A Construção social e linguística das relações de intervalos de tempo e eventos temporais em uma cultura amazônica Wany Bernardete de Araujo Sampaio.....	790
Entre duas narrativas: música, currículo e raça Wilma de Nazaré Baia Coelho.....	798
Confrontos de percepções: escritura e narrativa sobre formação crítica e relações raciais Wilma de Nazaré Baia Coelho.....	807

Apresentação

Tempo e espaço são categorias que têm sido negligenciadas em muitos debates e textos acadêmicos da atualidade. Com a publicação dos Anais do V Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental “Linguagens e Educação”, realizado no período de 7 a 11 de novembro de 2011, interessa-nos não apenas pontuar a importância de tais categorias para a compreensão das muitas formas de expressão, linguagens e relações sociais amazônicas, mas, fundamentalmente, situar a historicidade de suas formulações, as tensões e os embates que marcaram e continuam a marcar a produção de discursos inventando e inventariando essa região, com seus territórios, culturas e gentes no mundo moderno.

A tessitura de outros caminhos para novos diálogos historiográficos e literários, interpretações humanizadoras e intervenções sustentáveis sobre as diversas realidades culturais Amazônicas, Pan-Amazônicas e latinoamericanas pode ganhar consistentes fios em trabalhos acadêmicos, cujo foco centra-se em oralidades, visualidades e literaturas. Situadas em tempos e contextos a agregar tradições e modernidades, essas linguagens permitem leituras capazes de adentrar variados ambientes, onde populações locais ou em deslocamentos inscrevem com todo um modo de vida, suas identidades, cosmologias, saberes, poderes, crenças, lutas, dominações, acomodações, táticas e astúcias que exigem e forjam a construção de projetos sociais alternativos para defender suas existências e seus patrimônios materiais e sensíveis.

Norteados pelo princípio de correlacionar práticas investigativas em torno das dinâmicas de vivências em florestas, cidades e sertões amazônicos, latinoamericanos, africanos, com o compromisso político e a responsabilidade social na defesa do direito à vida, à história, à memória e à cidadania das gentes da região, é

que lançamos a presente publicação, fruto dos debates e questões apresentadas num evento que vem se constituindo como um espaço de afirmação do caráter indissociável entre teoria e prática, academia e sociedade.

Mais que apresentar modelos de interpretação das diferentes realidades amazônicas o que se pretende é a produção de um diálogo que contemple diferentes vozes e pontos de vista, diferentes saberes e práticas culturais em florestas e cidades dessa região de muitas misturas étnicas e culturais, histórias, literaturas, oralidades e artes.

Apresentar e debater um conjunto de estudos sobre as Amazônias, a partir de abordagens e perspectivas multidisciplinares, implica ainda em valorizar as formas de análise e interpretação de autores dessa região que se contrapõem às noções de vazio demográfico, primitivismo, paraíso terrestre ou inferno verde que sempre marcaram as formas de análise nos estudos amazônicos ou de primitivismo e selvageria produzidos por pesquisadores e autores que desconhecem as realidades dessas partes do mundo.

Gerson Rodrigues de Albuquerque
(Universidade Federal do Acre)
Agenor Sarraf Pacheco
(Universidade Federal do Pará)

Artigos

A cidade, o palco e o salão: a representação feminina na obra de João do Rio

Adriana Alves de Lima
Luciana Marino do Nascimento

Resumo: Este trabalho visa tecer algumas considerações sobre a representação feminina na obra de João do Rio colocando-se em contraposição a imagem da mulher elegante e a imagem da mulher proletária, tendo como pano de fundo a cidade moderna. João do Rio dedica a maior parte da sua obra ao gênero crônica, colocando-se como um “repórter da vida cidadina”, flagrando acontecimentos, focalizando imagens de ruas e pessoas da urbe, sob o signo da visibilidade. O artigo objetiva traçar um estudo tendo como foco a representação e a constituição da imagem feminina, tendo como eixo a presença das damas elegantes, bem como as mulheres destituídas de elegância e pertencentes às camadas mais populares da sociedade. O estudo foi conduzido a partir da leitura da peça teatral “A Bela Madame Vargas” e da crônica intitulada “As Mariposas do Luxo”. O método utilizado consistiu basicamente em pesquisa bibliográfica. Foram realizadas leituras de textos acerca do contexto da *Belle Époque* carioca, tais como: “A Belle Époque Tropical”, de Jeffrey D Needell, (1993) e a *Vida Literária dos 1900*, de Brito Broca (2004). Sobre a questão subjacente à *Belle Époque*, qual seja a modernidade, os textos de Walter Benjamim. (1995)- “Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo” e de Luciana Nascimento “Cidade moderna: De vitrines e multidões: o nascimento do espaço urbano moderno. (2005)”. Sobre gênero crônica, foram realizadas leituras de textos como os de David Arrigucci Jr “Reflexões sobre a crônica” e *A vida ao rés-do-chão. A crônica: o gênero a sua fixação e sua transformação no Brasil*, de Antonio Candido (1992). Através dessas duas mulheres representadas nas obras de João do Rio, observaram-se os dois lados da cidade, e podemos concluir que a remodelação da cidade, a partir do “bota abaixo”, não solucionou os problemas sociais, mas reforçou o caráter excludente da cidade do Rio de Janeiro no tempo da *Belle Époque*.
Palavras-chave: modernidade, representação feminina, literatura.

Introdução

De acordo com Machado e Nascimento (2008:4) “a mulher e seu corpo, ao longo do tempo, foram tratados no conhecimento médico e artístico que até o século XIX é marcado pelo surgimento da Ginecologia.”.

Muitas foram às discussões acerca de descrever a especificidade feminina, no que se refere estabelecer a diferença entre os sexos. Dessa forma, como pode ser observada no fragmento a seguir, essa imagem do feminino se associa ao conceito de beleza.

(...) [A] beleza feminina se confundia com a representação da boa esposa e mãe produtora de muitas crianças. Sua feminilidade se refletiria num corpo arredondado, volumoso, seios generosos, ancas desenvolvidas, características da maternidade. Os médicos ‘constatam’ impressionados como a beleza ideal das mulheres é delineada pela natureza na função primordial que lhes cabe.¹

Mesmo fora dos meios eclesiásticos, a beleza feminina inspira medo e desconfiança, que nos séculos XVII e XVIII esses atrativos naturais da mulher estão ainda amplamente associados à ruína e perdição.

Ainda no século XIX, está em voga a temática da beleza maldita que semeia a ruína entre os homens. Temos então uma visão dicotômica da mulher, que no século XIX, no período do Romantismo, assume o estereótipo de frágil, de pálida, romântica, mas que seguindo as correntes “decadentistas” remete ao tipo de “mulher vampiresca, bela e impura, inumana, funesta, impiedosa, que reúne todos os vícios e todas as volúpias”. (LIPOVETSKY, 2000:171.).

As reflexões que se mostram sobre a posição da mulher, desde as posições ligadas a mulher rica e de beleza tida como maldita, ou aquelas que mesmo possuidoras de beleza, mas, pobres, estas últimas carregam o discurso de ser mãe - procriar. Então entendemos que a dicotomia permeia a figura feminina desde os primórdios.

Diante do exposto, o século XIX se caracteriza como um divisor de águas, tanto na historiografia quanto na literatura, no que diz respeito à representação que se tinha da mulher, diante de um discurso burguês, na qual as mulheres eram vistas somente como esposas-mães e confinadas ao lar.

(...) A literatura do século XIX aparece realmente como um todo único e distinto que as várias fórmulas de romantismo, verismo, decadentismo etc. tendem a disjuntar. Em nenhum outro período literário precedente, creio, o sexo esteve tão ostensivamente no centro das obras de fantasia: e é mais proveitoso estudar o desenvolvimento histórico dessa orientação do que repetir de orelha, e quase automaticamente, as vagas acusações de sensualismo, de perversão, com as quais os críticos desse período literário contentam-se, a mais das vezes, em tratar as sombras de seus painéis.²

Em contrapartida a esse papel emancipatório que exerciam as mulheres das classes populares, as pertencentes às classes abastadas se restringiam ao lar, e dos deveres familiares, seguindo os princípios as quais foram educadas, ao “amor cortês”, suas funções eram tornar a vida do homem fácil e agradável, sendo totalmente dependente dos homens, mantendo as regras da classe social a qual pertenciam.

Desse modo, observa-se que João do Rio enquanto escritor de um período de mudanças representou nas mulheres de suas obras tais aspectos. Madame Vargas, representa o tipo de mulher burguesa de fins do século XIX e início de XX, se assemelha “a bela dama”, e que busca ligar-se a um rapaz através do casamento, como a única forma de conseguir bons rendimentos.

Enquanto em “*As mariposas do luxo*” temos representadas as operárias que de certa forma toma consciência em relação a sua condição, e mesmo que assumindo o papel de mãe, faz “cair por terra” o discurso masculino que as classificaram por muito tempo como frágeis, sendo este o primeiro fôlego para o século seguinte.

O contexto da Belle Époque

O Rio de Janeiro, na passagem do século XIX para o XX, era um marco de espaço urbano em que a pobreza e o luxo coexistiam. De acordo com Jeffrey D. Needell,

A Belle Époque carioca inicia-se com a subida de Campos Sales ao poder em 1898 e a recuperação da tranquilidade sob égide das elites regionais. Neste ano registrou-se uma mudança sensível no clima político, que logo afetou o meio cultural e social. As jornadas revolucionárias haviam passado. As condições para a estabilidade e para uma vida urbana elegante estavam de novo ao alcance da mão (...)³.

O Rio de Janeiro, mais tarde, seguindo os moldes de Paris, passou por uma remodelação que tentava colocar em andamento os planos de civilizar o Brasil. Entendia-se que havia urgência de adequar os padrões da velha sociedade aos rumos do progresso.

Dentro da perspectiva das novas exigências de circulação urbana, as reformas empreendidas pelo Prefeito Pereira Passos, principalmente de 1903 a 1906, lançam um novo conceito de beleza e elegância para a cidade.

Apesar da grande contribuição urbanística deixada pelos executores do projeto de embelezamento, vemos a cidade como um projeto pensado “de cima para baixo”, que não guardou um lugar ao sol para todos, e as classes pobres sempre seriam prejudicadas.

Esse crescimento urbano marcado no século XIX pela almejada modernidade atingiu vários países, mais o Rio de Janeiro, através dessa ruptura e fixação em seguir os cânones europeus, deixou uma grande parcela da população a mercê da sorte.

Nessa perspectiva temos uma Belle Époque carioca, que trouxe muitas mudanças na urbanística da cidade, mas que na realidade não tinha um fim coletivo, que fosse do interesse de todos, pelo contrário, temos uma idéia excludente “onde as camadas populares, como bêbados, prostitutas, operários, mendigos, assassinos, boêmios, trabalhadores braçais, elementos diabólicos, seduções desenfreadas, liberação dos prazeres” (NASCIMENTO, 2005, p.68).

A implantação do cenário parisiense no Rio foi uma modernidade agressiva que mudou de forma radical, que causou grande impacto não só na estrutura da cidade, mas nos hábitos sociais, alterando toda uma rotina, onde não é mais possível identificar as características da velha *urbs* com a transfiguração da cidade.

Em meio aos deslumbramentos, o caráter fantasioso do luxo mundano, o requinte social, a riqueza dos salões, temos alguns escritores que criticam a burguesia, apesar de que quase todos os literatos se constituírem parte dessa burguesia, e não sentirem os martírios na pele.

A literatura já estava cansada do método naturalista, e é com o Dândi que a literatura ganha uma nova atmosfera, tendo como pano de fundo um ambiente requintado da sociedade burguesa. No entanto, surgem escritores dispostos a reagirem contra o marasmo literário, com a perspectiva de mostrar não só paisagens, mas também as contradições trazidas pelo progresso das reformas urbanísticas. É assim que surge a obra de João do Rio, que converte em matéria literária, a vida mundana da elite e o que se esconde por trás dos luxos das confeitarias, das ruas, dos becos, das avenidas. O que está oculto e esquecido pela sociedade elitizada vem à tona através do olhar crítico do escritor.

João do Rio: um literato sem auréola

Paulo Barreto, isto é, João Paulo Alberto Cristóvão dos Santos Coelho Barreto, nasceu no Rio de Janeiro, em 5 de agosto de 1881 e morreu nessa mesma cidade, no dia 23 de junho de 1921. João do Rio foi um dos pseudônimos, entre muitos outros, que ele adotou, em 1898, junto com José do Patrocínio.

Crítico, cronista, contista, teatrólogo, e, sobretudo jornalista. Suas obras mais famosas são obras de jornalística, reportagens, crônicas, inquéritos, que em seguida reunia em livros. O seu tema: a vida, as crenças, as descrenças, as superstições, as ruas, os passeios, o flunar pela cidade, o Rio de Janeiro, um retrato vivo, quase sem retoques. Rosa Gens, na introdução do livro *“O momento literário de João do Rio”*, nos mostra que “Paulo Barreto deve-se o mérito de misturar crônica e reportagem, saindo do espaço público para buscar o fato inédito, o ângulo notável (...). As casas de ópio, os becos escuros, as favelas nascentes foram por ele visitadas e tornaram-se matéria literária, bem como os tipos humanos”⁴.

Do mesmo modo, Luciana Marino afirma que o “desenvolvimento industrial da segunda metade do século XIX, fez com que os objetos passassem a ser produzidos em série, perdendo a sua aura de objeto único”. (NASCIMENTO, 2005, p.68). Benjamim nesse contexto da produção em série assim se expressa sobre a condição do poeta na modernidade “o poeta perde sua “auréola” que caiu na lama, no ritmo da vida moderna” (1991, p. 41-42).

Os contextos trazidos pela modernidade, nós não temos um poeta ou um literato que se isola em uma sala, esperando pelo “gênio-criador”, o poeta neste momento perde a sua aura, e sai às ruas recolhendo os fragmentos da cidade, para depois transformá-los em matéria literária.

Desse modo na contramão dos estilos, mas também sob influência francesa, João do Rio deixou de lado a “crônica de gabinete” e optou por inaugurar a crônica moderna, com misto de jornalismo e literatura, adotando os mais variados temas, que vão desde os salões elegantes até os pequenos horrores e torpezas da fisionomia da cidade. Assim travestido de flâneur do *fin-de-siècle* João do Rio percorre as ruas, os becos, as belas avenidas, definindo o verbo flunar.

Os salões na Belle Époque tropical: uma leitura de *A Bela Madame Vargas*

O estudo da obra de João do Rio se justifica pelo fato de a nossa história literária olvidar o período que compreende de 1900 a 1922, época esta se convencionou a chamar de pré-modernismo. Levantar alguns aspectos acerca da vida social e a representação feminina no Rio de Janeiro do início do século XX, por meio de um estudo da peça teatral *“A Bela Madame Vargas”*, de João do Rio. A partir da leitura dessa obra, assinalamos os salões, os chás e os arranjos sociais como elementos estruturais da crítica social que é empreendida por João do Rio ao longo de suas obras. A par disso, surgem os salões, essencialmente mundano, com grande pompa e luxo; outros mais modestos, porém, todos refletem a influência européia. Nessa perspectiva destaca-se *“A Bela Madame Vargas”* que trazia o requinte e o emprestava às suas recepções. Os salões se modelavam em esplendor pelo que havia de melhor na Europa. Madame Vargas abria os salões aos amigos em noitadas memoráveis. Esta sempre estava presente sendo este o estereótipo quase único que a consagraram e justificaram a fama.

Podemos dizer que os textos de João do Rio alinhavam a cidade e a escrita, buscando incorporar as marcas da Europa, apesar de ter sido um grande entusiasta das idéias européias e das grandes viagens a Paris, ainda que tenha incorporado ao seu repertório, elementos da cultura e da literatura francesa, esteve voltado também para os grandes problemas do Brasil, o qual então vivia a sua modernidade nascente.

Na peça *“A Bela Madame Vargas”*, João do Rio tematiza os aspectos da vida social no Rio de Janeiro no início do século XX, essa peça teatral vem caracterizar as ressonâncias francesas no Brasil.

A personagem – protagonista Mme. Vargas representa uma mulher muito “chic”, da alta sociedade a qual tem uma casa linda, com um terraço entre rosas e trepadeiras. Há também o salão, lugar onde se reúne a elite carioca para tomar o chá da tarde, como vemos no fragmento a seguir.

(...) São cinco horas de um dia de inverno e há nesse terraço um chá ao ar livre. As pequenas mesas já estão dispostas, com gosto e com muitas flores. Os criados dão os últimos cuidados à organização geral. Ouve-se no salão de música risos, e pedaços de uma cançoneta parisiense (...)⁵.

João do Rio trabalha em sua obra a personagem Hortência, madame Vargas que é representada por uma mulher muito bonita a qual era viúva, e recebera muitos convites para casar-se novamente, mas sempre recusava. É sugerido aos leitores que por estar sozinha por tanto tempo, acaba por se entregar a Carlos, que passa a ser seu amante durante três meses.

Madame Vargas, sempre a manter as aparências com medo, de ser comentada na sociedade e perder sua reputação. E por ostentar uma vida, a qual não tinha mais condições para mantê-la acaba se afundando em dívidas e a única solução aparentemente mais viável seria o casamento por conveniência, antes que toda a sociedade fique sabendo que ela está falida.

No momento em que José e o Barão Belfort dialogam, percebemos as características de representação feminina dada a Hortência na peça teatral.

José – (acentuando) – Mme. Vargas tem de fato muito chic.

Belfort – (encarando-o um segundo) – Quê? Então é verdade? O meu jovem amigo está apaixonado?

José – Oh! Barão! Também?

Belfort – Perdão. Não quero com isso ofender ninguém. Mas conheço Hortência há largos anos e vejo a sempre vítima de paixões. Vítima é o termo porque as recebeu sempre com a mais *glacial indiferença*.

(...) Talvez por isso seja levado a estimá-la mais como quem a defende. Não tem culpa a pobrezinha de causar paixões. Mas quanto mais *gélida* se faz, mais amores.⁶

Madame Vargas passa pelo estilete do autor, passando a representar a *femme fatale*, ou seja, àquela mulher que seduz e humilha os homens, sendo associada ao desejo, ao prazer e a loucura dos homens.

Belfort amigo de Hortência, a vê como “inocente” e usa adjetivos como: gélida, indiferente e glacial como marcadores que a caracterizam como uma mulher fria e sem pretensão de causar tais desejos. Dessa forma a representação feminina em Hortência quebra os perfis de heroínas românticas que acompanhavam os moldes do Romantismo.

Madame Vargas captura o interesse e a volúpia dos homens “Carlos e José”, que se fascinam por sua elegância e por sua beleza. Na peça teatral Madame Vargas com sua deslumbrante beleza remete ao estereótipo de mulher da alta sociedade burguesa, que se constituía parte da elite carioca da Belle époque, criada nos moldes artísticos que esta representa.

Madame Vargas é constituída a partir dos fragmentos trazidos pela modernidade que circulam na sociedade. Hortência é apresentada por Belfort como a deusa Vênus, trazida da mitologia grega, tópico esse bastante trabalhado em outros autores de fins de século XIX, para encenar o erotismo de *Voyeur*.

Mme. Vargas – Não é possível. Nem tu, nem eu podemos – ou falha, cada vez mais recursos. Não é justo que me queiras exibir como tua amante, para que eu veja todas as portas fechadas.

(...)

Carlos – *A tua friezga* a refletir na loucura (...). Tens Razão, tens muita razão. (...). Não posso casar porque não tenho nem situação, nem dinheiro (...). Quando te vejo com os outros, que te cobijam, que te acham bela, perco a cabeça, desconfio. Sou capaz de tudo.⁷

O ambiente da cidade, os salões se tornam palco, para mostrar a encenação da representação da mulher artificialmente enfeitada, maquiada. Seguindo o princípio de criar a beleza através da moda, significa uma busca de um ideal insatisfeito com o espírito humano, dessa maneira, vemos que João do Rio através da peça teatral “*A Bela Madame Vargas*”, utiliza Hortência como representação feminina da mulher fatal, tão em voga na sua época, a maquiagem, outros personagens mostram o caráter decadente da sociedade, mostrando os comportamentos, as atitudes. “O que contribui para que o herói decadente se diferencie da personagem naturalista é a estreita relação entre a sua neurose e o dandismo.” (MESSER, 1996, p. 40).

Mme. Vargas, a protagonista concebida por João do Rio, traz em seus comportamentos a inquietude e o temor de não alcançar seu intento e com isso ir à falência.

João do Rio ambienta as ações num espaço de referente estético, dando as manobras da burguesia uma moldura decadentista que funciona menos como juízo crítico e mais como imagem engrandecedora. (MESSER, 1996, p.124).

E adiante,

Gastão – É esquisito. Todos nós falamos do luar. Só o Barão parece não o ver

Belfort – Porque adoro coisas simples e naturais

D. Maria – Acha então o luar pouco natural?

Belfort – O luar é o artifício. Metemo-lhe tanta coisa, arrebicamo-la tanto, que nada mais resta do verdadeiro luar. A lua das cidades é uma invenção literária. Acho muito mais natural a D. Carlota ou o Deputado Guedes.⁸

Conforme postula Orna Messer Levin podemos observar o critério de demarcação dos espaços na obra de João do Rio. Ora o céu enluarado reflete uma tristeza chorosa, e remete ao drama Wildeano, ora desaparece por completo o sinal da fatalidade amorosa e sobressai o efeito mais direto do artifício. O ambiente respira os ares de uma apoteose deslumbrante.

João do Rio escreve sobre temas que chocam os leitores e o público que estavam acostumados com as idealizações românticas, e que no meio da elite brasileira, incorpora o vocabulário estrangeiro, reproduzindo as expressões usuais do dia-a-dia mundano, abordando também os arranjos sociais, ou seja, os casamentos por conveniências.

Nessa perspectiva começa a ser retratada a cidade remodelada, oferecendo aos passantes o signo da nova “Era”, os salões eram elegantes, as salas cheirosas e com mulheres bonitas. Na peça teatral “A Bela Madame Vargas”, e é esse ambiente que João do Rio evoca em sua obra. Portanto percebe-se que semelhante a Paris do final XIX, o Rio de Janeiro, no século XX, teve sua aparência transformada e com o objetivo de ingressar na modernidade seguindo os paradigmas das normas européias, o Rio de Janeiro, civiliza-se, e a elite carioca segue os mesmos cânones europeus.

E é essa elite deslumbrada, que João do Rio aborda em “A Bela Madame Vargas”, e este olhar que o referido autor lança sobre os tipos humanos que circulam nessa sociedade, que acaba sendo elementos fundamentais para construir sua obra, e esse viés crítico sobre esses estereótipos, que nos faz compreender que seduzidos pela modernidade acabam se desiludindo e vivendo de aparências, pois valorizam tudo o que “vem de fora”, ou seja, dos países europeus, desvalorizando o próprio país.

Como pode ser observada a encenação da peça A Bela Madame Vargas traz alguns fatores como a hipocrisia, os deslumbramentos, a família (casamentos), etc. Quanto ao desfecho final, Madame Vargas alcança seu intento. Mas é interessante destacar que o dândi critica a decadência moral e a vertigem do progresso, assim como “a artificialidade daquela sociedade que vivia em meio a máscaras sociais” (GOMES, 2009, p.32), e lançava através da figura feminina uma crítica em transformar o Rio de Janeiro em uma Paris, buscando estabelecer uma identidade nacional ao ironizar os estrangeirismos.

As mariposas de luxo: entre as vitrines e as fábricas

Em meio a essas visões de entusiasmo diante do progresso, a modernização da cidade, como solução para os problemas sociais, que percorria o discurso político e médico da época. Em outra obra de João do Rio, o livro *A Alma Encantadora das Ruas*, encontramos uma verdadeira reportagem da vida social urbana. Interessam-nos apenas a crônica “*As mariposas do luxo*”, parte integrante do capítulo intitulado “*Três Aspectos da Miséria*”. Através dessa crônica é possível reconstruir características da Pobreza no Rio de Janeiro do início do século XX, tendo como foco de análise, as operárias enquanto representação feminina e ao olhar-nos a cidade de hoje, pode-se perceber que sob certos aspectos, algumas características não mudaram.

A partir de suas crônicas temos “uma imagem do progresso indo de encontro ao atraso”. (LEVIN, 1996, p.138). João do Rio em relação ao deslumbramento moderno transforma em matéria literária os acontecimentos da rua esquecidos pela sociedade burguesa, coletando os aspectos humanos da periferia, da população excluída, dos becos e ruas sombrias, nos mostrando também os limites urbanos delineados pelas novas vias públicas.

Nessa perspectiva temos em “*As Mariposas do luxo*”, a representação da população marginal da cidade e dos operários. Na crônica, João do Rio travestido de flâneur capta os flagrantes do cotidiano da cidade, por exemplo, quando relata o passeio das operárias saindo do local de trabalho e parando em frente às vitrines de produtos importados. “*Como são feios os operários ao lado dos mocinhos bonitos de ainda há pouco!*”. (RIO, 1987, p.101-102). E sobre as trabalhadoras: “*Elas, coitadinhas! Passam todos os dias a essa hora indecisa e parecem sempre pássaros assustado, tontos de luxo, inebriados de olhar. Que lhes destina no seu mistério a Vida cruel? Trabalho, trabalho?*”. (RIO, 1987, p.102).

Ao contrário do que Madame Vargas representava, tendo as características de uma *femme fatale*, as mulheres operárias carregam estereótipos característicos das figuras vitimizadas, lutadoras, esposas e mães. João do Rio define a condição das operárias como “miserável”, de “desumana miséria”, de “fome e sofrimento”, de ruína pelo trabalho excessivo, em contraponto ao enriquecimento, ao luxo que circulava no espaço da cidade, onde em contraste com o luxo da elite ilustrada, vemos representadas na figura feminina, às operárias – trabalhadoras identificadas como exploradas e deslumbradas, com o que a modernidade nos trouxe. Sendo que estas ainda têm a responsabilidade de além de trabalhar fora, tem cuidado com os filhos, o marido e demais funções domésticas, situação que ainda permanece nos dias de hoje.

E como cita João do Rio o que resta a essas mulheres: “(...) a tuberculose ou o alquebramento numa ninhada de filhos. Aquela rua não as conhecerá jamais. Aquele luxo será sempre a sua quimera”. (RIO, 1987, p.102). Ou seja, o papel destinado a essas mulheres é o de esposa, de mãe, de dona-de-casa, sem o direito de usufruir do luxo das vitrines e do *footing* na cidade.

Na crônica “*As mariposas do luxo*”, observam-se as condições em que estavam expostas as operárias, mas vemos também, o contraste de representação feminina que ambientada no mesmo espaço, a cidade do Rio de Janeiro, temos duas cidades diferentes, uma habitada por Hortência, uma mulher bela e elegante que usufrui da urbanização da nova pátria, cópia de Paris, e as outras (operárias) vivendo o reflexo das mudanças da cidade, na sua miséria e falta de perspectiva. Como pode ser observado no fragmento a seguir. “São mulheres. Apanham as migalhas da feira. São anônimas do gozo, que não gozam nunca. E então, todo dia, quando o céu se rocalha de ouro e já andam os relógios pelas seis horas, haveis de vê-las passar, algumas loiras, outras morenas, quase todas mestiças. (RIO, 1987, p.102.).

João do Rio, reunindo as qualidades do flâneur e do dândi, se sente seduzido pelo mundo que as ruas lhe oferecem, mostrando ao leitor um modo novo de compreender as ruas e os tipos humanos que nelas se encontram esquecidos. Ou seja, essas mulheres nunca poderão gozar o luxo de fazer compras, de ver o que está por trás das vitrines, sem se submeter à superioridade masculina, e nem evitar estar a todo o momento expostas a prostituição, porque conforme João do Rio é isso que a rua tem a oferecer: “A rua não lhes apresenta só o amor, o namoro, o *desvio* (...). Apresenta-lhe o luxo. E cada montra é a hipnose e cada *rayon* de

modas é o foco em torno do qual reviravoltaram e anseiam as pobres mariposas”. (RIO, 1987, p.102.)

As operárias se assemelham aos insetos noturnos que rodeiam a luz de uma lâmpada, esse é o comportamento das pobres operárias deslumbradas com o luxo das vitrines. “Morde-lhe a alma a grande vontade de possuir, de ter o esplendor que se lhes nega na polidez espelhante dos vidros”. (RIO, 1987, p.103).

Outro aspecto importante da crônica é que João do Rio representa a mulher operária, não como uma mulher destituída de beleza, mas sim mulheres das camadas populares: “Por que pobres, se são bonitas, se nasceram também para gozar, para viver?”. (RIO, 1987, p.103).

Ambas as mulheres ficcionais de João do Rio são belas. A diferença é que Mme. Vargas tem brasão, trazendo consigo o requinte da mulher francesa, copiada de Paris e Londres, sendo ousada, sedutora, e ainda tem por protetor e cúmplice o amigo Barão Belfort. Ao contrário das pobres operárias que são desprotegidas e desamparadas, já trazem no próprio nome a simplicidade, uma chama-se Maria, a outra Jesuína, nomes tipicamente brasileiros, mas que não tiveram oportunidades, pois “a sorte as fez mulheres e as fez pobres, porque a sorte não lhes dá, nesta vida de engano, se não a miragem da dor para perdê-las mais depressa”. (RIO, 1987, p.105).

É esse é o grande desfecho de João do Rio, que não causa a catarse no leitor, porque já somos preparados desde o início da narrativa, a compreender o porquê que essas mulheres nunca teriam como ascender socialmente e economicamente, dadas as condições de trabalho, bastante precárias. Através dessas duas mulheres representadas nas obras de João do Rio, vemos os dois lados da cidade, e conclui-se que a remodelação da cidade, com o “bota - abaixo”, não solucionou os problemas sociais, mas reforçou o caráter excludente da Belle Époque Tropical.

Considerações finais

Depois de flunar pelas ruas e pelos salões, retratados nas obras de João do Rio, podemos salientar duas figuras femininas que se definem na obra do escritor - repórter. Trazendo um novo ideário estético para o Brasil, travestido de dândi que freqüentava os lugares requintados, ou como flâneur que como poeta-andarilho captava o submundo carioca. Vemos um novo estilo literário, onde a criação se dá a partir da observação, que o literato sai às ruas para registrar os aspectos do espaço urbano, para depois convertê-los em matéria literária.

João do Rio em suas obras, de certa forma, nos faz redescobrir o cunho social de suas obras, através da representação feminina, descrevendo tanto o espaço urbano que se tornou cópia de Paris, onde pudemos visualizar o cotidiano da sociedade burguesa, representado por Hortência, onde a remodelação da cidade, e os deslumbramentos pela nova pátria, os faziam ignorar os problemas sociais que tal “modernidade” nos trouxe. Porém, João do Rio não se esqueceu da pobreza, e como consta em algumas leituras, foi o primeiro a falar sobre.

Podemos constatar que um dos motivos da grande repercussão para o estudo das obras de João do Rio, foi o fato do autor não utilizar a figura feminina, com a intenção de fazer somente uma literatura que represente a mulher, mas sim, representar essas mulheres utilizando como pano de fundo, a cidade moderna. De um lado Hortência, representando a frivolidade, a vida mundana dos salões, à sociedade hipócrita, que vivia o luxo e o bem-estar que o advento da Belle époque proporcionava a essa elite. Do outro lado, aparecem as pobres operárias que representam o esquecimento e a miséria causada pelo luxo e o enriquecimento da burguesia. São os “tipos” humanos que mostra o quanto esse projeto de transfiguração da cidade não abarcou a todos, e que uma grande parcela da população, assim como as operárias ficaram expostas ao submundo da cidade, ou seja, fornecendo a imagem da cidade partida.

João do Rio não se posicionou contra o progresso, nos apresentou uma visão crítica de como os próprios brasileiros se viam, pois ao voltarem os seus olhos para as coisas estrangeiras, deixava-se de lado a sua própria identidade.

Assim a representação feminina nas obras de João do Rio traz para debate a imagem feminina, sempre caracterizada por inúmeras significações e por estereótipos de frágil. João do Rio dá voz a essas mulheres e as mostra não só como mulheres ricas e sedutoras, mas mulheres bonitas e pobres, que em um período como este jamais poderia mudar de vida. Neste trabalho destacou-se que apesar da urbanização da cidade ter remodelado o aspecto físico da cidade, não modificou as estruturas sociais a fim de possibilitar um espaço a todos os cidadãos cariocas.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire** - um lírico no auge do capitalismo. Trad. José Martins Barbosa. 3ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BROCA, Brito, 1903 – 1961. **A vida literária no Brasil – 1900**. 4. Ed. Rio de Janeiro: José Olímpio: Academia Brasileira de Letras, 2004.

GENS, Rosa Maria de Carvalho. Prefácio e nota introdutória. **João do Rio**. O momento Literário. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional do Livro, 1994. (300p. Coleção Raul Pompéia; v. 1).

LEVIN, Orna Messer. **As figuras do Dândi**: um estudo sobre a obra de João do Rio. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

LIPOVETSKY, Gilles. **A terceira mulher**. Permanência e revolução do feminino. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

NASCIMENTO, Luciana Marino do. **A cidade moderna e o literato**: o Rio de Janeiro do “bota-abaixo”. *Duc in Altum Revista de Filosofia, Ciências e Letras Santa Macerlina. (FAFISM)*. V. 8, 2008. (P. 223-223).

NEEDELL, Jeffrey D. **Belle époque tropical**: Sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século. Trad. Celso Nogueira. – São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

PRAZ, Mario. **A carne, a morte e o diabo na literatura romântica**. Trad. Philadelpho Menezes. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996.

RIO, João do Rio. **A Alma Encantadora das Ruas**. Rio de Janeiro: Garnier, 1910.

Sites consultados

GOMES, Aguinaldo Rodrigues. **O Teatro Brasileiro em busca da cor nativa**. In: *Revista fato & Versões*. N.1. V.1. P. 15-32, 2009. Disponível em: <http://200.233.146.122:81/revistadigital/index.php/fatoeversoes/article/viewPDFInterstitial/72/65>. Acesso em: 06 de Janeiro de 2011.

MACHADO, Gledson de Oliveira e NASCIMENTO, Aline Cristina Marino do. **Espelhos partidos**: representações femininas no dialeto popular e na Medicina. In: *Revista Eletrônica Seringal de Idéias*. Disponível em: http://www.ufac.br/pro_reitorias/pr_pesquisa/edufac/seringal/2_edicao/index_2aedicao.html. Acesso em: 06 de Janeiro de 2011.

RIO, João do. **A Bela Madame Vargas**. Disponível em: www.dominiopublico.gov.br. Acesso em: 28 de Junho de 2010.

Um olhar sobre a formação continuada dos professores de ciências das séries iniciais do ensino fundamental em Cruzeiro do Sul-Acre

Adriana Ramos dos Santos

Resumo: A importância do ensino de Ciências Naturais em todos os níveis de escolaridade tem sido objeto de discussão em diversos trabalhos desenvolvidos no contexto brasileiro. A formação inicial e continuada dos professores constitui um fator de grande relevância no quadro de problemas percebidos no ensino de Ciências. Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é investigar como se processa a formação continuada dos profissionais responsáveis pelo ensino de Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas de Cruzeiro do Sul/Acre. No percurso metodológico investigativo utilizamos a pesquisa qualitativa-descritiva e para a coleta dos dados a entrevista semiestruturada com professores que trabalham com a disciplina do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas estaduais do município. Os resultados da pesquisa comprovam que existe uma grande defasagem na formação continuada de professores de Ciências no município. Os cursos oferecidos são centrados nas disciplinas de Português e Matemática, deixando dessa forma esses professores sem uma referência para ressignificação de sua prática docente. A formação continuada dos professores que atuam nas séries iniciais, especialmente os professores de Ciências é uma necessidade que não só deve ser incentivada e promovida como assegurada a todos, baseada no aprofundamento do domínio de conteúdos específicos, gerais e metodológicos, de forma reflexiva, crítica e dialógica.

Palavras-chave: ensino de Ciências, Ensino Fundamental, formação continuada.

Introdução

A importância do ensino de Ciências Naturais em todos os níveis de escolaridade tem sido objeto de discussão em diversos trabalhos desenvolvidos no contexto brasileiro. A formação inicial e continuada dos professores constitui um fator de grande relevância no quadro de problemas percebidos no ensino de Ciências. Nesse trabalho damos um enfoque especial à formação continuada que vem sendo considerada um dos elementos essenciais no desenvolvimento profissional do professor. Nesse contexto, o objetivo do presente artigo é investigar como se processa a formação continuada dos profissionais responsáveis pelo ensino de Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas de Cruzeiro do Sul/Acre.

Para operacionalização deste estudo utilizamos a abordagem metodológica da pesquisa qualitativa - descritiva, que segundo Ludke e André (1986) permite buscar o conhecimento de determinadas informações e descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade. Para a coleta dos dados utilizamos a entrevista semiestruturada com oito professores de duas escolas da rede pública estadual de ensino e um profissional do setor de Formação Continuada da Secretaria de Estado de Educação (SEE).

Nossas reflexões teóricas fundamentam-se em autores que abordam a importância da formação continuada para os professores como: Imbernón (2001, 2006); Krasilchik (1987, 2000); Carvalho (1991, 1993); Menezes (1996); Souza e Mancini (2001); Freire (1996); dentre outros.

É importante ressaltar que com esse trabalho pretendemos colocar os educadores das séries iniciais a par das discussões teóricas atuais a cerca da importância da formação continuada, especialmente na área de Ciências Naturais. Além do mais pretendemos colaborar com o planejamento e organização de futuras ações de formação continuada em Ciências para professores das séries iniciais que objetivem a reflexão e a autonomia, E por fim esperamos que este trabalho possa auxiliar os setores responsáveis pelas Secretarias Estaduais de Educação a voltarem o olhar para a questão do ensino de Ciências nas séries iniciais.

A importância da formação continuada para os professores

Uma das exigências do século XXI para o professor é a formação permanente ou constante, pois como defende Imbernón (2006), a profissão docente exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional. Nesse contexto, surgem os cursos de formação continuada, que quando preparados de forma a atender às necessidades do educador, favorecem a reflexão e conduzem a construção de sua autonomia profissional, além de minimizarem as falhas da formação inicial. Portanto, cursos de formação continuada têm o papel, não só de garantir a atualização dos professores, como de suprir deficiências dos cursos de formação

inicial, além de proporcionar uma oportunidade para a reflexão sobre o seu papel de educador e a importância dos conteúdos que aborda para a formação cidadã do educando.

Para Menezes (1996) a formação de um professor é um processo a longo prazo que não se finaliza com a obtenção do título de licenciado; isso ocorre porque a formação docente é um processo complexo para o qual são necessários muitos conhecimentos e habilidades, que não são todos adquiridos no curto espaço de tempo que dura a formação inicial. Além disso, durante o trabalho em sala de aula surgem, constantemente, novos problemas que o professor precisa enfrentar. Deste modo, é necessário que os docentes disponham de possibilidades de formação e atualização permanente, diversificada e de qualidade.

Pesquisas têm demonstrado uma crescente preocupação com a formação continuada dos professores (TEIXEIRA, 2001; SOUZA e MANCINI, 2002) e atualmente se oferecem cursos em diversas áreas com o objetivo de dar suporte para a atuação desses profissionais. Essas pesquisas nos chamam a atenção para que as ações de formação continuada, estas precisam considerar as seguintes características: promover uma relação entre a teoria e a prática, evitando a fragmentação dos conhecimentos científicos e pedagógicos; ter como ponto de partida a prática pedagógica do professor, considerando-o como construtor de conhecimentos.

A formação continuada, portanto, não pode reiterar as formas típicas usualmente atribuídas à formação inicial do professor, consolidando e perpetuando um cenário altamente desfavorável à melhoria da qualificação profissional docente. Para tanto, é necessário pensar em um novo direcionamento do processo formativo que, entre outros aspectos, articule a pesquisa e o ensino e configure outro perfil para o professor em sua atuação profissional. Vale lembrar ainda, de acordo com Freire (1996), que a mudança profissional só ocorre a partir da mudança pessoal, sendo assim, para formar um profissional crítico, competente, reflexivo, em busca da qualidade do ensino, nada mais certo e lógico do que o professor perceber-se como a peça importante desse processo, reconhecendo sua responsabilidade nesta tarefa de reflexão.

As propostas de formação continuada são frequentemente concretizadas por meio de cursos, conferências, seminários, e outras situações em que os docentes desempenham o papel de ouvintes, nas quais se desconhece que eles têm muito a contribuir e não só a aprender. É necessário que a formação do professor em serviço se construa no cotidiano escolar de forma constante e contínua. Muitos autores apontam sugestões para que esses cursos tenham êxito junto aos educadores e valorizem suas práticas educativas: Krasilchik (1987) aponta algumas condições que podem aumentar a possibilidade de êxito dos cursos de aperfeiçoamento de professores: participação voluntária; existência de material de apoio; coerência e integração conteúdo-metodologia, atendimento a grupos de professores de uma mesma escola.

Já Carvalho (1991) destaca a necessidade de que cursos de atualização tratem de maneira especial os conteúdos específicos, garantindo com isso atualização dos conhecimentos dos professores em determinadas áreas, bem como inclusão do processo histórico dos conhecimentos em pauta, mantendo coerência ao princípio básico de que para ensinar um conteúdo não basta saber a teoria e de imediato aplicá-la no ensino. É preciso conhecer a teoria, saber como ela foi construída, passar pelos processos de construção dessa teoria, incorporá-la na sua plenitude, para depois discutir como ela pode ser transmitida a outro nível de ensino, para os alunos com outra idade e outras experiências.

A autora afirma que existem muitas falhas, muitas lacunas nos conhecimentos dos professores, falhas estas oriundas não somente dos cursos de Licenciatura, mas também decorrentes do grande avanço do conhecimento nas últimas décadas e da amplitude e diversificação dos conteúdos, daí a necessidade de participação dos docentes nos cursos de formação continuada.

Podemos ressaltar que para ser um bom educador, precisa-se estar bem informado, conhecer práticas pedagógicas contextualizadas, instrumentos para um trabalho eficaz, aplicar metodologias diversificadas e condizentes aos assuntos trabalhados, mas infelizmente, existem empecilhos notórios na vida do professor que dificultam este preparo: o cansaço gerado pela longa jornada de trabalho, a falta de tempo que muitas vezes impede uma busca pela melhoria da prática docente e até mesmo falta de materiais didáticos que oportunizam realizar uma aula bem atraente e compreensível diante dos conteúdos transmitidos.

Quando o professor não tem a disposição em se atualizar de modo que venha obedecer às exigências do sistema de educação que está subordinado ao sistema capitalista, o mesmo é considerado um profissional retrógrado, e, além disso, não está contribuindo para a resolução das demandas deficitárias da sociedade. Diante disso, os conhecimentos defasados e não apropriados no ensino-aprendizagem, perdeu sua essência e pertinência com as finalidades das demandas do ensino dos discentes em seu contexto social. Dessa forma é imprescindível que:

O professor mantenha-se atualizado, flexível às mudanças e que continue permanentemente sua formação. Terá então, como principal função: aprender, inovar, diversificar, rever conceitos, etc., para que possa atender às necessidades educacionais escolares, na melhoria da qualidade da educação brasileira. Em tempos de globalização, o acesso às informações é muito rápido. O professor necessita qualificar-se constantemente para tentar acompanhar este processo de mudança (IMBERNÓN, 2001, p.48-49).

Os cursos de formação continuada fornecem ainda uma forma diferente de “enxergar” determinadas questões organizacionais, antes despercebidas. A contribuição importante desses cursos é a troca de conhecimentos práticos em sala de aula, onde cada um tem a oportunidade de apresentar suas experiências vividas, de acordo com o assunto abordado. É preciso defender um processo de formação de professores em que as escolas

sejam concebidas como uma instituição essencial para o desenvolvimento de uma democracia crítica e também para a defesa dos professores como intelectuais que combinam a reflexão e a prática, a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos.

O professor de Ciências frente às exigências da formação continuada

A profissão docente requer permanente atualização, visto que a Ciência não é estática e sim dinâmica, estando em constante mudança. Deste modo, não se pode conceber que os professores que lecionam Ciências permaneçam estáticos diante dos avanços atuais da Ciência, é preciso colocar a autoformação contínua como requisito necessário a sua prática docente.

Sobre o que deverá saber e saber fazer o professor de Ciências, Carvalho & Gil Perez (1993) apresentam como elementos fundamentais:

- Conhecer a matéria a ser ensinada (conhecimentos dos conteúdos, de seus processos de construção e de suas relações com a Tecnologia e Sociedade);
- Conhecer e questionar o pensamento docente espontâneo (visões relativas ao senso comum que envolvem concepções simplistas sobre a Ciência e sobre o seu ensino);
- Adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem e especificamente sobre a aprendizagem de Ciências;
- Saber analisar criticamente o ensino habitual;
- Saber preparar atividades;
- Saber dirigir a atividade dos alunos;
- Saber avaliar, aprender a pesquisar e utilizar resultados de pesquisas.

Todas estas habilidades e competências devem ser preocupação tanto dos cursos de formação inicial, quanto os de formação continuada.

De acordo com Schnetzler (1996) um profissional da educação que se preocupa em estar sempre se atualizando e sendo um pesquisador na sua prática de ensino certamente estará de acordo com os padrões estipulados pela abordagem investigativa que é proposto hoje ao Ensino de Ciências, que orienta ao professor ter a perspicácia para observar que é realmente importante utilizar uma metodologia inovadora na disciplina trabalhada, contemplando a criatividade e o senso crítico.

A formação continuada desses docentes precisa, portanto, privilegiar o domínio de conteúdos científicos a serem ensinados, explorando suas relações com o contexto social, econômico e político; os professores precisam questionar as visões simplistas do processo pedagógico de ensino das Ciências usualmente centradas no modelo transmissão - recepção.

O professor encarregado de ministrar as aulas de Ciências tem que estar comprometido em ensinar, tirando os alunos dos conceitos baseados no senso comum e agregando os saberes científicos esclarecedores. Para tanto o docente terá que fazer com que o discente tenha discernimento suficiente para compreender o assunto que estiver em pauta na sociedade atual.

Percebe-se que o sistema de educação ainda dá ênfase para as matérias que são consideradas as “mais importantes” no currículo das escolas como no caso da Matemática e Língua Portuguesa. Com isso o Ensino de Ciências continua sendo trabalhado pela maioria dos professores de forma superficial, onde os conteúdos são passados simploriamente para os alunos, sem que os mesmos tenham oportunidades de vivenciar nas aulas atividades experimentais e investigativas. Os professores muitas vezes estão impossibilitados de ministrar uma aula bem atraente e produtiva, pela ausência de materiais didáticos adequados e de um laboratório para experimentos mais desafiadores.

O docente no Ensino de Ciências deve focar em objetivos importantes, que almejem alcançar saberes científicos significativos para que seus alunos se tornem indivíduos mais críticos que sejam capazes de absorver vários conhecimentos e relacioná-los com sua vida cotidiana. Mas, só serão consolidados estes objetivos se o profissional enxergar a grande valia da atualização profissional na busca de uma boa educação no ponto de vista do crescimento intelectual do aluno.

A situação da formação continuada dos professores de Ciências

Através de contato feito com a Secretaria Estadual de Educação constatamos que até os dias atuais não houve oferta de um programa de formação continuada voltado ao ensino de Ciências. Os cursos oferecidos de formação continuada como o PROFA¹, GESTAR², PROFMAT³, PCN em Ação, dentre outros não contribuíram, efetivamente, com a área de Ciências Naturais, foram cursos oferecidos aos professores com a finalidade de dar suporte em nível teórico e metodológico para os professores trabalharem as disciplinas de Português e Matemática. Assim, a importância dispensada a estas disciplinas se torna evidente.

¹ Programa de Formação de professores Alfabetizadores

² Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

³ Programa de Formação de Professores em Educação Matemática

Os professores entrevistados lecionam há mais de quatro anos nas séries iniciais do Ensino Fundamental e possuem formação em Pedagogia. Quando questionados sobre a contribuição desses cursos na sua formação, os professores reconhecem sua importância e contribuição, mas quase todos criticam o fato de estes serem muito teóricos. A solicitação dos professores é de que os cursos sejam mais práticos, pois o que eles acreditam precisar é de prática. De acordo com Cunha e Krasilchik:

Os cursos de formação de professores, tanto aqueles destinados à sua preparação – formação inicial, como aqueles voltados para a sua atualização – formação continuada, vêm sendo considerados insatisfatórios. A falta de interação entre os estudos teóricos e a prática docente tem sido apontada por pesquisadores, no mundo todo, como algumas das causas, entre outras, dessa ineficiência (CUNHA; KRASILCHIK, 2000, p. 22).

Dessa forma, os cursos de capacitação existentes hoje em dia que são disponibilizados pela rede pública de ensino, em sua maioria têm um caráter estratégico e não de atualização profissional como um todo, portanto:

[...] a maior parte dos conhecimentos que os docentes recebem nos cursos de formação inicial ou continuada, ainda que possam estar mais ou menos legitimados academicamente, não foram produzidos nem legitimados pela prática docente. Os conteúdos e a forma de desenvolvê-los foram definidos de fora, o que explica a relação de exterioridade que os docentes estabelecem com eles (CALDEIRA, 1993, p. 23).

Assim, através das entrevistas com os professores identificamos certa superficialidade nos cursos de formação continuada, visto que, não foram baseados nas práticas dos docentes, tornando-se estranho para os mesmos aplicar uma aula que não tem haver com a sua realidade no momento de ensinar.

Para que estes cursos tenham um caráter mais produtivo, acreditamos que estes deveriam não se apegar somente nas estratégias de ensino, mas partir das especificidades das respectivas disciplinas, e de como seria aplicável os conteúdos das disciplinas em cada aula. Assim, existiriam trocas de experiências importantes como, por exemplo, o sucesso de um determinado educador de uma matéria que soube explorar o assunto de forma correta, através de uma harmonia didática, sendo os recursos usados adequadamente.

Outra questão abordada pelos educadores é que em sua formação inicial praticamente não tiveram disciplinas que abordassem os conteúdos de Ciências Naturais, por isso sentem necessidade de cursos que abordem tais questões. Esses professores polivalentes que atuam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental têm poucas oportunidades de se aprofundar no conhecimento científico e na metodologia de ensino específica da área (BIZZO, 2002 p. 65).

Existem professores que para complementarem os seus conhecimentos, utilizam a internet e revistas de teor científico com um objetivo de atualizar-se e enfrentar os desafios que a disciplina de Ciências impõe e tem a preocupação de transmitir não somente os conteúdos presentes nos livros didáticos, mas também os conhecimentos divulgados na mídia.

Os professores também apontaram as dificuldades que enfrentam para participar de cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação, muitos alegaram que trabalham em dois turnos, com isso, a sua preparação profissional fica na maioria das vezes comprometida. Podemos afirmar que esse fator leva a uma deficiência gritante, e que deixa a desejar no aspecto da qualidade do ensino nas escolas brasileiras, inclusive em Cruzeiro do Sul/ Acre, pois estes não têm tempo de preparar suas aulas, realizar cursos de extensão, capacitação e se atualizar profissionalmente.

Os educadores entrevistados reconheceram a importância de se atualizar frente aos novos conhecimentos científicos, afirmando que:

O professor não pode passar para o aluno aquilo que aprendeu a vinte ou dez anos atrás, deve buscar novos conhecimentos; deve está aberto a mudanças. Temos que acompanhar as inovações; adquirindo novos métodos de ensino, aplicando-os em sala de aula (C. M. professora do 3º ano do EF).

Em síntese, os professores do Ensino de Ciências foram unânimes em reconhecer a importância da formação continuada, pois estes sabem que os conhecimentos científicos vão mudando sempre no mundo e, os educadores que trabalham com as Ciências Naturais precisam acompanhar constantemente tais mudanças. Na busca de se conhecer novos materiais didáticos, novas formas de avaliar, de se apropriar de métodos condizentes com os assuntos científicos trabalhados. Um profissional desta categoria deve está sempre conectado no mundo globalizado, seus estudos devem estar pautados em uma busca incessante pela atualização de conhecimentos que prima pela qualidade do ensino, pois atualmente se exige um profissional vinculado as mudanças que são impostas pelas descobertas científicas.

Considerações finais

Os professores que atuam nas séries iniciais necessitam acreditar, de fato, que sua qualificação e o desenvolvimento de sua autonomia profissional são buscas contínuas. Através da pesquisa, percebemos a ausência de cursos de formação continuada no Ensino de Ciências. Torna-se necessário que a Universidade e as Secretarias de Educação focalizem também a atenção nas demais disciplinas que constam nos currículos das escolas e não somente em Português e Matemática. Esses cursos de formação continuada a serem oferecidos aos professores devem ter como objetivos tornar o Ensino de Ciências mais atrativo aos alunos.

Partindo dessa constatação, podemos perceber que muitos são os desafios que precisam ser superados no sentido de construir uma política de formação docente que prepare os professores de Ciências para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade. Um dos principais desafios está relacionado com a oferta de cursos de formação continuada para os professores de Ciências Naturais que atuam nas séries iniciais, pois poucos são os docentes da região que tiveram a oportunidade de fazer um curso capacitação que lhe desse uma sólida formação técnica e pedagógica voltada para o desenvolvimento de um ensino de Ciências que compreenda a interrelação que existe entre os conhecimentos científicos e os saberes populares vivenciados pelas crianças.

A Universidade por sua vez precisa estruturar cursos que levem em conta a perspectiva da continuidade, articulando formação básica e continuada, utilizando seus espaços para promover cursos de extensão, oficinas, simpósios, palestras entre outras atividades significativas que atendam a esses professores e os preparem, tanto os que estão na formação inicial quanto continuada, para enfrentarem os novos desafios impostos pela sociedade científica e tecnológica em que vivemos.

Portanto, a formação continuada dos professores que atuam nas séries iniciais, especialmente os professores de Ciências é uma necessidade que não só deve ser incentivada e promovida como assegurada a todos. Deve estar baseada no aprofundamento do domínio de conteúdos específicos, gerais e metodológicos, de forma reflexiva, crítica e dialógica; possibilitando aos professores o desenvolvimento de sua capacidade de observar, analisar, levantar hipóteses, argumentar, agir e avaliar para que possa promover processo semelhante em seus alunos na sala de aula. Assim, a formação de professores de Ciências deve ser desenvolvida com base na reflexão crítica da realidade, na troca de experiência e na análise críticas de suas práticas pedagógicas apresentando-se como um saída para a formação de professores críticos e reflexivos.

Considerando que os professores além de educadores são importantes formadores de opinião, e analisando os apontamentos acima sobre a importância de se promover a formação contínua, justificam-se iniciativas destinadas a aparelhar os professores em seu trabalho, já que este profissional é a principal ponte que liga o aluno ao conhecimento científico e o seu trabalho auxilia na formação de cidadãos pensantes e capazes de interferir na sociedade onde vivem.

Notas

¹ PETER, 1980 *Apud* ROHDEM, 2001. *Apud* MACHADO & NASCIMENTO, Gledson de Oliveira & Aline Cristina Marino do. Espelhos partidos: Representações femininas no dialeto popular e na Medicina. IN: Revista Eletrônica Seringal de Idéias. Disponível em: http://www.ufac.br/pro_reitorias/pr_pesquisa/edufac/seringal/2_edicao/index_2aedicao.html. Acesso em: 06 de Janeiro de 2011.

² PRAZ, Mário. A carne, a morte e o diabo na literatura romântica. Trad. Philadelpho Menzes. Editora da UNICAMP. Campinas. São Paulo, 1996. Conferir Advertência à Segunda Edição. P. 11.

³ NEEDELL, 1987. P.39.

⁴ Rio, João do. O Momento Literário. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, Dep. Nacional do Livro, 1994. Introdução e estabelecimento do texto por Rosa Gens, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

⁵ RIO, 1912. P.01.

⁶ RIO, 1912. P.3

⁷ RIO, 1912. P.11.

⁸ RIO, 1912. P.29.

Referências bibliográficas

BIZZO, N.M.V. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 2002.

CALDEIRA, A. M. S. **La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber.** Barcelona: Universidade de Barcelona, 1993. 347 p. (Tese de doutorado).

CARVALHO, A. M. P. **“Quem sabe faz, quem não sabe ensina”:** Bacharelado X Licenciatura. XIV Reunião Anual da ANPED. São Paulo, 1991.

CARVALHO, A. M. P; GIL PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

CUNHA, A. M. O; KRASILCHILK, M. **A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência,** trabalho apresentado na 29ª REUNIÃO ANUAL ANPED [seção Formação de Professores], Caxambu, 2000.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- IMBERNÓN, F. **Formação professor e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Formação Docente e Profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1987, 80p.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MENEZES, L. C. (Org.) **Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-americano**. Campinas, São Pulo: Autores Associados: NUPES, 1996 (Coleção formação de professores) 170 p.
- SOUZA, N.C., MANCINI, G.C. **O uso de recursos da internet na capacitação de professores**. In: Encontro “Perspectivas Do Ensino De Biologia” (EPEB), 8., 2002, São Paulo. Coletânea do VIII EPEB, São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2002. p. 46.
- SCHNETZLER, R. P. **Como Associar Ensino com Pesquisa na Formação Inicial e Continuada de Professores de Ciências?** Atas do II Encontro Regional de Ensino de Ciências. Piracicaba: UNIMEP, 18-20 out, 1996.
- TEIXEIRA, P. M. M. **Reflexões sobre o Ensino de Biologia realizado em nossas escolas**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Atibaia. Anais..., São Paulo, 2001.

Olhares indígenas na universidade

Alana Keline Costa S. Manchineri

Jefferson Saady Maciel Júnior

Josias Petik

Soleane de Souza Brasil Manchineri

Wendel Ricardo Souza Brasil Manchineri

Alessandra Severino da Silva Manchineri

Resumo: O presente trabalho visa apresentar a experiência que alguns jovens indígenas vivenciam na Universidade Federal do Acre, a partir da condição de aluno regularmente matriculado e cidadão brasileiro. Demonstrando que as políticas públicas voltadas ao indígena nem sempre alcançam sua totalidade de fato, por motivos diversos, porém, as que chegam são de bastante relevância e aproveitamento. O trabalho foi produzido por bolsistas do grupo PET – INDÍGENA, que ao longo de sua permanência na instituição concentraram experiências diversas e no momento sentiram a necessidade de compartilhar a ideia com o restante da comunidade acadêmica e a sociedade em geral. Tendo em vista a grande dificuldade de acesso de alunos indígenas nas instituições públicas de ensino superior, o presente trabalho pode funcionar como ferramenta de visão para que o jovem indígena e a sociedade possam ver o quanto é possível e gratificante fazer parte e contribuir para o meio em que somos inseridos e condicionados a produzir o conhecimento científico, levando em consideração o crescimento pessoal/social/profissional.

Palavras-chave: alunos indígenas, políticas públicas, inserção indígena.

Introdução

O Programa de Educação Tutorial – PET - Comunidades indígenas é um projeto de ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para estudantes indígenas da Universidade Federal do Acre – UFAC, a partir da perspectiva diferenciada, de olhares de acadêmicos indígenas da própria universidade.

Os estudantes entraram em contato com o campo da etnologia, e assim podem desenvolver seus projetos de pesquisa relacionados a diversos eixos relativos ao tema transformação cultural e social no contexto do contato com a sociedade não indígena. É nesta perspectiva que buscamos a diminuição do preconceito, discriminação contra o indígena, valorizando e respeitando as diferenças culturais, sociais e linguísticas.

O acesso de indígenas no ensino superior

Historicamente o acesso às universidades públicas do Brasil é marcado pela presença de membros da elite, e pela dificuldade de entrada das classes populares, assim como das comunidades indígenas. Isso acontece também pela falta de políticas públicas que visem inserir a sociedade indígena dentro das universidades, estabelecendo assim uma divisão social, cultural e econômica que contribui para a marginalização dos mesmos.

Atualmente a UFAC, como instituição de ensino superior público, não oferece o sistema de cotas que possibilitem a inclusão de estudantes indígenas, dando uma conotação de que somente aqueles que possuem acesso a cursos pré-vestibulares e que economicamente são mais favorecidos conseguem ingressar na universidade pública.

Antes de passar à nossa trajetória na UFAC vamos remontar a história dos estudantes indígenas nesta Universidade. No ano de 2003 entra a primeira indígena, pertencente ao povo Yawanawa. Em 2006/2007 adentram mais duas estudantes pertencentes ao povo Manchineri. É no ano de 2010 que há uma demanda significativa de estudantes indígenas à universidade, inclusive a maior parte dos alunos que compõem o PET.

Entrar na Universidade é um grande passo, que, entretanto, não pode ser finalizado sem o apoio da instituição aos alunos indígenas. Com a proposta de apoiar a permanência destes estudantes na UFAC surge o Programa de Educação Tutorial Indígena (PET). Antes deste programa, houve o Pré-Vestibular Indígena ofertado pela Conexão de Saberes.

O PET tem como objetivos promover com os estudantes indígenas atividades de ensino, extensão e pesquisa, visando (I) sua manutenção na universidade; (II) maior qualificação; (III) desenvolvimento de pesquisa; (IV) formação crítica em relação à situação dos povos indígenas no Brasil e no mundo; (V) esclarecer a

sociedade sobre preconceitos contra os povos indígenas; (VI) fortalecer a interculturalidade; (VII) registrar conhecimentos indígenas.

A primeira experiência do grupo PET indígena foi o contato com textos, escritos e relatos no curso de Antropologia do Brasil Indígena, oferecido pela tutora Celia Collet¹. Neste curso esclarecemos e desconstruímos conceitos genéricos em relação aos povos indígenas, bem como aprendemos a olhar todas as formas de possibilidade de se construir esse conhecimento a partir de olhares diferenciados.

Para difundir o conhecimento indígena dentro da universidade, estabelecemos parceria entre os PET – Indígena e PET – Educação Física que já trabalhavam com atividades voltadas para a comunidade externa, assim unimos as brincadeiras e jogos indígenas à narração de mitos, possibilitando a difusão do saber indígena nas escolas da rede pública e particular da cidade de Rio Branco.

A terceira experiência que tivemos na universidade foram: o mini-curso sobre identidade e cultura, ministrado por alunos bolsistas do Curso de Ciências Sociais coordenados pela Professora Dr.^a Mariana Pantoja (colaboradora do PET); e também a contribuição do Professor Ms. Marcos de Almeida Matos (também colaborador) ministrando o mini-curso sobre os Piro/Manchineri.

Relatos dos acadêmicos indígenas da UFAC

“A sociedade envolvente deve ser educada no sentido de abolir a discriminação histórica manifestada constantemente nas suas relações com os povos indígenas” (Documento final do I Encontro Estadual de Educação Indígena do Mato Grosso, 1989).

Alana Keline Costa Silva Manchineri – “Minha experiência pessoal indígena vem a partir da união de minha mãe, filha de seringueiros e meu pai índio Manchineri. Com toda diversidade que possui em minha família, a que se sobrepôs em mim e em meus irmãos foram os traços indígenas, o fenótipo. E com esses traços vieram também os preconceitos. Preconceitos que aconteceram desde minha família materna até os meios escolares, mas que foram sendo superados a partir do conhecimento da diversidade e beleza de nossa cultura Manchineri”.

“É a partir da vivência e dos preconceitos que sofri e ainda sofro (por mais que as pessoas pensem que não possuem proporções grandes, o preconceito existe sim), que busco compreender os motivos que perpassam entre os indivíduos de uma determinada sociedade que possuem tudo pertencente a outras culturas. Por isso busco através deste grupo de estudo, pesquisa e extensão mostrar que os povos indígenas, em meu caso Manchineri, fazem parte da sociedade atual, não são preguiçosos, dentre outros preconceitos, desta forma poderemos mostrar uma nova visão sobre as populações indígenas, tentando desconstruir preconceitos”.

“No meio acadêmico e através de meu curso de licenciatura plena em Ciências Biológicas, é que mesmo sendo um curso de formadores de professores/educadores, não vejo disciplinas que demonstrem de forma clara o respeito à diversidade da cultura indígena e os conhecimentos indígenas na área da Biologia. Sendo assim, meu interesse no grupo PET – Comunidades Indígenas vem por meio da possibilidade de mostrar os trabalhos que desenvolvemos na temática indígena para o meio acadêmico e a sociedade em geral”.

“Uma experiência nova que passei no decorrer das atividades que o grupo PET - Comunidades Indígenas desenvolve, é levar palestras sobre as mentiras que o senso comum possui contra os povos indígenas. Que para mim, de certa forma, foi uma experiência realmente nova, pois me deparei com pessoas que acreditam que os povos indígenas são atrasados, preguiçosos, que são povos primitivos, mesmo sendo eu indígena acadêmica de uma Universidade Federal, sendo um exemplo vivo para estas pessoas de que esses conceitos são errados, me deparei com opiniões que demonstravam esses conceitos ainda presentes”.

“Em determinada oportunidade que tive, pude mostrar mais sobre o povo Manchineri e os povos indígenas em geral de forma sucinta, e nessa experiência foi possível encontrar as ambigüidades existentes em torno da temática indígena”.

Jefferson Saady Maciel Júnior – “Acho que antes de estar inserido no grupo PET, no tempo em que vivia com minha avó (Maria Rogélia Saady) filha de uma índia peruana com um comerciante libanês, que me relatava sobre seus pais, histórias de como se conheceram, qual foi o motivo de sua mãe ter vindo para o Brasil, e especial para Xapuri, já me despertava o interesse ou vontade de ter tido a oportunidade de conhecer minha bisavó paterna, não por ela ser ela, mas por ela ser uma indígena, por ter vivido tudo o que eu vivia, só que de outra maneira, da forma que ela nasceu. Não gostava em nenhum instante em que era comparado a um índio, por ter cabelo grosso e liso, traços fortes, meu fenótipo, mas por saber que eu não poderia ser colocado em tal grupo étnico apenas por aparência. Convivi sempre com isso e sempre me achei normal e que ainda precisava saber quem eu era etnicamente”.

“Quando fiquei sabendo da existência de um programa que tratava da questão indígena dentro da universidade, logo procurei saber como funcionava, e que mesmo não conseguindo essa resposta de imediato, mas depois que estivesse inserido no meio, poderia achar uma resposta para quem sou e de onde me constituo, e para os conceitos preestabelecidos que as pessoas têm em relação aos povos indígenas. E hoje com quase um ano de inserção de fato no contexto indigenista, vejo que minhas expectativas e juízos são bem mais pensados e refletidos antes de pô-los em prática”.

“O programa me mostrou o quanto somos reduzidos a pequenos conceitos relativos à cultura e identidade e que na maioria das vezes nos deixamos reduzir a eles porque queremos. Minha vivência com sabedores

maiores de causa, o grupo Manchineri e a professora Celia Collet, me mostrou e continua mostrando que ser indígena não é simplesmente ter a pele vermelha, cabelo liso, olhos levemente puxados e se pintar, ser indígena é saber valorizar sua cultura, por mais que seja menos conhecida, desrespeitada, ignorada, mas é a cultura na qual você está inserido e que se não fosse ela você não se constituía como se faz hoje, de igual valor e direitos iguais. Entendo que sou indígena, apenas, sem uma comunidade como referência, sou indigenista, sou lutador pela causa maior que é o reconhecimento da sabedoria indígena”.

“Construir experiências comuns e não comuns é o primeiro passo para conseguir romper com paradigmas e idéias ultrapassadas, ainda mais hoje em que a contemporaneidade, a meu ver, vem para desconstruir todas as ideias tidas como verdades absolutas a respeito de determinada cultura ou povo. Entendo que, já não é mais tempo de se partir de conceitos, ideias, formas de pensar bastante conhecidas e tidas como referência, é tempo de abrir nossas mentes e construir modos de viver mais aceitáveis na perspectiva de que tudo pode ser útil para seu crescimento e o crescimento de uma sociedade”.

“Vivência e troca de experiências é a ordem que tem que existir, claro que, respeitando valores, princípios os mais diversos que se quiser ter, mas penso a partir do olhar amplo, olhar que considere tudo como verdade, por fazer parte da realidade, e serem passíveis de base para crescimento social”.

Josias Petik - “Em relação a diferenças sociais, nunca houve algo marcante que eu possa mencionar como um ato de racismo (ao extremo), somente as mesmas coisas que todo criança e adolescente sofre nos colégios, alguns mais outros menos, que são as brincadeiras de mau gosto, mas isso todo mundo já sofreu, seja você alto, baixo, gordo, magro, índio, branco, enfim todos nós temos algo que será visto por outras pessoas como motivo de preconceito e chacota. A minha infância foi bem tranquila nesse aspecto (preconceito), só que muitas das vezes quando algum amigo meu conhecia meus pais ou amigos dos meus pais me conheciam, sempre gerava aquela pergunta, tipo: ”-Nossa, mas você não se parece nem um pouco com seus pais, por quê?”. Isso tudo porque eu fui adotado por uma família branca, eu não convivo com os meus pais biológicos, então gera todo esse questionamento e eu sempre tenho que contar a mesma história a todos”.

“As minhas expectativas como filho de uma indígena são poucas, principalmente porque eu não nasci nessa temática, mas eu busco aprender, ter um pouco mais de conhecimento sobre essa cultura, saber como funciona esses povos. Resumidamente, eu visou encontrar as minhas raízes como ser humano e esse foi o principal motivo que me levou a procurar o PET – Comunidades Indígenas. Eu não podia deixar passar essa oportunidade de ampliar os meus horizontes nessa questão”.

Soleane de Souza Brasil Manchineri – “Meados da década de 80, época de reivindicações e lutas e lutas e formações de movimentos sócias indígenas, seringueiros o ribeirinhos, os chamados “povos da floresta”. Também a época em que eu Soleane nasci, 1986. Aos quatro anos de idade saí da aldeia Extrema e fui morar em Sena Madureira com meus pais. Depois de algum tempo fui morar em Rio Branco aos oito anos, e comecei a estudar aos nove anos”.

“Quando fui à primeira vez a escola, enfrentei preconceitos em relação a minha identidade indígena. Assumi-la, de alguma forma seria algo que me traria grandes resultados. E, aos dezoito anos trabalhando no governo da floresta como contadora de história, guia de turismo. Sendo inserida cada vez mais no mundo de em que a sociedade não indígena insistia que não lembrasse, talvez por não assumir em seu DNA a mistura de identidades e raças na sociedade brasileira, especialmente acreana”.

“Por ser indígena fui presa e policiais quebraram meu braço. Racismo, preconceito ou quê?”

“Não sei! Mas aos vinte e dois anos fiz o vestibular da UFAC para História-Bacharelado e passei como a 2ª indígena a entrar na faculdade no Estado do Acre. Na faculdade, como caloura, percebi que ser indígena causava incômodo para alguns colegas do curso... Será que ser indígena assumida física e intelectualmente é um problema, defeito? Ou a sociedade dita não indígena precisa se readaptar com os povos indígenas?”

Wendel Ricardo de Souza Brasil Manchineri – “No início, quando comecei a estudar na escola infantil, houve certo preconceito por ser índio, por isso em vez de ir para a primeira série, fui mandado para o pré-escolar, por terem achado que a primeira série era um nível muito alto para mim, pois no meio em que eu vivia as pessoas estavam condicionada (acostumadas) a ver o baixo rendimento dos indígenas no meio escolar. Esse momento foi prejudicial para minha personalidade, pois os pré-conceitos e racismo se transformaram em uma forma de prisão psicológica deixando-me tímido em relação com as pessoas que não pertenciam a minha família em parte usava um estilo alternativo como forma de refugio e auto-proteção em relação às pressões sociais sofrida pela sociedade em que eu vivia. Assim iniciaram-se meus estudos, por pressão psicológica do desprezo e preconceito por parte de meus colegas de classe, ascendi como um dos melhores da classe para mostrar que não tinha nada inferior em mim em comparação a eles. Aqui mostro um pouco da disciplina de se estudar na cidade”.

“Antes de ingressar na universidade, tive muita dificuldade financeira ou apoio das instituições que amparava os indígenas no acesso ao ensino superior, mas tive ajuda de minha família no incentivo de ir além do ensino médio, começando a ler muito para uma maior compreensão das questões do vestibular”. Depois de aprovado, e de ter ingressado na universidade, começou uma nova luta, entre os universitários, de combater o preconceito construído através do tempo em nossa sociedade e desfazer os erros que a história européia deixou para todo o nativo superar nesse território tão vasto de mentiras, tidas por verdades. “Mesmo com dificuldade encontramos pessoas sensíveis a nos incentivar para enfrentar a situação difícil encontrada na universidade, não só para nós indígenas, mas também para todos das camadas populares do ensino superior”.

“Com o passar dos meses surgiu a oportunidade de entrar no PET – Comunidades Indígenas, onde se iniciou um novo tempo de conhecimento dentro da universidade, para mim. Quando começa a se consolidar

uma nova mentalidade que me levou há uma ânsia de desfazer as mentiras consolidadas pelo tempo no meio acadêmico. Por enquanto tudo se resume nesse alvo a ser atingido”.

Encontros e desencontros

No decorrer de todas as experiências vemos que a sociedade não indígena impõe estereótipos a partir do olhar colonizador tido como referência histórica sobre os povos indígenas. Tendo como exemplo destes estereótipos: “índio é preguiçoso, índio é atrasado, é sujo, é ignorante, é não-civilizado, todo índio ganha benefício, o índio na cidade deixa de ser índio”, dentre outros.

Isso nos leva a pensar que muito está por ser descoberto sobre as diversas culturas presentes ao nosso meio. E nos incentiva a ir em frente com nosso projeto de extensão “Desfazendo Preconceitos sobre as sociedades indígenas”, com o qual pretendemos contribuir com a efetiva aplicação da lei 11.645² de 11 de Março de 2008, que inclui nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

A partir dos nossos olhares, sujeitos acadêmicos na Universidade Federal do Acre, nos propusemos realizar pesquisas e estudos sobre a temática indígena, tendo como principal foco compreender e esclarecer o porquê do atraso na incorporação de leis como esta. É nesta perspectiva que nos encontramos e nos desencontramos nesta sociedade, que ora racista e preconceituosa que não aceita a diversidade e negligência as sociedades indígenas como formação pluri-étnica da nação brasileira

Considerações finais

O presente trabalho buscou expor a trajetória escolar dos acadêmicos indígenas do PET - Comunidades Indígenas, como forma de contribuir para a discussão acerca da discriminação e preconceito com os indígenas de forma em geral e especificamente os estudantes.

Primeiramente esperamos que a sociedade compreenda o quanto a diversidade étnica é ampla e pode contribuir para o crescimento empírico e científico de determinada sociedade, fortalecendo valores como respeito e aprendizagem. Esperamos também que o grupo PET – Comunidades Indígenas seja apenas o início da longa caminhada que está por vir, servindo de exemplo para as futuras gerações.

É preciso que se expandam os olhares e que as visões sejam as maiores possíveis, mesmo que muitas das lutas que estão por vir possam ser desanimadoras, é necessário que se tenha esperança, em que um dia possamos construir a tão sonhada de liberdade, almejada por todos aqueles que desejam ser reconhecidos.

“...mais do que nunca, precisamos descobrir na América Latina que verdade é a que nos fará livres.” (HOURTON, 1976)

Nota Explicativa

¹ Dr.ª Celia Collet – Tutora Pet – Comunidades Indígenas.

² Essa lei altera a lei nº 9.384, de Dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, 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 indígena”.

Referências bibliográficas

BARTH, F. **Grupos Étnicos e suas fronteiras**. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998.

BESSA FREIRE, José Ribamar. **Educação, Cultura e relação interétnicas**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009

BROW, Radcliffe. **Estrutura e função na sociedade primitiva**. Petrópolis: Vozes, 1973.

CASTRO, Eduardo Viveiro de. **Etnologia Brasileira**. São Paulo: Editora Sumaré, 1999.

CASTRO, Eduardo Viveiro de. **No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é**. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany. Povos indígenas no Brasil. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **“Etnicidade: da cultura residual, mas irreductível”**. In: Antropologia do Brasil, mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1987.

EVANS-PRITCHARD, E.E. Os Nuer: **Uma descrição do modo de subsistência e das instituições políticas de um povo nilota**. 2ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

Índios no Brasil 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999.

LEACH, Edmund R. **A diversidade da Antropologia**. Coleção Perspectivas do homem. Lisboa: Edições 70, 1982.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O olhar distanciado**. Lisboa: Edições 70, 1987.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **A problemática dos “índios misturados” e os limites dos estudos americanistas**: um encontro entre antropologia e história. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **Invenção ou renascimento? – A viagem da volta**: etnicidade, política e reelaboração culturais no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.

SILVA, José Bonifácio da Andrade e. **Projetos para o Brasil**. Org. - Miriam Dolhnikoff. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998.

A leitura no curso de pedagogia da Ufac: O seu espaço nas ementas e programas das disciplinas sobre o ensino da língua materna

Alcicléia Souza Valente
Elisabete Carvalho de Melo

Resumo: Este artigo apresenta uma análise do currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, ao longo de seus 40 anos, quanto às disciplinas sobre o ensino de língua materna. Nesse sentido, discorre sobre os dados da pesquisa, considerando seu objetivo geral de descrever e analisar as disciplinas do referido curso no que diz respeito ao ensino de língua materna, desde a sua criação aos dias atuais. A metodologia utilizada foi de natureza bibliográfica e documental, tendo como instrumentos privilegiados para a coleta de dados, as estruturas curriculares do Curso de Pedagogia. Os resultados indicam os espaços que teve e tem a leitura no Curso, evidenciando concepções e práticas de leitura presentes nas disciplinas analisadas. A pesquisa contribui com as discussões sobre as demandas da sociedade letrada e a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no Estado do Acre.

Palavras-chave: currículo, língua materna, curso de Pedagogia.

Introdução

No ano de 2010 comemorou-se quarenta anos da implementação do Curso de Pedagogia, um dos mais antigos da Universidade Federal do Acre – UFAC, criado em 1970 pela Lei Estadual nº 318, de 03 de março do mesmo ano. De lá para cá muita coisa mudou no que diz respeito ao currículo do referido curso: reordenamentos, mudanças de nomenclatura, supressão e proposição de novas disciplinas – para que pudesse atender as demandas profissionais para uma formação de qualidade, considerando o contexto histórico, político e educacional que o influenciava, definindo assim, o profissional que pretendia/pretende formar.

Nesse sentido, inicialmente o Curso de Pedagogia da UFAC habilitava professores para as matérias pedagógicas do 2º grau e profissionais nas áreas de administração escolar, orientação educacional, inspeção e supervisão escolar. Atualmente, fruto de reformulações, sua organização pauta-se na formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Esses professores são os responsáveis pela alfabetização e o desenvolvimento da leitura e escrita nos primeiros anos escolares, e assim, os cursos de Pedagogia, em tese, deveriam ser espaço para estudo e aprofundamento das questões que envolvem a leitura e a escrita, com vista a um ensino de qualidade, por sua vez, de uma aprendizagem efetiva da língua materna.

Apesar disso, ainda é alarmante o número de crianças que mesmo frequentando a escola não sabe ler e escrever, e sendo a leitura uma competência fundamental para o desenvolvimento da escrita, justifica-se aqui a preocupação com a formação dada pela Universidade, no sentido de garantir o acesso aos acadêmicos do Curso de Pedagogia a conteúdos ajustados às necessidades das crianças em aprender a língua materna, mas também nas suas próprias necessidades de leitores em formação. Isso porque a leitura é um conteúdo fundamental para sua ação docente.

Nesse sentido, de acordo com Andrade (2004), é preciso que o professor experimente, enquanto estudante, aquilo que ele deverá ensinar a seus próprios alunos. Caso se deseje que o professor desenvolva nos alunos o gosto pela leitura, que a leitura seja compreendida como uma prática social, que desenvolvam a capacidade de relacionar os conhecimentos sobre leitura e seus usos, é preciso que tal relação também esteja presente em sua própria formação.

Desse modo, a pesquisa analisa as disciplinas do ensino de língua materna no Curso de Pedagogia no âmbito da Universidade Federal do Acre, como forma de entender como se dava e se dá esse ensino no referido Curso, com vistas à formação de professores leitores e conseqüentemente a formação de leitores desde os primeiros anos escolares.

Objetivos

A pesquisa ora apresentada teve por objetivo geral, descrever e analisar as disciplinas do Curso de

Pedagogia da Universidade Federal do Acre que dizem respeito ao ensino de língua materna, desde a sua criação aos dias atuais. Quanto aos objetivos específicos, esta buscou descrever e analisar as ementas e os programas das disciplinas sobre o ensino de língua materna do referido curso, estabelecendo relação entre as concepções e práticas de leitura presentes nas ementas e nos programas das disciplinas em questão.

Material e métodos

A metodologia utilizada na pesquisa foi de natureza bibliográfica e documental e teve como instrumentos de coleta de dados, as estruturas curriculares do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, desde a sua criação em 1970 à última reformulação curricular realizada no ano de 2009.

Para a coleta de dados, inicialmente buscou-se as devidas informações na Coordenação do Curso de Pedagogia e no Centro de Educação, Letras e Artes - CELA. De acordo com informações obtidas na Secretaria do Curso alguns documentos foram perdidos, durante um vendaval com forte chuva que destelhou parte do prédio onde ficam a Coordenação de Pedagogia e o CELA, ocorrido num fim de semana do segundo semestre de 2009.

A diretora do CELA indicou a Diretoria de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino - DIADEN como local na UFAC que poderia disponibilizar os documentos necessários para a pesquisa. Nesse Departamento foram disponibilizadas cópias das estruturas curriculares, num total de doze: a estrutura inicial, três reformulações e oito reordenamentos.

De posse desses documentos deu-se início a leitura dos mesmos, voltada para os objetivos da pesquisa. Nessa direção foram identificadas as disciplinas referentes ao ensino de língua materna em cada documento curricular, sendo registradas, por escrito, as informações de cada um pertinentes ao estudo proposto.

A etapa seguinte consistiu na análise das disciplinas em que as ementas e programas foram disponibilizados, sendo fundamentada à luz do referencial teórico adotado.

Como última etapa da pesquisa foi realizada a sistematização do estudo no presente artigo.

Resultados e discussão

A primeira organização curricular do Curso de Pedagogia pautava-se nas determinações legais do parecer nº 252/69 e da Resolução nº 02/69, ambos do Conselho Federal de Educação. O curso habilitava “professores para as matérias pedagógicas do 2º grau e profissionais nas áreas de administração escolar, orientação educacional, inspeção escolar e supervisão escolar” (UFAC, 1991, p.05).

Ao longo de seus 40 anos, a organização curricular do Curso passou por sucessivas análises e reordenamentos, resultando em três propostas de reformulação, desde a sua criação. A primeira organização curricular ficou em vigência nos anos de 1970 e 1971, contando com 21 disciplinas a serem cursadas em três anos. Infelizmente o documento referente a esta grade¹ não apresenta a carga horária das disciplinas, não sendo possível, portanto, identificar a carga horária total do Curso. No que diz respeito ao ensino de língua materna, a grade curricular apresentava duas disciplinas: Língua Portuguesa I e Língua Portuguesa II.

Em 1972 essa grade passou por um reordenamento e ficou em vigência até o ano seguinte, permanecendo as disciplinas Português I e Português II. Nesse documento está explícita a carga horária total do curso: 2.640 horas distribuídas em 28 disciplinas, sendo 120 horas destinadas a disciplinas de ensino de Língua materna.

Em 1974, outro ajuste foi realizado na grade curricular do Curso de Pedagogia, ficando com essa nova organização até 1975, conservando a mesma carga horária total do curso, contudo, aumentou o número de disciplinas, totalizando 25. Apesar disso, foi reduzida a carga horária do ensino de língua materna, permanecendo apenas Português I, com uma carga horária maior: 90 horas. Foram incluídas as disciplinas Metodologia do Ensino de 1º Grau I e II, com 120 horas cada, que em tese, deveria contemplar metodologia do ensino de Português, contudo, essa hipótese não pode ser afirmada e confirmada, pela ausência das ementas e também dos programas dessas disciplinas.

Um novo reordenamento foi realizado em 1976, com um acréscimo na carga horária total do Curso de Pedagogia para 2.850 horas distribuídas em 41 disciplinas. Quanto às disciplinas de ensino de língua materna, ampliou de 90 para 180 horas: Língua Portuguesa I e Língua Portuguesa II - ambas com 90 horas, esta última retornando à organização curricular do curso. As duas disciplinas de Metodologia do Ensino de 1º Grau permanecem no Curso, com suas respectivas cargas horárias.

Em 1982, foi realizado um seminário na Universidade Federal do Acre que desencadeou discussões acerca da reorganização do Currículo do Curso de Pedagogia, fortalecendo a idéia de reformulação, à época, liderado pelo Colegiado do referido Curso.

Essa iniciativa se deu no bojo de discussões em todo o cenário nacional quanto à necessidade de uma melhor formação para os professores, “situando-a como elemento estratégico crucial para a implementação e o sucesso das mudanças pretendidas”. (NÓVOA, 1991, p. 19).

Nesse sentido, no ano de 1985 acontece outro reordenamento na grade curricular do Curso de Pedagogia, permanecendo Língua Portuguesa I e Língua Portuguesa II, com 60 horas cada. Desta vez está explícito no documento que as disciplinas de Metodologia do Ensino de 1º Grau destinam-se a áreas específicas, dentre elas, Comunicação e Expressão, com 60 horas. Pela primeira vez aparece a exigência de pré-requisito para as disciplinas voltadas para o ensino de língua materna, no caso, Didática Geral II. No mesmo ano surgem também as habilitações em Administração e Supervisão Escolar e Orientação Educacional, que eleva a carga

horária total do Curso para 3.030 horas para as primeiras habilitações mencionadas e 3.090 horas para Orientação Educacional.

O Curso de Pedagogia passa por mais um reordenamento em 1988, ficando com um número maior de disciplinas, 44, e carga horária total de 3.090 horas para as habilitações em Administração e Supervisão Escolar e 3.150 para Orientação Educacional. Permanecem Língua Portuguesa I e Língua Portuguesa II com a mesma carga horária, e Metodologia do Ensino de 1º Grau em Comunicação e Expressão dá lugar para Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, também com 60 horas.

O reordenamento realizado em 1990 na organização curricular do Curso originou a grade curricular com habilitação para o Magistério de Pré-Escolar e Alfabetização, totalizando 2.385 horas distribuídas em 33 disciplinas. Destas, 330 horas eram destinadas para disciplinas de ensino da língua materna: Língua Portuguesa I, Fundamentos da Alfabetização, Fundamentos Lingüísticos da Alfabetização, todas com 60 horas, além de Didática da Alfabetização com 90 horas, e a disciplina optativa, Língua Portuguesa II, de 60 horas.

Como resultado das discussões desencadeadas em 1982 quanto à reordenação do Curso de Pedagogia, a organização desse curso passou pela primeira reformulação em 1992, sendo implementada o que se chamou à época de Nova Proposta Curricular do Curso de Pedagogia, com habilitação para o Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau e Didáticas do 2º Grau.

Sua carga horária era 2.415 horas distribuídas em 32 disciplinas. Das disciplinas de ensino de língua materna da grade anterior, permaneceu apenas Língua Portuguesa I com 60 horas. Neste ano, foi incorporada ao currículo a Didática para o ensino da Língua Portuguesa, com 90 horas.

De 1970 até a organização curricular de 1992 os documentos originais são datilografados e não possuem ementas, na forma como se apresentam, apenas a listagem das disciplinas. Quanto aos seus programas, também não foram encontrados no arquivo da Secretaria do Curso de Pedagogia e nem no Centro de Educação, Letras e Artes, não sendo possível, portanto, analisar ementas e programas desse período.

Assim sendo, a análise de ementas proposta no projeto de pesquisa só foi possível a partir do reordenamento da organização curricular de 1992, realizada em 1997, pois a partir desse ano o documento curricular passa a ser gerado pelo sistema de informação da UFAC, apresentando, então, as ementas de cada disciplina.

A organização curricular de 1997 ficou com 2.490 horas distribuídas em 32 disciplinas, e destas apenas duas destinadas ao ensino de língua materna - as que já estavam na estrutura anterior, com suas respectivas cargas horárias: Língua Portuguesa I e Didática para o Ensino da Língua Portuguesa. A ementa de Língua Portuguesa I traz os seguintes conteúdos: Ortografia. Pontuação. Colocação pronominal, Concordância nominal e verbal. Regência de verbos e adjetivos. Prática de leitura e análise de textos. Estrutura básica da composição. Prática de produção de textos. E Didática para o Ensino da Língua Portuguesa: introdução aos estudos dos princípios que subsidiam a aprendizagem do aluno da 1ª a 4ª série do 1º grau, em língua portuguesa nos aspectos biopsíquico, lingüísticos e sociais. Desenvolvimento do conteúdo de língua portuguesa relativo às quatro primeiras séries do 1º grau nos aspectos: leitura (leitura básica, informativa e recreativa). Linguagem oral, audição e expressão (redação, ortografia e escrita) e aspectos gramaticais. Métodos e técnicas para o desenvolvimento dos conteúdos. Princípios e procedimentos de avaliação do ensino-aprendizagem. Elaboração de planos de curso para as quatro primeiras séries do 1º grau.

Estas ementas trazem de forma explícita uma preocupação com os aspectos gramaticais, assim como, a ênfase na escrita em detrimento da leitura.

No ano de 2003, a organização curricular do Curso de Pedagogia da UFAC passou pela segunda reformulação. Esta entrou em vigor no primeiro semestre de 2004, com habilitação em Magistério para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ficando com 4.260 horas distribuídas em 69 disciplinas. Essa quantidade de disciplinas justifica-se porque a partir dessa reformulação o curso passou a ter a duração mínima de 4 anos. Com relação à estrutura anterior, esta manteve a quantidade de disciplinas sobre língua materna, porém com carga horária maior: Fundamentos do Ensino da Língua Portuguesa I, 45 horas, Ensino da Língua Portuguesa na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 120, perfazendo um total de 165 horas.

Percebe-se o acréscimo na carga horária de disciplinas voltadas para o ensino de língua materna associado à própria especificidade da habilitação, desta vez voltada para o magistério para educação de crianças pequenas. Quanto às ementas, vejamos:

Fundamentos do Ensino de Língua Portuguesa I: Histórico do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil tendo como eixo as concepções e relações entre a língua linguagem, leitura e escrita.

Ensino de Língua Portuguesa na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: O texto como mediação entre a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e do entendimento da escrita como forma de interlocução à distância, sua função social e as convenções ortográficas e a gramática funcional.

Embora a ementa acima destaque a ortografia e a gramática funcional, percebe-se de um modo geral, que já não é este o foco do trabalho com o ensino de língua materna, passando a agregar outros conteúdos como o texto enquanto instrumento de mediação e interlocução.

No segundo semestre de 2004 o documento curricular apresenta alguns reordenamentos, ficando com 72 disciplinas distribuídas num total de 4.260 horas, destas apenas cinco disciplinas foram destinadas ao ensino de língua materna: Fundamentos do Ensino de Língua Portuguesa I que ficou com 45 horas, Ensino de Língua Portuguesa na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental passou para 75 horas, permaneceram com as mesmas ementas, e as disciplinas optativas: Língua Portuguesa I, Alfabetização e Letramento, Português

Instrumental – 60 horas cada. A seguir suas respectivas ementas:

Língua Portuguesa I: Comunicação oral e escrita. Níveis de linguagem. Prática de leitura, compreensão e interpretação de textos. Estrutura e produção do parágrafo. Redação criativa.

Alfabetização e Letramento: Análise da problemática da alfabetização e do letramento a partir dos estudos sobre linguagem, sociedade e cognição. Abordagem histórica, social e ideológica do analfabetismo. Histórico das iniciativas e “campanhas” de alfabetização das massas no Brasil. Estudos sobre letramento e suas articulações com as questões de etnia, gênero, cultura e classe social.

Português Instrumental: Ortografia. Pontuação. Colocação pronominal. Concordância nominal e verbal. Regência de verbos e adjetivos. Práticas de leitura e análise de texto. Estrutura básica da composição. Prática de produção de textos.

Somente esta última disciplina centra seu conteúdo em aspectos gramaticais, e pela primeira vez surge uma preocupação com questões referentes à alfabetização.

No ano de 2008, 74 disciplinas passaram a integrar o currículo do Curso de Pedagogia, destas 12 são apresentadas como eletivas. Contando a carga horária de todas as disciplinas constantes nessa estrutura chegou-se a 4.905 horas, o que não seria possível em 4 anos, duração mínima do curso. Nesse sentido esta estrutura curricular não deixa clara a quantidade de eletivas a serem cursadas, conseqüentemente, não explicita a carga horária total do curso.

No que concerne às disciplinas do ensino de língua materna, esta estrutura não mais apresenta a disciplina Alfabetização e Letramento, permanecendo as demais da estrutura anterior e inclui a Oficina Pedagógica: Leitura e Literatura Infantil com a seguinte ementa: Leitura e leitores; definições e tipologia. Leitor infantil versus literatura infantil: simetrias e assimetrias. Práticas leitoras do texto destinado à criança: representações e realizações.

Apesar da importância dos conteúdos tratados nas ementas, não se pode perder de vista que ao se retirar a disciplina Alfabetização e Letramento foram desconsiderados conteúdos fundamentais ao trabalho do professor das séries iniciais.

Em 2009 acontece a terceira reformulação no currículo do Curso de Pedagogia, agora com carga horária total de 3.615 horas distribuídas em 71 disciplinas, das quais 7 foram destinadas ao ensino de língua materna, dentre elas Português Instrumental e Oficina Pedagógica: Leitura e Literatura Infantil, ambas com 60 horas e com as mesmas ementas da estrutura curricular anterior. As outras cinco disciplinas e suas respectivas ementas são:

Linguística Aplicada à Alfabetização – 60 horas: Aspectos lingüísticos da alfabetização. O signo lingüístico Saussuriano. O sistema fonológico do português brasileiro (vogais, consoantes, sílaba, regras fonológicas, aspectos prosódicos – ritmo, pausa, grupo tonal, grupo de força). Sistema ortográfico do português brasileiro: bases lingüísticas (fonológica, fonética, morfológica e etimológica); relação fonema/grafema; variação e uniformidade ortográfica.

Oficina Pedagógica: Escrita, leitura e formação de professores – 30 horas: fundamentos teóricos, práticas de leitura e escrita na formação de leitores e produtores de textos.

Ensino de Língua Portuguesa I – 60 horas: A organização do trabalho pedagógico considerando a oralidade, a leitura e escrita como eixos organizadores dos conteúdos e competências relativas à apropriação do sistema de escrita com ênfase na análise e reflexão sobre a língua: convenções gráficas (orientação, alinhamento e segmentação), natureza alfabética do sistema (relação grafema/fonema, unidades fonológicas), leitura, produção e revisão de textos.

Ensino de Língua Portuguesa II – 60 horas: A organização do trabalho pedagógico considerando a oralidade, a leitura e escrita como eixos organizadores dos conteúdos dessa área de conhecimento, com ênfase na análise e reflexão sobre a língua: usos e funções da escrita, convenções gráficas (segmentação e pontuação), ortografia, aspectos gramaticais; leitura, escrita e revisão de textos, considerando as condições de produção.

Alfabetização e Letramento – 60 horas: Fundamentos teóricos constitutivos do campo da alfabetização e do letramento e suas repercussões nos processos da leitura e da escrita. Alfabetização e letramento: dimensão conceitual, especificidade, objetivos e capacidades envolvidas. Análise e planejamento de situações didáticas de leitura, escrita e desenvolvimento da oralidade com base no princípio da indissociabilidade entre alfabetização e letramento.

De todas as organizações curriculares, a de 2009 é a que traz o maior número de disciplinas para o ensino de língua materna, e diferente das ementas de anos anteriores, mais voltadas para o ensino da gramática, principalmente, Português Instrumental, esta organização curricular traz conteúdos para o ensino de língua portuguesa com foco em práticas de leitura e escrita, envolvendo conteúdos teóricos e práticos, a partir da reflexão sobre o texto como unidade para a aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita.

Nesse sentido, Chartier (1996) diz que no plano da leitura, refletir sobre o texto requer muito mais que ler o texto e responder a questões escritas sobre o material lido, e o trabalho nessa perspectiva pôde ser constatado nos programas das disciplinas sobre o ensino de língua materna a partir de 2009.

Nos programas, em especial, a leitura, tem um espaço privilegiado em sala de aula, tanto no interior da Universidade quanto nas atividades propostas para serem desenvolvidas em escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sendo a reflexão sobre o texto, o elemento desencadeador das discussões de todos os conteúdos previstos nas ementas das disciplinas.

Considerações finais

É importante considerar que são diferentes os momentos históricos em que foram pensadas as organizações curriculares do Curso de Pedagogia, conseqüentemente, as ementas e programas das disciplinas, e a forma como se pensa isso na ação, reflete as concepções de leitura que as sustentam.

Infelizmente o fato de no período de 1970 a 1996 os documentos curriculares do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre não apresentarem as ementas das disciplinas, sendo estas apresentadas nesses documentos somente a partir de 1997, deixa uma lacuna na história do Curso de Pedagogia.

A falta de registro preciso, e em especial, a ausência das ementas e programas das disciplinas, impossibilitou uma análise mais profunda dos dados. Não ficou claro, por exemplo, em disciplinas de Metodologia do Ensino de 1º Grau, a carga horária destinada a Língua Portuguesa.

Essa ausência de registro de informações sobre o currículo do Curso de Pedagogia dificultou conclusões mais elaboradas sobre o trabalho com o ensino de língua portuguesa. O que se sabe a partir dos dados coletados é que ao longo dos 40 anos de existência do Curso de Pedagogia, foi destinada uma carga horária mínima para as disciplinas do ensino de língua materna, apesar de ser um curso que forma professores dos anos iniciais, e que nesse segmento educacional, a carga horária destinada a língua portuguesa, assim como a de matemática, é maior em detrimento das demais.

Apesar da ausência de algumas ementas e dos programas das disciplinas, estas últimas somente disponibilizadas a partir da organização curricular de 2009, pode-se constatar que o trabalho com leitura realizado no Curso, num primeiro momento estava voltado para a leitura acadêmica, assim como a escrita, e a concepção de leitura no âmbito dos primeiros anos escolares era a de decodificação. Só mais recentemente, a partir de 2009, a leitura ganhou espaço no Curso como prática social, fundamentada nas questões do letramento.

Considerando que a formação inicial de professores é fundamental para a qualidade do trabalho a ser realizado em sala de aula, e considerando também, que o Curso de Pedagogia forma professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, é necessário que a organização curricular desses cursos ampliem e aprofundem os conhecimentos dos acadêmicos sobre a língua materna.

Neste sentido, espera-se que estes dados da pesquisa, traduzidos no presente artigo possam contribuir com as discussões sobre a formação de professores nos Cursos de Pedagogia, fomentando discussões sobre o desenvolvimento da “competência” leitora.

Nota Explicativa

¹ Até 1991 a organização curricular do Curso de Pedagogia era apresentada nos documentos oficiais, como grade curricular.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Ludimila Tomé de. **Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. (Coleção linguagem e educação; 09)

ABREU, Márcia. (Org.). **Leitura, História e História da Leitura**. São Paulo: FAPESP/Mercado das Letras, 2000.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura – 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger de. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COSTA, Ana Araújo et al. **Educadores leitores: memórias de leitura de educadores da rede pública de São Paulo**. São Paulo: Projeto Arrastão, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 32. ed. – São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção questões da nossa época).

GINELLI, Giovana. **História da educação no Acre**. 1979. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LAROSSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991.

OLIVEIRA, Edir Figueira Marques de. **Educação básica no Acre, 1962-1983: imposição política ou pressão social?** Rio Branco: E.F.M., 2000.

UFAC. Departamento de Educação. Curso de Pedagogia. Grade curricular do Curso de Pedagogia, Regime Anual, 1970-1971.

UFAC. Departamento de Educação. Curso de Pedagogia. Grade Curricular do Curso de Pedagogia, 1974.

UFAC. Departamento de Educação. Curso de Pedagogia. Grade Curricular do Curso de Pedagogia, 1976.

UFAC. Departamento de Educação. Curso de Pedagogia. Grade Curricular do Curso de Pedagogia, 1985.

UFAC. Departamento de Educação. Curso de Pedagogia. Grade Curricular do Curso de Pedagogia, 1988.

UFAC. Departamento de Educação. Curso de Pedagogia. Grade Curricular do Curso de Pedagogia, 1990.

UFAC. Departamento de Educação. Curso de Pedagogia. Nova Proposta Curricular do Curso de Pedagogia, 1992.

UFAC. Departamento de Educação. Curso de Pedagogia. Currículo do Curso de Pedagogia, 1997.

UFAC. Departamento de Educação. Curso de Pedagogia. Currículo do Curso de Pedagogia. 2004.

UFAC. Departamento de Educação. Curso de Pedagogia. Currículo do Curso de Pedagogia. 2008.

UFAC. Departamento de Educação. Curso de Pedagogia. Currículo do Curso de Pedagogia. 2009.

A sexualidade como tema transversal nos projetos políticos pedagógicos das escolas municipais e estaduais do município de Rio Branco

Alcione Maria Groff
Maiane Souza de Lima

Resumo: O presente trabalho contempla um estudo sobre a sexualidade como tema transversal nos projetos político pedagógicos das escolas municipais e estaduais do município de Rio Branco que ofertam séries iniciais no ensino fundamental. A pesquisa objetivou verificar inicialmente nestas escolas, quantas delas contemplam no projeto político pedagógico a sexualidade como tema transversal. Do total de sessenta e nove escolas encontramos trinta e sete que elegeram a sexualidade como tema transversal em seus projetos político pedagógicos que foram o alvo de investigação. Então, foi feito um estudo de como estão distribuídas as propostas de execução dos planos de ações. Para isto, realizou-se uma pesquisa de campo com o auxílio de entrevistas estruturadas. A análise do material foi por meio de agrupamento de categorias de acordo com as respostas dos entrevistados, convertidos em estatística. Verificou-se que o predomínio das ações concentrou-se em palestras, vídeos, aulas expositivas e conversa com os alunos e pais, indicando uma tentativa das escolas de trabalhar com a educação sexual de maneira formal e informal, entretanto, estas ações não contemplam a transversalidade proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Palavras-chave: educação sexual, escolas, temas transversais.

Introdução

O presente trabalho contempla um estudo sobre a Sexualidade como Tema Transversal nos Projetos Político Pedagógicos das Escolas Municipais e Estaduais do Município de Rio Branco. Esta pesquisa surge a partir das inquietações provocadas pelo cotidiano das experiências acadêmicas, principalmente relacionadas aos relatos do estágio supervisionado em que observam-se questões vinculadas as expressões da sexualidade pelas crianças na escola e as atitudes geralmente inapropriadas da intervenção dos professores. Diante destes relatos verifica-se que algumas medidas isoladas são tomadas por algumas escolas, principalmente para lidarem com situações interpretadas pelas mesmas como constrangedoras e que geralmente sofrem pressão pela comunidade escolar para tomar providências quanto às situações. Entretanto, acreditamos que medidas isoladas e sem uma continuidade de ações geralmente são pouco eficazes. A partir deste olhar, buscou-se encontrar um elemento que fosse comum as escolas que pudesse dar passagem a este grande tema que é o lidar da escola com as manifestações da sexualidade nas crianças, e assim se chega aos Parâmetros Curriculares Nacionais que apresentam a sexualidade para ser discutida na escola como tema transversal.

A sexualidade geralmente é posta pela escola como “problema” já que envolve elementos de tabu, moralidade e um universo muito distinto de contextos familiares aos quais as crianças estão inseridas, por isso a escola costuma protelar a discussão do seu papel neste tema. Entendemos que o Projeto Político Pedagógico é uma das formas em que o tema sexualidade pode ser discutido no conjunto da escola, pois o mesmo, em sua confecção envolve a princípio toda comunidade escolar e geralmente tem como referência o auxílio dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A educação sexual é tema de preocupação nas escolas brasileiras e costuma gerar discussões polêmicas na comunidade escolar. Temos pessoas que são contrárias a idéia da educação sexual na escola, pois, acreditam que falar sobre o assunto estimularia precocemente a sexualidade das crianças e dos adolescentes. Por outro lado, encontramos uma outra posição, a convicção de que um trabalho de educação sexual proporcionaria as crianças e adolescentes a construção de um entendimento da sexualidade que inclui direito de acesso ao conhecimento e ao prazer, com responsabilidade e respeito por si e pelos outros. Apesar das posições antagônicas, o fato é que a partir do momento em que o Ministério da Educação (MEC), inclui nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a orientação sexual como tema transversal, a escola passa a ser autorizada oficialmente a desenvolver a educação sexual, o que representa um grande avanço para a qualidade da educação brasileira. Isto não significa que não temos questões para lidar com a temática da sexualidade, mas, indica a abertura de um espaço favorável para reflexões e ações sistemáticas no interior da escola.

Os temas transversais objetivam trabalhar com as questões sociais que fazem parte do cotidiano dos alunos, e para isto, os Parâmetros Curriculares Nacionais dispõem de um documento específico para os temas elencados: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. O Ministério da Educação (MEC), entende os temas transversais como:

Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores. (MEC, 2000, p.64)

Assim, os temas transversais seriam usados como fio condutor dos trabalhos em sala de aula, possibilitando desenvolver atividades que permitam formular questionamentos e a construção de novos conhecimentos. Porém, esta forma de trabalho implica em uma mudança de postura por parte dos professores; estes devem buscar compreender a realidade escolar de forma integrada, isto é, levando em consideração a função social da escola que vai além da preocupação com os conteúdos escolares, mas que objetiva a construção da cidadania que por sua vez implica na capacidade de desenvolver ações de solidariedade, autonomia e respeito por si pelos outros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) utilizam a terminologia orientação sexual, entretanto, concordando com Werebe (1998) e Figueiró (2006), esta expressão pode comportar uma interpretação ambígua, já que orientação sexual refere-se à direção do desejo sexual do indivíduo, isto é, a orientação que a pessoa imprime à sua sexualidade que pode ser heterossexual, homossexual ou bissexual. Em consonância com as autoras mencionadas entendemos que a terminologia educação sexual é mais apropriada por englobar uma concepção de educando ativo e “não como mero receptor de conhecimentos, informações e/ou orientações” (FIGUEIRÓ, 2006, p.48).

A educação sexual pode ocorrer de maneira informal e formal. Quando formal temos ações intencionais, sistematizadas e deliberadas. Quando informal, é o contrário, envolvem ações não intencionais e geralmente ocorrem no cotidiano, mas não menos importantes quanto às repercussões que têm sobre a construção da sexualidade dos indivíduos. Em consonância com Werebe entendemos educação sexual como:

Compreende todas as ações, deliberadas ou não, que se exercem sobre um indivíduo, desde seu nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre suas atitudes, comportamentos, opiniões, valores ligados à sexualidade. (WEREBE, 1988, p.139)

Acreditamos que um dos grandes entraves para o trabalho da educação sexual nas escolas é o entendimento reducionista do termo sexualidade que geralmente é associado a uma visão biologista ligada ao ato sexual. Partimos de uma concepção ampliada da sexualidade humana que envolve,

...mais do que o ato sexual e a reprodução, abrange as pessoas, seus sentimentos e relacionamentos. Implica aprendizados, reflexões, planejamentos, valores morais e tomadas de decisão. A sexualidade é uma energia forte e mobilizadora, uma dimensão da expressão do ser humano em sua relação consigo mesmo e com o outro, lugar do desejo, do prazer e da responsabilidade. (CAMARGO e RIBEIRO, 1999, p.50)

Com base nesta compreensão ampliada da sexualidade humana ressaltamos a importância da educação sexual na escola, pois uma escola comprometida com sua função social preocupa-se com a formação integral dos alunos e isto implica na construção saudável de sua sexualidade.

Sabemos que no Brasil, a educação sexual passa por movimentos que avançam e recuam e ainda não está incorporada ao sistema educacional, apesar da sinalização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Por isso, se fazem necessárias pesquisas na área para conhecer a realidade nacional com mais afinco e a partir disto, com critérios científicos propor alternativas viáveis de intervenção.

Objetivos

De maneira mais abrangente a pesquisa objetivou estudar a sexualidade como tema transversal nos Projetos Político Pedagógicos das Escolas Municipais e Estaduais que ofertam séries iniciais do ensino fundamental na cidade de Rio Branco/AC. De forma específica buscou verificar nas Escolas Municipais e Estaduais da cidade de Rio Branco/AC, que ofertam séries iniciais do ensino fundamental, quantas delas contemplam no projeto político pedagógico a sexualidade como tema transversal. A partir desses dados fez-se um estudo de como estão distribuídas as propostas de execução dos planos de ações da sexualidade como tema transversal no cotidiano escolar e por último procurou-se verificar qual é a postura do corpo docente mediante a questão

da sexualidade como tema transversal, adotada pela escola.

Material e método

A investigação constituiu-se de uma pesquisa de campo nas Escolas Municipais e Estaduais da cidade de Rio Branco/AC, que ofertam séries iniciais do ensino fundamental. Inicialmente fizemos um levantamento do número de Escolas Municipais e Estaduais que atuam com o Ensino Fundamental Séries Iniciais nos órgãos de diretoria de ensino nas Secretarias Municipal e Estadual de Educação, constatando a existência de 69 (sessenta e nove) escolas que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. A partir destes dados fez-se um mapeamento das escolas e iniciou-se o contato com as mesmas para agendar as entrevistas. Das 69 (sessenta e nove) escolas, 15 se abstiveram de participação. Nas demais, encontramos 37 (trinta e sete) que elegeram a sexualidade como um dos temas transversais e 17 (dezesete) não elegeram a sexualidade como tema transversal.

Concentramo-nos então, nas 37 (trinta e sete) escolas que foram o alvo da investigação. Usamos como instrumento de investigação uma entrevista estruturada com 5 (cinco) perguntas que serão descritas posteriormente na apresentação dos resultados. As entrevistas estruturadas “são aquelas que trazem as questões previamente formuladas. O entrevistador estabelece um roteiro prévio de perguntas” (BARROS e LEHFELD, 2004, p.81). A entrevista foi realizada com um representante de cada escola sendo o diretor, o coordenador ou professor. A opção por entrevistar neste momento apenas um representante por escola se deu por conta do tempo da pesquisa que foi de um ano e pelo número significativo de escolas.

A análise do material coletado foi realizada por meio de agrupamento de categorias de acordo com as respostas dos entrevistados, convertidos em estatística. Portanto, utilizou-se de análise qualitativa e quantitativa. “A palavra categoria nos remete a um sentido de agrupamento de elementos que possuem características comuns; ela é empregada para estabelecer classificações” (BARROS e LEHFELD, 2004, p.90).

Resultados e discussão

Para melhor visualização dos dados apresentaremos a análise do material coletado por meio de gráficos de acordo com a ordem das perguntas da entrevista estruturada.



Fig. 1 – Pergunta 1

Podemos observar que 40,54% das respostas atribuem a necessidade de um trabalho de educação sexual vinculados a necessidade de informar as crianças. Na sequência encontramos uma menção de 21,62% de se trabalhar a temática pelo fato do tema fazer parte do currículo. 10,81% das respostas concentram-se na justificativa de se depararem com manifestações da sexualidade no interior da escola. As respostas argumentadas de que todos os temas transversais apontados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) serão trabalhados ficaram com o percentual de 8,11%. Curiosamente três categorias de respostas obtiveram o mesmo percentual de 5,41%, incluindo os argumentos de necessidade pelo perfil dos alunos considerados desprovidos de proteção, casos na escola de abuso sexual e prostituição e pelo fato dos pais considerarem a sexualidade um tema tabu ficando a cargo da escola a responsabilidade de informar as crianças. Por último um percentual menor de 2,70 % por considerar a sexualidade um tema atual.

Werebe (1998), nos chama a atenção para o cuidado ao adotar o termo informação referindo-se aos aspectos da sexualidade, pois ele pode surgir dissociado de educação, que gera uma falsa idéia de dicotomia entre informar e educar, minimizando assim, a ação da informação sexual quanto as repercussões na personalidade das crianças. Portanto, por trás da idéia de informar pode estar uma concepção reducionista e biologista do conhecimento. Em consonância com a referida autora, entendemos que “é impossível delimitar as fronteiras entre as duas ações: informar é educar e a informação sexual não é nunca neutra” (WEREBE, 1998, p.156).

Quanto aos aspectos de se trabalhar a temática da sexualidade porque faz parte do currículo, fica a indagação se o professor adere a idéia por achar a temática importante para a formação integral das crianças ou se é por mera obrigação. Sabemos que para se trabalhar a educação sexual na escola é necessário uma mudança de postura e de compreensão de ser humano por parte do professor.

As preocupações emergentes em nossa época objetivam a formação integral do ser humano, não rejeitando as disciplinas curriculares. Essa forma de trabalho implica, entretanto, uma mudança de postura de educadores e educadoras que buscam compreender a realidade escolar não como algo fragmentado, mas tendo como eixos a autonomia da vida diária, a educação da afetividade, as formas de convivência e a cooperação, a ajuda e os direitos e deveres mais elementares. (CAMARGO e RIBEIRO, 1999, p.47).

No que se refere ao perfil dos alunos considerados desprovidos de proteção, aos casos na escola de abuso sexual e prostituição e ao fato dos pais considerarem a sexualidade um tema tabu e deixar a cargo da escola a responsabilidade de informar as crianças, verifica-se a importância destacada ao papel da escola em cumprir a sua função social de rede de proteção a criança.

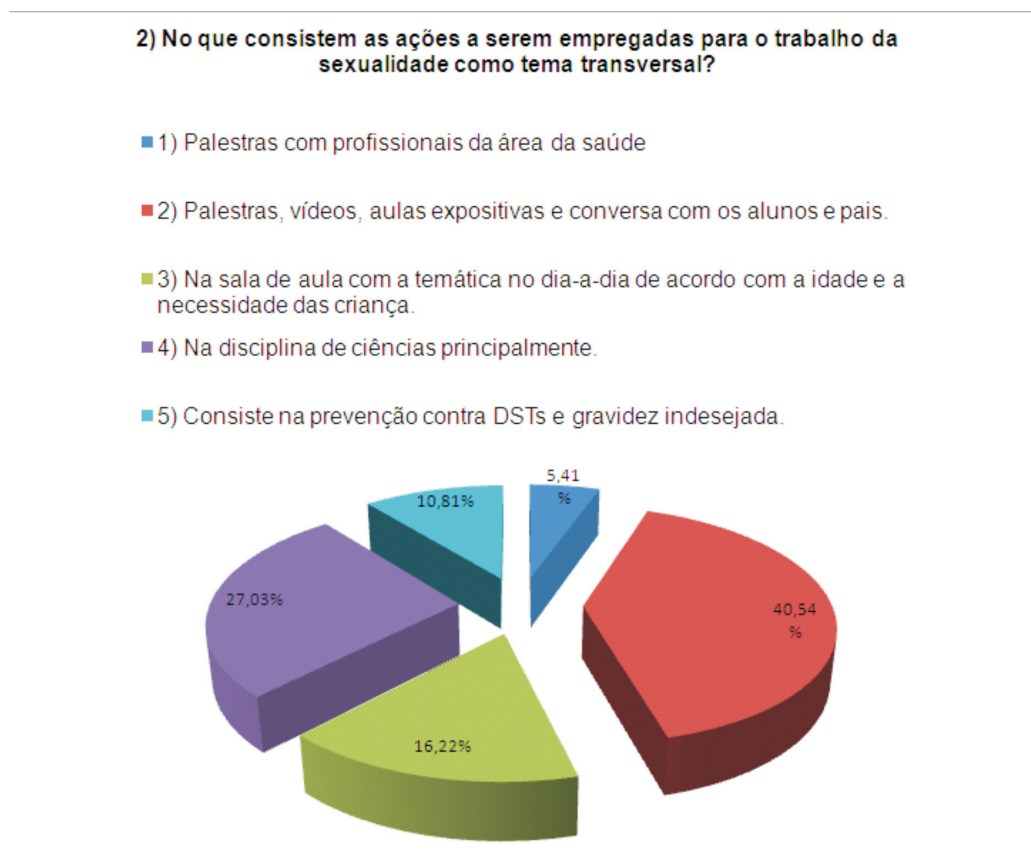


Fig. 2 – Pergunta 2

Por meio do gráfico podemos verificar que 40,54% das ações empregadas para trabalhar a temática da sexualidade se concentrou em palestras, vídeos, aulas expositivas e conversa com os alunos e pais quando ocorre algo vinculado a manifestações da sexualidade. Esta resposta indica que estas escolas trabalham com a educação sexual de duas formas: formal e informalmente. Entendemos que quando se propõe palestras, vídeos e aulas expositivas há uma intencionalidade e um planejamento prévio. Apesar disto, verificamos que a sexualidade trabalhada desta forma não se enquadra naquilo que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como tema transversal, já que a proposta seria perpassando os conteúdos básicos das matérias curriculares, as crianças encontrariam espaço para pensar e compreender o mundo transversalizados pelos temas que poderiam ser ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual. Estas ações apontam mais para intervenções pontuais ou isoladas do que para uma ação construída coletivamente como o projeto político pedagógico propõe. Quanto às intervenções que implicam em conversa com os alunos e pais quando ocorre algo vinculado a manifestações da sexualidade deparamo-nos com ações informais, porém não menos importantes. “Educação sexual informal é o processo global, não intencional, que engloba toda ação exercida sobre o indivíduo, no seu cotidiano, desde o nascimento, com repercussão direta ou indireta sobre sua vida sexual” (WEREBE, 1981, p.106).

Outro dado interessante já previamente apontado por outros pesquisadores como Werebe (1998), Camargo e Ribeiro (1999) e Figueiró (2006), é que a sexualidade fica geralmente a cargo da disciplina de ciências. 27,03% das respostas foram nesta direção. Isto sinaliza que apesar da tentativa de ampliação do conceito de sexualidade, ainda existe uma tendência a uma visão biologista e anatômica da sexualidade.

Obtivemos 16,22% das respostas vinculadas as ações do trabalho com a temática da sexualidade na sala de aula, no cotidiano de acordo com a idade e necessidade das crianças. Aqui temos indicadores da não sistematização de um trabalho de educação sexual, dando a entender que na medida em que surge uma questão da ordem da sexualidade, naquele momento se para a aula, e se trabalha com aquela questão em específico.

A preocupação com a prevenção contra DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis) e gravidez indesejada foi alvo de 10,81% das respostas. E 5,41% vincularam a ações de convites à profissionais da área da saúde para trabalhar a sexualidade. Temos indicadores de uma preocupação da escola com um trabalho de prevenção, mas, ao mesmo tempo um reforço de uma visão biologista.

3) Como é a adesão da proposta de trabalho da sexualidade como tema transversal por parte dos professores?

- 1) Resistência dos professores (trabalham só o necessário).
- 2) Aceitação dos professores.
- 3) Aceitação com ressalvas quanto a "terem preparo suficiente" para abordar a temática.

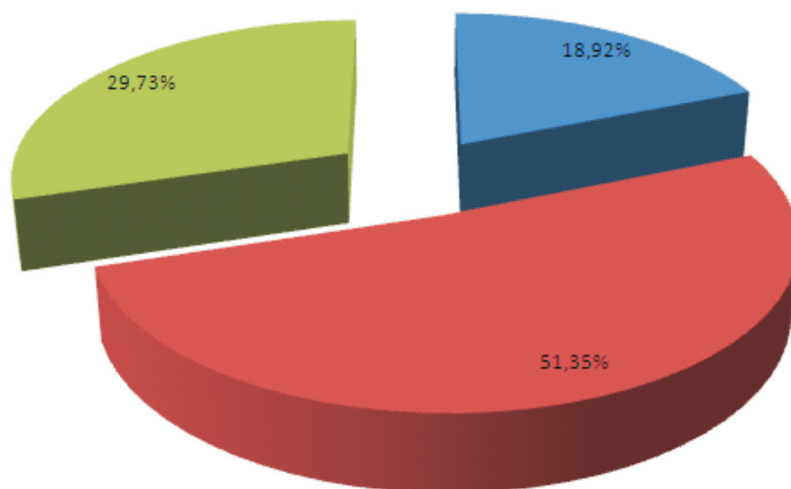


Fig. 3 – Pergunta 3

Quanto às respostas desta questão encontramos 51,35% dizendo haver aceitação da proposta de trabalho da sexualidade. 29,79% das escolas apontaram aceitação com ressalvas quanto a “terem preparo suficiente” para abordar a temática. E 18,92% mencionaram resistência dos professores. Entendemos que este elemento da pesquisa requer um aprofundamento na investigação já que a entrevista foi realizada por apenas um representante da escola. Pretendemos na próxima pesquisa averiguar a fala dos professores destas escolas para termos dados mais precisos. O fato é que como apontamos anteriormente as escolas parecem não ter uma proposta fundamentada nos temas transversais, apesar de terem elegido a sexualidade como tema transversal no projeto político pedagógico, apresentam muito mais ações pontuais e isoladas do que coletivas.

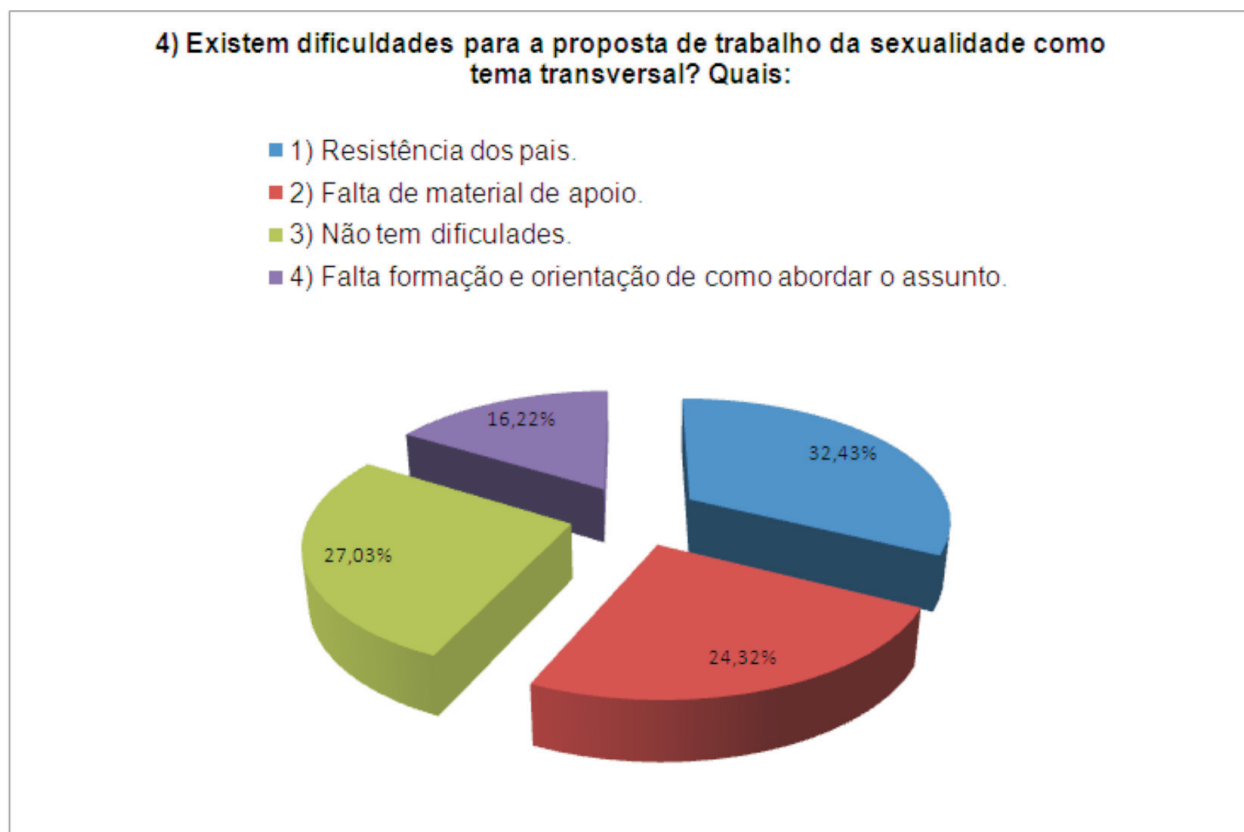


Fig. 4 – Pergunta 4

Esta questão apresentou como resposta 32,43% como dificuldades para a proposta do trabalho da sexualidade na escola como resistência dos pais. 27,03% das escolas disseram não encontrar dificuldades. Reclamaram de falta de material de apoio 24,32%, e por último 16,22% apontaram a falta de formação e orientação de como abordar o assunto, isto é, uma preocupação com a formação docente. A esta questão faremos a mesma observação mencionada anteriormente, isto é, a pesquisa requer um aprofundamento na investigação já que a entrevista foi realizada por apenas um representante da escola. Sabemos que um dos entraves importantes que dificultam ou impedem que um trabalho de educação sexual seja desenvolvido nas escolas é a formação docente.

Camargo e Ribeiro (1999), destacam que a formação docente, além da produção científica que embasa o conhecimento sobre as crianças e os adolescentes deve incluir o autoconhecimento do educador despertando suas potencialidades e favorecendo a expressão da criatividade.

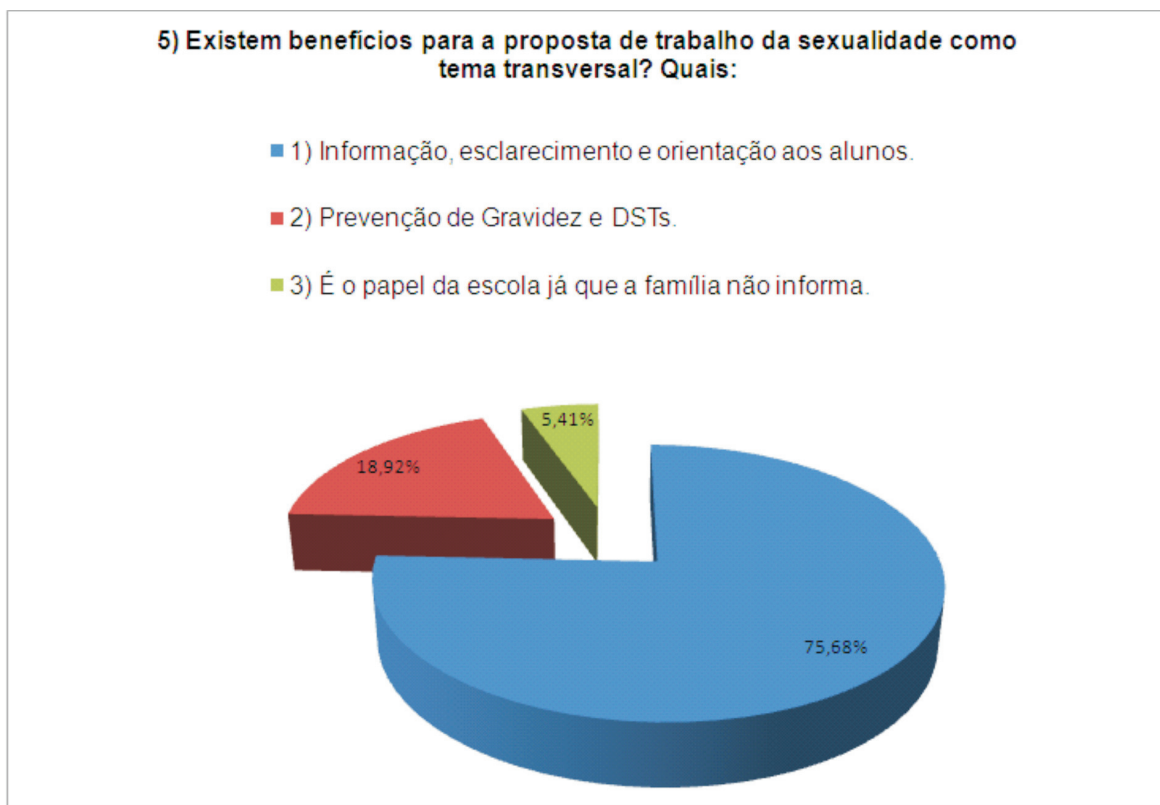


Fig. 5 – Pergunta 5

Para a última indagação sobre os benefícios de um trabalho de educação sexual na escola obtivemos 75,68% de respostas que apontam a importância da informação, esclarecimento e orientação aos alunos. 18,92% reforçaram o benefício da prevenção a gravidez e as DSTs (Doenças Sexualmente Transmissíveis). E 5,41% afirmam que é o papel da escola já que a família não informa.

Aqui, mais uma vez ressaltamos a preocupação com o termo informação sexual, como exposto anteriormente. A informação por si só não dá conta do esclarecimento da pessoa. Entendemos que o maior benefício da educação sexual é entender a criança integralmente considerando todas as suas dimensões, por isso é tão importante a ampliação do conceito de sexualidade que vai além de uma interpretação biológica e anatômica.

Considerações finais

Diante dos dados investigados nas 37 (trinta e sete) escolas Municipais e Estaduais que ofertam séries iniciais do ensino fundamental do Município de Rio Branco, que elegeram em seus projetos político pedagógicos a sexualidade para ser trabalhada na escola a partir dos temas transversais, verificou-se que o predomínio das ações concentrou-se em palestras, vídeos, aulas expositivas e conversa com os alunos e pais quando ocorre algo vinculado a manifestações da sexualidade, indicando que estas escolas trabalham com a educação sexual de maneira formal e informal. Apesar da tentativa de uma ação formal por meio de palestras, vídeos e aulas expositivas verificamos que a sexualidade trabalhada desta forma não se enquadra naquilo que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como tema transversal, já que a proposta seria perpassando os conteúdos básicos das matérias curriculares, as crianças encontrariam espaço para pensar e compreender o mundo transversalizados pelos temas de natureza social. Estas ações apontam mais para intervenções pontuais ou isoladas do que para uma ação construída coletivamente como o projeto político pedagógico propõe.

Outro dado a ser destacado é a preocupação que as escolas têm em informar as crianças. Ressaltamos que a informação sem a possibilidade de um espaço para se construir reflexões tem pouco ou nenhum efeito. Por isso é tão importante o processo de formação para os professores. Destacamos que os professores, querendo ou não, acabam por passar de modo informal, mensagens implícitas ou explícitas, sobre o que pensam a respeito da sexualidade, e essas mensagens interferem na construção das idéias, valores e sentimentos que os alunos fazem da sua concepção de sexualidade. Quando a escola se propõe a um processo de formação docente para trabalhar com educação sexual vemos uma intenção de buscar um alicerce em uma concepção científica e humanista da sexualidade, que supera o senso comum, e visa uma compreensão aprofundada do desenvolvimento psicossocial, possibilitando assim, uma intervenção mais assertiva por parte do educador.

Salientamos a necessidade de uma investigação mais aprofundada nos aspectos relacionados a adesão por parte dos professores de um trabalho de educação sexual na escola. Como justificamos anteriormente as entrevistas foram realizadas com apenas um representante por escola, e pensamos que é interessante investigar as falas dos próprios professores para uma compreensão mais efetiva da realidade.

Ressaltamos a importância de uma reflexão por parte da escola sobre a implantação de um trabalho de educação sexual formal, sistemático, consciente e responsável. “Para que os temas transversais possam inserir-se, efetivamente, no processo de ensino, é fundamental que os professores atuem interdisciplinarmente, reúnam-se e planejem em conjunto, para dar conta de um ensino sistematizado das várias temáticas” (FIGUEIRÓ, 2006, p.62).

Referências bibliográficas

- AQUINO, J. G. **Sexualidade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1997.
- BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de Pesquisa: Propostas Metodológicas**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CAMARGO, A. M. F.; RIBEIRO, C. **Sexualidade (s) e Infância (s): A Sexualidade como Tema Transversal**. Campinas, SP: Moderna, 1999.
- FIGUEIRÓ, M. N. D. **Formação de Educadores Sexuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- MARCONDES, M. A. S. (Org.) **Temas Transversais e Currículo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Pluralidade Cultural: Orientação Sexual**. Vol. 10 - 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. 1 - 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- NUNES, C.; SILVA, E. **Sexualidade (s) Adolescente (s): Uma Abordagem Didática das Manifestações da Sexualidade na Adolescência**. Florianópolis, SC: Sophos, 2001.
- _____. **A Educação Sexual da Criança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- NUNES, C. A. **Desvendando a Sexualidade**. 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- RIBEIRO, M. (Org.) **Educação Sexual: Novas Ideias, Novas Conquistas**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1993.
- SAYÃO, Y. **Orientação Sexual na Escola: Os Territórios Possíveis e Necessários**. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Sexualidade na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo: Summus, 1997.
- SILVA, R. C. **Orientação Sexual. Possibilidade de Mudança na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- VALLADARES, K. **Orientação Sexual na Escola**. 2 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- WEREBE, M. J. G. **Sexualidade, Política e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- _____. **Educação Sexual: Instrumento de Democratização ou de Mais Repressão?** Cadernos de Pesquisa, n36. São Paulo, fev., PP. 99-110, 1981.

Relações comerciais e afetivas do povo Manchineri

Alessandra Severino da Silva Manchineri
Dr^a. Maria de Jesus Moraes

Resumo: Este texto teve como objetivo discutir as redes migratórias estabelecidas entre o povo Manchineri, das Terras Indígenas localizada no Estado do Acre-Brasil, no Departamento de Pando-Bolívia e no Departamento de Madre de Dios-Peru. Entendendo redes migratórias como “complexos laços interpessoais que ligam migrantes, migrantes anteriores e não-migrantes nas áreas de origem e de destino, por meio de vínculos de parentesco e amizade”. Para isso aliamos o sentido da fronteira no cotidiano desse povo, tanto no sentido das relações comerciais, quanto no sentido das relações afetivas. Com base na pesquisa constatarmos que os Manchineri sempre circularam na tríplice fronteira, motivados pelas relações pessoais, mas também induzidos pelas atividades econômicas regionais, que faz com que estes se desloquem em busca de melhores condições de vida.

Palavras-chave: redes migratórias, Povo Manchineri, redes afetivas.

Introdução

As redes migratórias são “complexos laços interpessoais que ligam migrantes, migrantes anteriores e não-migrantes nas áreas de origem e de destino, por meio de vínculos de parentesco e amizade”. Para isso, propomos aliar o sentido da fronteira no cotidiano desse povo, tanto no sentido das relações comerciais, quanto no sentido das relações afetivas.

A fronteira, como sabemos, é o traço definidor de poderes territorialmente instituídos, ou seja, das divisões político-administrativas entre Estados, mas, também é uma zona de interação, pois relações com os povos vizinhos é parte constitutiva da vida regional e local. Uma observação que faço do sentido de fronteira é a minha própria vivência como indígena Manchineri (*Manxineru*) que vive na trinacional e que várias vezes se deparam com outras noções da fronteira. Recém chegada da Terra Indígena Mamoadate, fiquei na cidade de Assis Brasil que faz Fronteira com Inãpari (Peru) e San Pedro de Bolpebra (Bolívia), cinco dias passei por lá. Fui procurar meu irmão no *Hotel Três Fronteiras*, e me deparei com outro Manchineri. A primeira pergunta que eu realizei foi onde estava meu irmão? Ele surpreso e desconfiado de cabeça baixa: respondeu *em outro país* (Peru). O que seria esse “outro” país? O que teria sido imposto desde o processo de colonização que chegou a fragmentar essas populações indígenas? Que Fronteira tinha sido imposta naquele momento? Ou mesmo o que ele (Manchineri) pensava? Porque até o momento dentro, na Terra Indígena não se “aceita” o termo “Fronteira”. A segunda abordagem dado em outro momento foi quando cheguei de ônibus na alfândega de Assis Brasil, o ônibus foi parado por agentes federais, eles perguntaram quem era peruano e boliviano que levantassem a mão. A minha frente estavam uns grupos de peruanos e na minha esquerda uns grupos de bolivianos que iriam comercializar na cidade de Brasília/AC, levantaram a mão, e como eu não levantei, a primeira pessoa que o agente abordou fui eu, e fez a seguintes perguntas: De que país eu era? Quantos dias eu tinha passado na cidade de Assis Brasil, a minha idade, com que objetivo e na casa de quem? Simplesmente eu disse sou índia Manchineri do Brasil e que estava na aldeia. A minha afirmação de ser Índia e Brasileira. Fez com que uma Senhora Peruana que estava em minha frente afirmassem que Índio, Peruano e Boliviano “Tudo é a mesma coisa”. Seria essa uma afirmação territorial e identitária entre índios Manchineri brasileiros, peruanos e Bolivianos. Ou uma reivindicação do território e de sua identidade dos povos indígenas que vivem na região fronteiriça?

A partir dessa observação e análise dos grupos Manchineri, Piru e Yine têm-se, então, o acesso ao sistema simbólico que estrutura uma sociedade. Nesta sociedade que eu me incluo nas redes e nas relações comerciais que eu anteriormente não entendia.

Daí, a importância da compreensão da constituição do território e de suas fronteiras que são produzidos em um e outro lado dos limites. Neste trabalho concebemos território para além da dimensão jurídico-administrativa, de corpo do Estado-nação, de áreas geográficas delimitadas, reconhecidas e controladas pelo Estado nacional, mais também compreendemos como o “eu” Manchineri é recente e faz parte da *Sociedade sendo ela “Moderna ou não”*. A região fronteiriça é formada pelas práticas ligadas à existência da fronteira acepções que alteram o seu significado, retirando-a do âmbito coletivo para remetê-la ao privado (MAUSS, 2003), e nesse caso a fronteira aparecem como precursora de integração e de exclusão. Em lugar de zonas de separação,

as regiões fronteiriças são pontos de convergência, e nesse sentido o contínuo geográfico é tomado como uma oportunidade para incrementar fluxos comerciais e de serviços e até comerciais. No caso em tela, da fronteira tri-nacional na Amazônia Sul-Occidental, formada pelo Estado do Acre, Departamento de Pando e Departamento de Madre de Dios as iniciativas dos três governos e também de agentes da sociedade civil internacional (MAP, IIRSA) tem caminhado em direção à formação de uma região fronteiriça com barreiras e um elevado fluxo de pessoas tornando quase uma “fronteira aberta”.

O morador da fronteira ou o migrante fronteiriço é aquele que melhor vivencia a ambigüidade das lógicas territoriais, pois ao mesmo tempo em que se depara com o controle rígido das barreiras dos limites internacionais, convive com múltiplas redes de trocas comerciais, culturais e até mesmo políticas, de caráter transfronteiriço. Entendemos que a migração é um “fato social completo” e uma condição social: a condição de ser e/imigrante. Assim, há o ‘emigrante’, aquele que saiu de sua própria sociedade, e há o ‘imigrante’, aquele que chegou a uma terra de estranhos: o paradoxal é que ambos são a mesma e única pessoa. O migrante carrega então, uma dupla condição: o de ser ao mesmo tempo e/imigrante, mas como não se pode estar em dois lugares ao mesmo tempo, sua existência individual e social é ambigüamente vivida para o grupo de onde parte, o que caracteriza sua condição de emigrante é sua ausência corporal, o que implica a não participação na vida imediata do seu grupo (Sayad, 1998: 243).

No caso da migração indígena ela é de dois tipos: as locais, quando o individuo se desloca a espaços geograficamente contíguos, que pode lhe ser familiar ou não e, as circulares, quando o individuo se desloca para lugares por um determinado intervalo de tempo e depois retorna a sua origem (Truzzi, 2008).

Esta proposta de pesquisa relaciona a questão da criação e definição de territórios indígenas e suas relações comerciais e as próprias dinâmicas econômicas regionais para entender as redes migratórias e as relações comerciais do povo Manchineri que as envolvem em uma complexa relação afetiva que também une e separa em distintas situações.

Ao ser delimitado as Terras Indígenas estas, na maioria dos casos, é muito menor do que o território de fato considerado pelos Manchineri, nesse sentido pergunta-se: Qual o sentido da Migração? Que relações Comerciais são essas? Em que sentido os Manchineri comercializam nas fronteiras. Nesse sentido perguntam-se os comércios indígenas são influenciados pelos não indígenas? Esses comércios estão contribuindo para novas territorialidades? Que territorialidades seriam essas?

Manchineri um migrante fronteiriço

O migrante fronteiriço é aquele que melhor vivencia a ambigüidade das lógicas territoriais, pois ao mesmo tempo em que se depara com o controle rígido das barreiras dos limites internacionais, convive com múltiplas redes de trocas comerciais, culturais e até mesmo políticas, de caráter transfronteiriço.

A fronteira estaria relacionada com a organização dos grupos Manchineri, ela é atribuída pelos próprios autores, e as fronteiras seriam mantidas apesar da movimentação e intercambio entre eles, além do que delimitariam a posição do grupo ou indivíduos nas diversas relações.

Certas relações estáveis são mantidas através dessas fronteiras baseadas em estatutos étnicos como afirmado a seguir: “as distinções étnicas não dependem de uma ausência de interação social e aceitação, mas são, muito ao contrario, frequentemente as próprias fundações sobre as quais são levantados os sistemas sociais englobantes” (BARTH, 1998).

Das antigas ocupações territoriais, os Manchineri vivem atualmente, na fronteira tri-nacional entre o Acre (Brasil), Pando (Bolívia) e Madre de Dios (Peru). No lado brasileiro vivem as margens do Rio Iaco, na Terra Indígena Mamoadate e na Cabeceira do Rio Acre (que são partilhadas com os Jaminawás), localizada nos municípios de Sena Madureira e Assis Brasil (ver figura 01 e quadro 01). Além dessa terra habitam a Terra Indígena Manchineri do Seringal Guanabara que se encontra em processo de identificação e, na cidade de Assis Brasil. No lado peruano e boliviano também vivem índios Manchineri em duas Terras Indígenas e nas cidades de Inapari e San Pedro de Bolpebra (ver quadro 02).

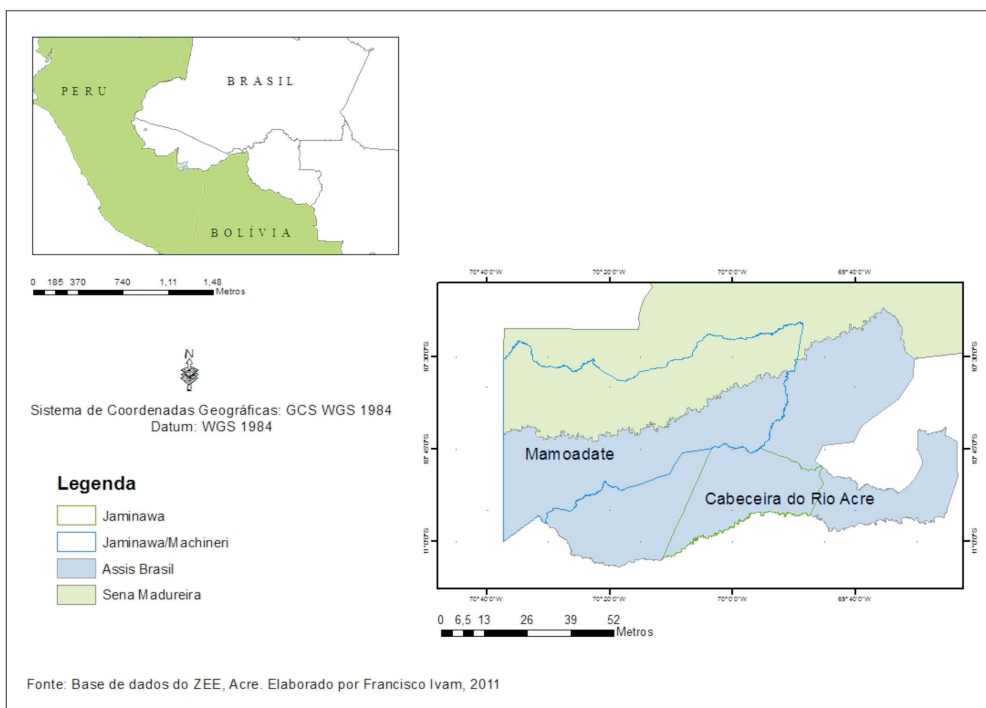


Figura 01 – grupo Indígena Jaminawa-Machineri

ITEM	ALDEIA	FAMILIAS	QUANTIDADE
01	Extrema	33	234 - machineri
02	Lago Novo	17	92 - machineri
03	Cumarú	09	46 - machineri
04	Senegal	03	19 - machineri
05	Alves Rodrigues	05	30 - machineri
06	Água Preta	10	55 - machineri
07	Laranjeira	05	45 - machineri
08	Santa Cruz	12	70 - machineri
09	Jatobá	23	122- machineri
10	Boca Mamoodate	07	34 - jaminawa
11	Peri	08	47 - machineri
12	Cujubim	05	35 - jaminawa
13	Betel	25	114 - jaminawa
14	Santa Rosa	15	73 - machineri
15	Guajará	16	84 - jaminawa
16	Total	193	1.100 total
Total dos Machineri da área demarcada			760 pessoas
rea não identificada			73 pessoas
Geral			833
Jaminawa			267 pessoas no geral

Quadro 01 – Aldeias do Rio Iaco (Terra Indiegana Mamoodate-Cabeceira do Rio Acre

Fonte: Base de Dados FUNAI/Posto de Assis Brasil. Elaborado por Alessandra Manchineri 2011.

Terra Indígena-Povo	População	Extensão	Município-País	Situação
Cabeceira do Rio Acre (Manchineri-Jaminawa)	343	78.513	Assis Brasil-BR	Regularizada
Mamoadate (Manchineri-Jaminawa)	576	313.647	Sena Madureira-Assis Brasil-BR	Registrada
Seringal Guanabara (Manchineri)	92	-----	Assis Brasil-Brasil	À Identificar
Comunidade Nativa Bélgica (Yiné-Piro-Manchinery)	90	53.300	Iñapari (Tahuamanu)– Peru	Saneada
Terra Comunitária de Origem Yaminahua (Jaminawa e Manchinery)	102	41.920	Bolpebra (Pando)-Bolívia	Saneada

Quadro 02 – Terras indígenas do povo Manchineri na Zona da Tríplice Fronteira

Fonte: Valcuende, 2009.

Os Manchineri como grupo de fronteira também possuem uma opinião pré-concebida do que é ser um migrante fronteiriço e isso os torna diferentes tanto em “traços” quanto de inventários. Seriam esses sinais e sinos inventados a partir da criação da fronteira que constituem sinais diacríticos que as pessoas buscam e exibem para mostrar suas identidades ou serão padrões valorativos e novos padrões dentro de uma ampla territorialidade. Essa territorialidade que evoluem o espaço e que sofre o domínio desses agentes, e à forma como eles moldaram a organização desse território que chamamos territorialidade fronteiriça. Essa pode ser entendida, como produto do trabalho de uma sociedade, com toda a sua complexidade econômica e cultural. Uma determinada área, em qualquer ponto do espaço geográfico, pode ser definida por certo tipo de governo, de cultura, de seu sistema econômico e outros agentes que influenciam a sua organização e que a individualizam nesse espaço. Essas fronteiras nos mostram como a sociedade obriga certos usos do corpo, mostrando que as expressões dos sentimentos não são resultados de algo interior, apenas fisiológico ou psicológico, mas são na verdade fenômenos sociais marcados pela obrigatoriedade, porque contêm a marca da totalidade social, do valor social (MAUSS, 2003).

É através desses resultados que vemos que a fronteira é um sistema simbólico que estrutura uma sociedade ou mesmo um povo indígena como um migrante fronteiriço como mostra a fala a seguir:

Na época em que eu trabalhava nos seringais, não se falava de terra indígena, pois toda a terra era arrendada pelo patrão seringalista (José Severino da Silva - “Zé Urias”. Entrevista realizada por Alessandra Manchinery em 04/06/2011).

Como resultado deste sistema simbólico o Manchineri se tornou ora morador de fronteira, ora seringueiro, ora um morador de diversas territorialidades. É importante ter uma terra, é fundamental para os Manchineri.

Nos decidimos lutar pela terra, quando a FUNAI chegou aqui no Acre, e porque a FUNAI falou que nos indígenas tínhamos direito a terra e nos lutamos e conseguimos a demarcação da Terra para os manchineri. A terra é importante para os Manchineri porque é onde nos podemos viver a nossa vida inteira e até morrer na terra (José Severino da Silva “Zé Urias”. Entrevista realizada por Alessandra Manchinery em 04/06/2011).

A fala nos mostra como o morador fronteiriço pensa desse resultado, ela é entendida como uma resposta, uma dinâmica histórica de libertação de antigas “sociedades”, antigos territórios, antigos mundo que não eram os seus. E nesse sentido que também se revela o poder sobre a terra, elemento importante e central, o poder se constitui em qualquer relação social regulada por uma troca desigual (FRAGA, 2011:78). No caso dos Manchineri isso se caracteriza como uma relação de trocas internas de determinação externa. Assim entendemos que a história não é experimentada como uma força que vem de fora para corromper uma estrutura atemporal de deveres e obrigações de parentesco. As re-lações de parentesco são criadas e dissolvidas no tempo histórico que confere significados e influências para os nativos ao serem estruturadas pelas relações de parentesco (GOW, 2006: 198), originando assim fronteiras entre sim e os demais. Essa visualização é notada a partir de minha ida a LAZ PAZ (Bolívia), afins de uma participação em um Encontro de Áreas protegidas, literalmente estariam lá, outros indígenas da fronteira Brasil, Peru e Bolívia. A fronteira é entendida da seguinte forma: “Um parente Piro do Peru me deu abraço e me perguntou se eu era Piro e eu respondi que não, que eu era Manchineri do Brasil”. Mais que fronteiras são essas que foram impostas sobre nós? Em que sentido eu quis dizer que eu não era Piro? Porque literalmente se minha vó era Piro, eu também sou Piro. Neste sentido se entendi que o

Manchineri, um morador e migrante fronteiriço têm fronteiras definidas na forma de pensar, criar e discutir de acordo com suas oportunidades, aptidões e interesses. Esse é o Manchineri como migrante fronteiriço. Neste sentido e que se aborda a fala de seu José:

Eu entendo território indígena como uma terra pequena já a terra indígena e mais abrangente é uma terra grande (José Severino da Silva “Zé Urias”. Entrevista realizada por Alessandra Manchinery em 04/06/2011).

Relações comerciais e afetivas

Os Manchineri foram agregados nos comercios quando a amazonia, cruzou um período de rápidas mudanças socioeconômicas. A segunda guerra mundial forneceu um ímpeto para uma transformação rápida da região, que aconteceu ser uma zona marginal econômica para constituir uma fonte de recursos estratégicos para o mercado *world-wide*. No indivíduo, a culminação por exemplo da estrada da lima em 1943 permitiu que a madeira tropical fosse exportada diretamente da região do baixo Urubamba para o mercado *world-wide*, chegando no Pará, Manaus e até mesmo na Europa (GOW, 2010).

Todas as borrachas produzidas ia para cotagem em Belem, e quem comprava toda a produção de borracha produzida no Amazonas era França, Alemanha e Inglaterra. Pois todas as exportações do Amazonas era encaminhado para a Europa (José Severino da Silva “Zé Urias”. Entrevista realizada por Alessandra Manchinery em 04/06/2011).

Aconteceu rapidamente porque a população nativa (Piro/Manchineri) da região do baixo Urubamba começou a manter relações de escravatura por débitos nas propriedades de seus “padrões brancos” para dedicar-se à operação sensacional da exploração combinada da madeira serrada com uma produção independente de subsistência (GOW, 2010:107). Essa afirmação está na seguinte fala:

Não havia grande comercio, mais tinha um pequeno comercio de cauchero peruano e boliviano, manchineri e Piro. Esse comercio era em 1935, na época nos ainda não éramos seringueiros (Manchineri/Piro). Então nos fazíamos esse tipo de comercio. Em 1939 foi que nos começamos a cortar seringa. E o nosso tipo de comercio era enchada, panela de ferro, bacia e farinha de forno (José Severino da Silva “Zé Urias”. Entrevista realizada por Alessandra Manchinery em 04/06/2011).

Vemos que as relações comerciais são bem antigas que as que imaginávamos e por outro lado, em vários momentos, certos grupos colaboravam com os colonizadores, em parte como estratégia de sobrevivência, ou para conseguir ferramentas, ou ainda para fortalecer-se em lutas internas ou contra outros grupos indígenas. Nesse papel, forneciam o grosso das tropas usadas pelos colonos e missionários para capturar escravos e seus neófitos. A conjugação desses efeitos também alterava os circuitos de troca tradicionais, muitas vezes interrompidos pelas migrações forçadas, pelo medo das epidemias (VALCUENDE, 2009). Esses comércios chegavam a diversas regiões e até em outros países.

Assim os Manchineri e Piro se inter-relacionavam em um sistema de incorporação comerciais juntos a seus padrões “brancos”.

Quando o patrão não queria vender a gente avisava pra ele. Se ele não comprasse da gente, a gente vendia pra outro patrão. Mais o patrão também fazia isso com gente. Eu vendia coró de onça e sandália de seringa e eu vendia para outro patrão na frente de meu patrão, e ele não me impedia de vender para outro patrão porque eu não devia nada para ele e eu sempre tinha saldo com ele (José Severino da Silva “Zé Urias”. Entrevista realizada por Alessandra Manchinery em 04/06/2011).

Com a crise da borracha a partir de 1912 e a interrupção da busca de mão-de-obra nordestina, intensificou-se ainda mais o trabalho indígena. E os manchineri se espalharam ao longo dos rios. Sua estratégia eram as “correrias”, nessas épocas multiplicadas no intuito de escravizar ou mesmo dizimar os indígenas tanto no Acre, quanto nas áreas fronteiriças amazônicas da Bolívia e do Peru. Entretanto, surgiram focos de resistência. Pequenos grupos conseguiram se refugiar nas cabeceiras isoladas e a maioria foram obrigados a se modificar para não desaparecer. Passaram a adotar o modelo de casa do “branco”, a manipular ferramentas, a deixar de usar a língua materna, comunicando-se através do português e/ou do espanhol (VALCUENDE, 2009). Ou mesmo aprenderam a calcular e a escrever:

O mais importante pra mim foi aprender a ler e a calcular e consegui um estudo e porque eu cortava seringa, eu aprendi quando eu cortava seringa e também eu fazia a cotagem das borrachas, e quem me ensinou foi o Piro, mais ele primeiro me ensinou a ler e depois a calcular em nosso idioma, e so depois estudamos o português com professores brasileiros. Eu aprendi a ler com o João Piro pai do Jaime. Isso no ano 1957. E foi ele que me

ensinou a ler e a calcular (José Severino da Silva “Zé Urias”. Entrevista realizada por Alessandra Manchineri em 04/06/2011).

Observa-se aqui uma reorganização e recomposição de sujeitos coletivos conformados por uma milenar história cultural que, no contexto dos processos de colonização dos últimos dois séculos, procuram se acomodar nas novas formas de existir no mundo dos Estados-Nação. Para os Manchineri a tríplice fronteira é, do ponto de vista espacial, uma ficção.

A movimentação dos manchineri na tríplice fronteira é dada para a visitação de parentes que moram nesses países. A movimentação também é livre, livre porque uns tem casa aqui, e tem casa lá (Chola Manchineri, Chefe de Posto da FUNAI de Assis Brasil – AC. Entrevista Realizada por Alessandra Manchineri em 15 de junho de 2011).

Os Manchineri vivem nos três países e movimentam-se com “certa” liberdade de um lado para o outro: essa mobilidade “é dada para a visitação de parentes que moram nesses países. A movimentação também é livre, livre porque uns tem casa aqui, e tem casa lá” (Chola Manchineri, entrevistado em 15 de junho de 2011). As relações familiares e de aliança transpassam as fronteiras. Politicamente, as fronteiras e as diferenças legais entre os três países tornam-se um recurso importante que muitas vezes é acionado. O Peru e a Bolívia possuem uma legislação que permite aos indígenas a exploração da madeira, o que é proibido no Brasil. Por outro lado, o Brasil tem melhor assistência à saúde e aposentadoria aos trabalhadores rurais, inclusive aos indígenas. Assim a mobilidade fronteiriça obedece a estratégias e momentos de vida diferentes, nos quais os indivíduos instrumentalizam as identidades de boliviano, peruano e brasileiro, juntamente com suas identidades indígenas (VALCUENDE, 2009). Para os indígenas quando inseridos nas “sociedades estatais é complicado afirmar que para eles não existem fronteiras”, na fala de um indígena “as fronteiras são uma invenção dos brancos, mas, uma vez inventadas, temos também que saber usá-las em nosso benefício” (pag. 190). E numa dessas estratégias está de como ele age em forma ambígua como sujeitos coletivos conformados como mostra a fala a seguir:

Eu vim do Rio Ucayali numa comunidade indígena chamada Pampa Hermosa. Naquela época o pai já era professor da alfabetização. Após o decorrer do tempo ele foi transferido para a Região do Rio Urubamba de uma comunidade chamada Bufo Pozo. Quando eu tinha 6 anos de idade a minha mãe faleceu de parto. Aos 10 anos o pai se juntou com uma mulher que foi daqui do Brasil por Perú. Ela é a família do pessoal do Seringal Guanabara. No ano de 1985, nos meus 22 anos o pai planejou para ir fazer uma visita da família de sua esposa no Brasil. E eu fui convidado pelo pai para ser seu motorista fluvial. No mês de maio do ano presente para Puerto Esperança e Rio Purus. Baixamos e chegamos a Sena Madureira entre 3 pessoas. Eu, pai e o João. Ao mesmo período chegamos na Terra Indígena Mamoodate, Aldeia Extrema. Naquela época a liderança geral do Povo Manchineri, era o José Urias. Como eu tinha apenas concluído o 5º ano do primário. Portanto tinha conhecimento de leitura, escrita e matemática. E aqui no povo não tinha professor quem ensinasse e pudesse alfabetizar as crianças que existiam na aldeia. Porém o cacique Zé me convidou para assumir esse cargo e eu concordei ao mesmo tempo me engracei de uma menina e fiquei me juntando com ele até hoje. Então a minha saída de Urubamba foi assim. Se cacique não tivesse me convidado era pra eu voltar (Jaime Sebastião Luhlu Prishico Manchineri, entrevistado por Alessandra Manchineri, em 14 de junho de 2011).

Incorporação dos Manchineri no comércio de Assis Brasil (Brasil), Bolpebra (Bolívia), Inapari (Peru)

Os Manchineri da fronteira são uma presença permanente e ambígua, impulsionado desde o início da exploração das “drogas do sertão” e depois pela exploração da borracha, teve sérias consequências para os indígenas que lá residiam. Primeiro houve o choque epidemiológico provocando enorme mortandade e profunda desestruturação social e psicológica, que multiplicava e estendia o efeito das doenças. Depois, os ataques escravagistas através das “correrias” e as entradas catequéticas. “A catequese provocou grande movimentação nas populações indígenas, não só pelos descimentos, concentrando num mesmo aldeamento indivíduos oriundos de grupos diversos, mas também porque muitos indígenas, abandonando as missões, se reagrupavam em locais diferentes das aldeias de origem”. Esse reagrupamento muitas vezes promovia a formação de novas entidades coletivas de composição étnica ampliada e transformada. Além disso, os indígenas eram atraídos de forma irresistível pelas ferramentas de metal, cuja introdução era habilmente manipulada pelos seringalistas (VALCUENDE, 2009).

Segundo a informação de meu pai, ele trabalhou com um patrão espanhol, com o nome dele era Sebastião Perez, o meu avô trabalhava com ele, cortando cacho e outras atividades. Era esse patrão que alfabetizou o meu pai, e os meus quatro irmãos: Parsimom, João, Carlos foram os primeiros professores de alfabetiza pelo Insituto Norte Americano Linguístico de Verano. Foi assim que meu pai se alfabetizou (Jaime Sebastião Luhlu Prishico Manchineri, entrevistado por Alessandra Manchineri, em 14 de junho de 2011).

Os Manchineri da tríplice fronteira são vistos constantemente nas cidades de Inapari, San Pedro de Bolpebra e Assis Brasil fazendo compras no comércio local, sentados em bancos da Praça de Assis Brasil ou no abrigo do ponto de ônibus, locais em que os “brancos” não param quando lá estão os índios. Por vezes

grupos de jovens são vistos em discotecas em Inãpari ou em Assis Brasil. Famílias indígenas misturam-se ao público na festa anual da praia do rio Acre, mas sempre sendo observados e percebidos como “os indígenas”, identificação que estabelece certo distanciamento e desconforto. (VALCUENDE, 2009).

Literalmente os Manchineri e Jaminawa da trinnacional hoje fazem parte da economia, política e dos aspectos sociais que dizem respeito às esses três países comercializando – se assim com peruanos, brasileiros e bolivianos.

Eu compro nos três lados, em Assis, por exemplo, eu compro comida, em Bolpebra panelas e calçados, bolas e objetos assim que também a gente utiliza na aldeia. É Inãpari a mesma coisa que em Bolpebra (Jair Manchineri. Entrevista realizada por Alessandra Manchineri em 14 de junho de 2011).

Ao longo dos anos essas relações têm se fortalecido, fortalecido de uma maneira ambígua, em que por suas vezes, são considerados os mesmo em diferentes territórios, os mesmo quando não se tem conflitos territoriais, sociais e políticos nas fronteiras.

Com relação aos parentes Manchineri e Jaminawa que moram no Peru e na Bolívia. Se é Manchineri é, se é Jaminawa é, e são nossos parentes. Mais quando os países foram demarcados, e as Leis foram construídas, elas também foram formuladas de diferentes maneiras. Assim se é parente Manchineri é, mais se nasceu no Peru é pela Lei Peruana, o mesmo acontece na Bolívia e no Brasil. E a gente não pode fazer nada a não ser dar uma assistência de saúde aqui no Brasil, e só falar com o Costa da FUNASA. Mais em relação ao benefício social e registro civil a gente não faz mais (Evanizia Puwanawa, Coordenadora da Fundação Nacional do Índio na cidade de Rio Branco, em fala na Reunião de Criação e implantação do Comitê Regional da Coordenação Regional de Rio Branco – Acre/2011).

É notório que a presença dos manchineri na venda e comercio é sempre oculta, a saber, de que são mais visto comprando do que vendendo, mais que por sua vez realizam esses comércios que eu chamarei de “troca de favores”. Trocas de favores no que diz respeito a um pequeno comercio que é feito através das pescas realizadas no rio Acre, ou de produções de seus artesanatos. Na minha passagem por Assis Brasil, estive comprando em Inãpari – Peru e Bolpebra – Bolívia com o chefe de posto da FUNAI de Assis Brasil, tive a dádiva de presenciar de como se realizam esses comércios entre as populações indígenas que vivem na região de fronteira. O segundo e por que se fazem tais. O primeiro se realizam como eu chamei anteriormente como uma troca de favores, dada através de uma relação de parentesco, essa relação é analisada quando *a minha cunhada estava grávida, e ela viu meu primo Ari Manchineri ir pescar no Rio Acre na cidade de Assis Brasil, e pediu para separar os peixes de escamas para ela, pois ela iria comprar dele. Ele por sua vez só vendeu para ela porque ela é prima da mãe dele, e porque sempre ela resolvia uns problemas para ele, problemas no que diz respeito aos benefícios sociais.* O segundo porque eles vendem. Essa questão estar ligada mais a uma necessidade social e econômica do que mesmo política. Social porque essa venda para quem mora na tríplice necessita sempre de algo mais como utensílios, roupas e alimentos. Econômica porque sempre os Manchineri juntam dinheiros para realizarem viagem para a cidade de Rio Branco ou mesmo para compra de óleo diesel para motor e compras de Bois para a criação, e algumas rações para a o Manejo de porquinho-da-mata (catiti), tornando-as como atividades produtivas. Um outro tipo de comercio realizado são por encomendas. Encomendas feitas por segundo para a produção de artesanatos e cerâmicas e suas vendas serem realizadas na cidade de Rio Branco em espaços como o Mercado Velho Novo ou quando os Manchineri participam de eventos de/ou encontros indígenas em outros Estados ou países.

Os Manchineri compram confecções, calçados, materiais de trabalho rural ou agrícola. E o que eles mais compram no Mercado “O Barateiro” é açúcar, sal, terçado, enxada e corda para animais bovinos, é ali também compram os peruanos e boliviano (Chola Manchineri, Chefe de Posto da FUNAI de Assis Brasil – AC. Entrevista Realizada por Alessandra Manchineri em 15 de junho de 2011).

Em Bolpebra podem ser vistos já no caminho de entrada na vila, em casas toscas, quase acampamentos, na beira do rio Acre, como é o caso de famílias Jaminawa e também Manchineri, ou mesmo na beira do rio atravessando a pé para comprarem matérias e eletrônicos, devido aos valores das diferentes moedas, esse tipo de eletrônicos se torna mais barato. Também são vistos ao domingos nos restaurantes em Inãpari. No entra e sai nos restaurantes eu não distinguia quem era “parente” peruano ou boliviano. Todos que cumprimentavam o chefe de Posto da FUNAI que é Manchineri de “primo chola”, afirmando o território e também a identidade. A maioria atravessa a fronteira a pé pela Estrada do Pacífico ou mesmo pelo Rio Acre. Já no Peru o comercio é mais artesanal, onde a principal produtora é a mulher Manchineri.

Os Piru do Peru comercializam muitos tipos de artesanatos como colar, pulseiras, vestimentas que nos chamamos tradicionalmente de Cusma, e também vendemos flechas, cerâmicas, pratos de barro, copo e etc. E as pessoas que compram são os turistas, são eles principalmente que fazem esse tipo de compra da gente (Jaime Sebastião Luhlu Prishico Manchineri, entrevistado por Alessandra Manchineri, em 14 de junho de 2011).

Os comércios são notados em pequenas instancias e diferentes momentos e dada à amplitude de favores

que existe entre os próprios manchineri, mesmos que eles não consideram que sejam comércios. Na própria aldeia Jatobá, por exemplo, têm-se comércios que são chamados de armazéns, onde são vendidos, farinhas, feijão, arroz e alguns utensílios, mais a realização da venda é somente para quem não é da aldeia, são os “brancos”.

Ao longo do tempo os Manchineri conseguiram ocupar vários cargos em órgãos públicos, em 2008, tanto os chefes de postos como os administradores locais já eram indígenas. Territorializando ainda mais “As Fronteiras”, vale enfatizar também, a ida para as cidades não corta os laços com as aldeias e nem desfaz a identidade indígena, mesmo ele vendendo e comprando. Seu sentido é o de maior participação *como indígena* na sociedade nacional. Esse movimento corresponde no plano das aldeias e terras indígenas, à criação das *associações*: uma face jurídica para a captação de recursos e desenvolvimento de projetos. E isto causa ainda mais uma seria de múltiplos territórios manchineri envolvendo em complexas territorialidades, ou um desfecho territorial.

Considerações finais

Mesmo com uma serie de problemas que têm sido vivenciados na questão indígena, em especial Manchineri, a não priorização do tema por parte do governo e o tratamento genérico que tem sido dado aos povos indígenas na implementação de políticas de governo, ressaltando ainda o problema da criminalização de lideranças indígenas. Isso faz também com os Manchineri se multi territorializam. O que é mais preocupante ainda é a forma mais ampla sobre os países que estão construindo, e que ao tudo indica será somente de fazendeiros e exploradores de madeira ilegais na fronteira, demonstrando preocupação também com o desrespeito aos direitos indígenas. No entanto isso causa uma grande preocupação dos indígenas que vivem na tríplice fronteira, fazendo com que os mesmos saiam à procura de novos territórios ou terra indígenas, chegando a ocupar o as periferias das cidades do Acre e obedecendo as novas incorporação de sistemas impostos pelo Estado – nação.

Referências bibliográficas

BARTH, F. **Grupos étnicos e suas fronteiras**, São Paulo: UNESP, 1998.

FRAGA, Nilson Cesar. **Territórios e Fronteiras – (re) arranjos e perspectivas**. Nilson Cesar Fraga (org.). Florianópolis: Insular, 2011.

GOW, Peter. **Podia Leer Sangama?: Sistemas graficos, lenguaje y shamanismo entre los piro (perú oriental)**. IN Revista da FAEÉBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun.,1992) - Salvador: UNEB, 1992

GOW, Peter. **Da Etnografia à História: “Introdução” e “Conclusão”** de *Of Mixed Blood: Kinship and History in Peruvian Amazonia*. IN cadernos de campo, São Paulo, n. 14/15, p. 197-226, 2006.

VALCUENDE, José Maria. **Historia e Memórias da três fronteiras: Brasil, Peru e Bolívia**/Coord. José Maria Valcuende; Ed. Rinaldo Arruda. São Paulo: EDUC, 2009.

MAUSS, Marcel. **Fator Social Total**. IN. Revista Augustus - Semestral – Rio de Janeiro – Vol. 08 – N. 17 – Jul./Dez. – 2003.

SAYAD, A. **A Imigração ou os Paradoxos da Alteridade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

TRUZZI, Oswaldo. **Redes em Processos Migratórios**. Revista de Sociologia da USP - Tempo Social. São Paulo. V. 20, n 1, 2008.

Entrevistas

Gerson Severino da Silva Manchineri. “Chola Manchineri”, chefe de Posto da Fundação Nacional do Índio de Assis Brasil – Acre.

Jaime Sebastião Luhlu Prishico Manchineri. E professor na Terra Indígena Mamoadate e Coordenador do Núcleo de Educação Escolar Indígena na cidade de Assis Brasil – Acre.

Jair Manchineri. Acessor de Comunicação indígena na FUNASA (Fundação Nacional de Saúde). Município de Assis Brasil

José Severino da Silva Manchineri (Zé Urias) foi cacique na T.I Mamoadate do Povo manchineri nos 1970, e que lutou pela demarcação da terra indígena, assim com trabalhou por mais de 20 anos no Movimento indígena.

Frações e números decimais: dificuldades a serem superadas por alunos e professores

Aline Silva de Oliveira

Orientador: Prof. Dr. Orestes Zivieri Neto

Resumo: O artigo que ora se apresenta tem como objetivo mostrar os estudos levantados até o momento, de como ocorre o processo de gestão da matéria pelos professores, quando ensinam frações e números decimais, e quais as possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos no ato de aprender estes conteúdos. Integra os resultados obtidos pelo projeto de pesquisa intitulado “Mas eu ensino! A dificuldades inerentes ao processo de ensinar e de aprender matemática nas séries iniciais do ensino fundamental”¹, através do subprojeto - “Como se ensina e como se aprende frações e números decimais em matemática nas séries iniciais do ensino fundamental”. O projeto encontra-se em desenvolvimento pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação da Amazônia – GEPPEA, em duas escolas públicas da rede estadual do município de Rolim de Moura - Rondônia, em salas de 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental. Sua abordagem é qualitativa e utiliza-se dos seguintes instrumentos de coleta de dados: análise dos cadernos e dos livros didáticos, observação participante e entrevistas com professores e alunos. Nesse momento, nossa pesquisa encontra-se em fase de análise documental, e neste artigo serão apresentados os resultados alcançados com o levantamento da caracterização das escolas, com o objetivo de melhor contextualizar o nosso ambiente de estudo, os fundamentos teóricos já realizados até o momento, seguida das análises dos livros didáticos de matemática e dos cadernos dos alunos de 4º e 5º do ensino fundamental das escolas colaboradoras de nossa pesquisa. O que se pode aventar é que, ao se deparar com ensino-aprendizagem de frações e números decimais a escola e alunos optam por uma simplificação conceitual, adotando o subconstructo parte-todo como único e exclusivo conceito a ser ensinado e ou aprendido na escola.

Palavras-chave: Frações e números decimais, Ensino-aprendizagem, Livro didático.

Introdução

O estudo que se apresenta tem o intuito de trazer os resultados obtidos até o momento com a investigação do subprojeto “Como se ensina e como se aprende frações e números decimais em matemática nas séries iniciais do ensino fundamental”, que se encontra em desenvolvimento pelo GEPPEA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia, com pareceria de duas escolas da rede pública estadual do município de Rolim de Moura – RO. Seu público alvo são professores e alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental e para a constituição da amostragem das escolas, adotou-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, já que os resultados apontados têm exposto, de um lado, a frágil fixação no aprendizado de frações e números decimais pelos alunos. De outro lado, professores preocupados cada vez mais, tentam munir-se de estratégias de ensino, que melhorariam as performances de aprendizagem de seus alunos. Por isso, agregou-se ao título dessa investigação parte das recorrentes interrogações dos professores, quando dizem: “Mas eu ensino, por que será que as crianças não aprendem?”.

Com isso surge um de nossos problemas: Ensinam-se frações e decimais na escola? Como e de que modo, conceitualmente e procedimentalmente, o problema previamente enfrentado nas operações de multiplicação e divisão interfere no processo de aprendizagem com frações e decimais na escola?

Desse modo os nossos objetivos é o de investigar a prática pedagógica, analisando se as escolhas metodológicas atendem as necessidades dos alunos e se esta favorece no processo de construção do conceito, além de analisar como se dá o processo de gestão da matéria pelos professores, quando ensinam frações e números decimais.

Neste primeiro ano da pesquisa utilizaram-se três instrumentos de coleta de dados que são: pesquisa bibliográfica com o papel de fundamentação teórica; o levantamento da caracterização das duas escolas parceiras, com a função de uma melhor contextualização do nosso objeto de estudo, seguido da análise dos livros didáticos e dos cadernos dos alunos.

Assim, discutiremos os resultados obtidos ao longo da pesquisa trazendo inicialmente os fundamentos teórico levantados até o momento, seguido pela metodologia utilizada pelo estudo, acompanhados pelos resultados e discussões obtidos pelas análises realizadas até o momento. Por fim, as nossas considerações finais, que em sua circularidade lógica retorna ao texto com a função de nos indicar o que é possível constatar a

respeito do ensino e aprendizagem de frações e decimais nas escolas.

As dificuldades em relação a números racionais

Ao nos depararmos com conteúdo matemático vemos a importância que este possui para a formação do indivíduo na sociedade, dentro da matemática são encontrados os conteúdos racionais, ou seja, os números fracionário e decimal, e sabendo do valor que estes números possuem dentro contexto de ensino e aprendizagem é possível destacar uma série de dificuldades no que diz respeito a maneira que esses números são ensinados e como são aprendidos. Segundo o Parâmetro Curricular Nacional – PCN Matemática (1998), a matemática caracteriza-se como uma forma de compreender e atuar no mundo e o conhecimento gerado nessa área do saber, como um fruto da construção humana na sua interação constante com o contexto natural, social e cultural.

Segundo Piaget (apud Silva, 2006), para que haja a compreensão da fração se necessita primeiramente, ter a noção de conservação de quantidade. O número de elementos de um conjunto, sendo ele contínuo ou descontínuo², permanece invariável em relação às mudanças de aspectos, forma, posição, etc. Esta fase na criança acontece no estágio das operações concretas, a partir de 7 ou 8 anos. Assim sendo, a compreensão do número fracionário estaria associada a uma maturação biológica cognitiva.

Nossa preocupação é com o conhecimento e o conceito de número fracionário e decimal, não podemos ser coniventes com o fato de ver seu ensino e aprendizado reduzido à divisão de figuras geométricas em partes iguais e, a memorização de suas regras operatórias. É preciso encontrar caminhos para levar o aluno a identificar essas quantidades em seu contexto cotidiano e a apropriar-se da ideia do número fracionário.

Segundo Valera (2003), os números racionais são conteúdos que os alunos, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, sentem dificuldades em aprender. Isso se deve ao fato de que os números fracionários geralmente são encontrados na sociedade em sua forma decimal, e as crianças ao chegarem à escola encontram dificuldades em reconhecê-los pela ausência de uma memória de referência em seu dia-a-dia.

Além disso, Valera (2003) ressalta que a insuficiência de ensino dos números racionais deve-se muitas vezes ao uso de recursos metodológicos pouco apropriados à aprendizagem dos alunos, bem como métodos ultrapassados que acabam tornando o ensino mecânico e, por conseqüência, desinteressante para o aluno.

Dessa forma vemos que a intervenção por parte do professor se torna fundamental no processo de ensino, por isso cabe ao docente estar bem informado e qualificado para poder ensinar seus alunos, pois com isto o processo de aprendizagem será mais fácil e agradável.

Em todos os níveis de ensino, é comum que professores e textos resolvam algum “exercício-modelo” mostrando como se faz, pedindo em seguida que o estudante resolva dezenas de problemas semelhantes. Por “falta de tempo” preferem o “é assim que se faz” ao invés de deixar que os estudantes pensem por si próprios, experimentem as suas idéias, dêem ouvidos à sua intuição. Melhor seria se o professor fosse mais orientador, um incentivador, um burilador das idéias e iniciativas dos estudantes. (DANTE, 1987, p.32-33).

Assim, os alunos acabam não incorporando o conceito da fração, pois em alguns casos eles se apresentam de forma muito abstrata e de difícil compreensão, não fazendo nenhum sentido, redundando no uso da mecanização. No ensino de matemática, de uma forma quase geral, predomina ainda a utilização da repetição, cujo lema é “assim que se faz” (DANTE, 1987). De acordo com Dante a justificativa para a utilização de tais métodos está no argumento de que “a repetição leva à fixação” (1987, p.33). Embora o argumento possa ser considerado válido, memorização mecânica comumente leva a automatização e a repetição cegas (DANTE, 1987). Mesmo que no ensino de matemática seja necessária a automatização, o caminho mais significativo é o de aproveitar a curiosidade dos alunos, incentivando iniciativas de exploração e redescoberta de conceitos. (DANTE, 1987).

Kieren (1993) destaca a necessidade de que o conceito de número racional pode ser construído a partir da categorização de quatro seguintes subconstructos: quociente, operador multiplicativo, medidas e razões. Visto que os subconstructos citados pelo autor não englobam o subconstructo parte-todo, pois ele entende que as idéias que o constituem já estão presentes nos subconstructos quociente, operador e medida (KIEREN, 1993, p. 57).

Nunes (2003) inspirada nos trabalhos de Kieren (apud Magina; Campos, 2008), afirma que uma aprendizagem do conceito de fração poderá ser obtida com maior êxito quando explorado esse conceito em seus cinco significados: número, parte-todo, medida, quociente e operador multiplicativo.

No entanto, Kieren (apud Silva; Lima, 2004) mostra a fragilidade do modelo parte/todo quando afirma que essa metodologia leva ao processo de dupla contagem e não introduz a criança no campo dos quocientes. Essa forma de ensino faz com que a criança desenvolva no modelo geométrico um processo de dupla contagem para aprender a linguagem de frações. Os alunos aprendem que devem contar o número total de partes em que foi dividido o inteiro e usar esse número como o denominador e que devem contar o número de partes pintadas na figura e usá-lo para o numerador da fração. Isso então, leva os alunos provavelmente não compreenderem porque esse novo número não pertence aos conjuntos dos inteiros, visto que estão sempre contando a quantidade de partes. Eles não relacionam esses dois inteiros, pois a interpretação

de quociente não lhes é apresentada e com isso a relação entre numerador e denominador fica perdida, não se desenvolvendo a idéia de número fracionário representando também uma quantidade.

Em seus estudos Hart (apud Jahn et al., 2011), revela algumas dificuldades com relação a interpretações de frações, principalmente no que se refere à representação simbólica. A autora afirma que a fração acaba sendo vista como dois números inteiros não relacionados.

Outro aspecto que se pode observar está ligado à maneira e ao modo em que se é ensinado fração, a metodologia que cada professor utiliza, pois, muitas vezes as dificuldades de aprendizagem do conceito de fração podem estar relacionadas, também ao fato dos professores não estarem qualificados e por falta de conhecimento do uso de números fracionários, não está apto a ensinar seus alunos, tornando mais complexa a aprendizagem das frações e dos números decimais.

É comum ouvir de alguns professores “para que ensinar frações se é um conteúdo pouco utilizado na vida” Esse tipo de fala demonstra que os próprios professores não conseguem estabelecer relações com números racionais e o seu uso social tem dificuldades de lidar com esse assunto em sala porque também não conseguem compreendê-los. (NASCIMENTO, 2010, p.197-198).

O estudo de frações não é ensinar a todo custo a memorização de definições e regras, sem compreensão. Pelo contrário, é possibilitar um aprendizado de mais qualidade no qual o aluno possa participar de todo o processo de aquisição de conhecimento, consciente do que está aprendendo e compreendendo o conteúdo, não simplesmente decorando e não conseguindo assimilar nada do que está sendo ensinado.

A prática mais comum para explorar o conceito de fração é a que recorre a situação em que está implícita a relação parte-todo, como é o caso das tradicionais divisões de um chocolate ou de uma pizza em partes iguais. As crianças são informadas que o número total de partes é o denominador, e que o número de partes pintadas, o numerador. Desta forma, introduzir fração pode fazer com que as crianças tenham a impressão que sabem muito sobre frações, mas isso pode ser um engano, uma vez que as situações são limitadas [...] (MALASPINA, 2007, p.16).

No que se refere ao ensino e aprendizagem de frações, os Parâmetro Curricular Nacional - PCN-Matemática (1998) através da análise realizada por Bertoni (1998) apresentam algumas recomendações, a seguir:

Sob o título Conteúdos de Matemática para o Segundo Ciclo temos:

- Neste ciclo, são apresentadas ao aluno situações-problema cujas soluções não se encontram no campo dos números naturais, possibilitando, assim, que eles se aproximem da noção de número racional, pela compreensão de alguns de seus significados (quociente, parte-todo, razão) e de suas representações, fracionária e decimal (página 83).

No item Conteúdos Conceituais e Procedimentais, do mesmo ciclo, têm:

Leitura, escrita, comparação e ordenação de representações fracionárias de uso freqüente (página 86).

Nas Operações com Números Naturais e Racionais aparece um item referente à adição e subtração de números racionais na forma decimal, sem o item correspondente para a representação fracionária. Também no item Orientações Didáticas sobre as Operações com Números Racionais (páginas 124/125), não há referência ao cálculo de racionais na forma fracionária.

Em síntese, de acordo com os PCN's, o desenvolvimento de frações até a 4ª série deve centrar-se nas idéias associadas ao número fracionário, e na *leitura, escrita, comparação e ordenação de representações fracionárias de uso freqüente*.

A nosso ver, não há como dissociar essas competências da resolução informal de situações-problema, por meio de operações intuitivas com esses números (BERTONI, 1998, p 34-35).

As primeiras explorações sobre estes conceitos partem das expressões utilizadas cotidianamente (meia hora, dez por cento, um quarto para as duas, um quarto de quilo de café, etc.) e das relações já conhecidas entre as frações e decimais. Por exemplo, se os alunos reconhecem que $\frac{1}{2}$ é igual a 0,5, poderão concluir que 0,4 ou 0,45 é um pouco menos que $\frac{1}{2}$, ou ainda, que 0,6 ou 0,57 é um pouco mais que $\frac{1}{2}$.

O professor deve estar por sua vez, atento à aprendizagem de seus alunos, pois é possível que os mesmos possam até apresentar algumas habilidades em manipular os números racionais, sem necessariamente ter uma compreensão clara do conceito.

Com as frações as aparências enganam. Às vezes as crianças parecem ter uma compreensão completa das frações e ainda não a têm. Elas usam os termos fracionários certos; falam sobre frações coerentemente, resolvem alguns problemas fracionários; mas diversos aspectos cruciais das frações ainda lhes escapam. De fato, as aparências podem ser tão enganosas que é possível que alguns alunos passem pela escola sem dominar as dificuldades das frações, e sem que

ninguém perceba. (NUNES & BRYANT, 1997, p.191)

Os professores devem trazer consigo a preocupação de sempre contextualizar o novo conceito que se propõe e de preferência sua funcionalidade social, para que assim valide os tipos de conhecimentos fora da escola, dando a ele um pouco mais de sentido e significado. Valera (2003) coloca a história da matemática como um recurso para que se inclua a forma de matematizar de outras culturas, abrindo perspectivas para novas formas de aprendizado, assim como reforçando a sua importância enquanto conteúdo sistematizado pela ciência matemática e acumulado pela humanidade.

Reconhece-se a importância e a necessidade do aprendizado dos números racionais, quando se olha para a história e para o processo de desenvolvimento de diferentes povos, atentando-se ao uso, ao processo de formalização. Esse pode ser um caminho válido, porque para facilitar a aprendizagem deste tema, apresenta-se a experiência compartilhada com outras culturas. (VALERA, 2003, p.58).

Em relação ao livro didático, Bezerra (2001) chama atenção, para a necessidade de que os subconstructos garantam a formação dos conceitos, uma vez que em alguns casos, os manuais, não se apresentam de maneira clara levando, conseqüentemente, o aluno a não compreender o seu significado. Isso tudo acaba por recair a culpa sobre o professor quando não analisa criticamente o conceito apresentado pelo livro

Percebemos que o livro didático acaba enfocando uma ou outra concepção para o conteúdo de frações... Porém se o professor tivesse uma melhor formação para desenvolver as habilidades e competência dos alunos, permitiria a estes a construção de seu próprio conhecimento. Assim, se as frações pudessem ser exploradas sob os vários modelos, conseqüentemente as crianças ampliariam seu campo conceitual. (BEZERRA, 2001, p.13).

Voltando nosso olhar, ainda, para os livros didáticos os vemos como um dos principais instrumentos para o aprendizado em sala de aula, pois nele é possível encontrar ilustrações, tabelas e diagramas, além de conter atividades, problemas e exercícios, cujo único objetivo é auxiliar a produção de significados para o aluno. É preciso observar que aquilo que está lá no livro, não é tudo que existe em relação a determinado conteúdo, por isso é importante que o professor busque novas informações, inove seu processo de ensino com atividades e materiais diferenciados, para que os alunos possam usar a criatividade e com isso construir conceitos matemáticos mais seguros.

Para Miorim (1995) a aprendizagem de números racionais constitui a base para outros conteúdos de cunho fortemente social como é o estudo das medidas e sistema monetário, proporcionalidade, aproximando-se ao estudo da matemática comercial e financeira, com juros e porcentagens.

Exemplos utilizados como a divisão de pizza, barra de chocolate, etc., pode não ser um bom recurso para se ensinar frações, pois isto pode tornar o aprendizado do conceito limitado. O ensino do conteúdo fracionário e decimal deve ser gradativo e relacionado com os outros conteúdos simultaneamente, como o sistema monetário, sistema de medida, porcentagem, etc. É importante enfatizar que ao fazer ligações com estes conteúdos os professores devem estar atentos, pois, segundo Struik (1989) os números decimais, o sistema monetário e os sistemas de medidas devem ser compreendidos como um estudo integrado, dinâmico e interessante. Sua aprendizagem não pode ser limitada apenas ao estudo de mudança de vírgula de um lado para o outro, sem compreensão, manuseio, construção e uso de materiais que são utilizados diariamente como embalagens, balanças, fitas métricas, ferramentas de medição, etc. O autor considera, ainda, que o papel da escola não é somente transmitir conteúdos, mas formar um cidadão capaz de viver e participar da sociedade em que vive, portanto, o ensino da matemática deve ser prioritário no trabalho docente, procurando desenvolver nos alunos competências para compreender e transformar a realidade.

O ideal é que o livro didático venha mais com a intenção de inspirar do que para ser seguido a risca, pois à medida que o aluno e o professor avançam com o livro, eles o completam, recriam, escrevendo assim seu próprio livro.

[...] O livro didático aparece a definição: “Fração própria é aquela em que o numerador é menor que o denominador” (...) o professor poderá analisar com os alunos o significado da palavra fração (parte, pedaço etc.) e mostrar, por exemplo, que $2/3$ (dois terço) de um todo são realmente uma parte deste todo; daí ser próprio chamá-la de fração, originando então o nome de fração própria. Já $3/2$ (três meios) não são apenas uma parte de um todo; então é impróprio chamá-la de fração, de pedaço; daí o nome de fração imprópria. (DANTE, 1996, p.90)

Assim, resignados ou angustiados, os professores das escolas públicas continuam sua triste sina de ensinar e não compreenderem porque as crianças não aprendem, num forte apelo para que colaborativamente intentemos encontrar explicações que possam elucidar o como se ensina e como se aprende frações e números decimais.

Materiais e métodos

A pesquisa está sendo desenvolvida em duas escolas estaduais da rede pública do município de Rolim de Moura - RO, da qual foram escolhidas tomando como base a classificação obtida no IDEB de 2009, uma com maior índice e, outra com menor. A investigação, em sua primeira etapa, caracterizou-se pela fase de levantamento bibliográfico inicial e contextualização do universo de investigação. A segunda etapa deu-se início no primeiro semestre de 2011 e traz como instrumento de coleta de dados para esse primeiro ano de pesquisa, as análises dos cadernos dos alunos e dos livros didáticos adotados para o 4º e 5º ano do ensino fundamental. Durante o segundo ano do estudo estarão sendo utilizados os instrumentos de entrevistas com alunos e professores e observação participante nas salas de aula.

Nosso foco está voltado para os professores e alunos de 4º e 5º ano com a indagação que surge do desdobramento do nosso projeto, sendo o nosso subprojeto intitulado “Como se ensina e como se aprende frações e números decimais em matemática nas séries iniciais do ensino fundamental”.

As escolas alvo de nossa investigação são: E.E.E.F.M. “A”³, com aproximadamente, 1520 alunos matriculados, sendo 420 alunos de 1º ao 5º ano, 633 alunos do 6º ao 9º ano e 467 alunos cursando o ensino médio. O número de professores é de 53 no total, sendo 19 docentes de 1º ao 5º ano e os demais dos outros anos. A escola ficou dentro da meta projetada e acima da média alcançada pelo município no IDEB (2009), apresentando uma pontuação de 4,8; E.E.E.F. “B”² atende um número aproximadamente de 240 alunos de 1º ao 5º ano, o número de professores efetivos é de 15, que atuam respectivamente nas séries iniciais oferecidas pela escola. A escola teve sua pontuação no IDEB (2009) acima da meta projetada e abaixo da média alcançada pelo município, ficando com 4,4.

Assim, espera-se que juntamente com os demais instrumentos de coleta de dados a serem posteriormente aplicados, possamos encontrar destaques que nos apontem soluções para o problema de nossa investigação.

Resultados e discussões

Bertoni (1998) enfatiza que a dificuldade na aprendizagem do conteúdo fracionário está centrada no fato de que os números racionais são pouco utilizados em nossa civilização, lembrando também, que o aluno possui pouca ou nenhuma vivência com frações, embora sabendo tratar-se de números de grande valia para a matemática.

Os estudos de Miorim (1995), por sua vez são caracterizados pela análise de como a aprendizagem dos números racionais estabelece uma ligação com os demais conteúdos relacionados ao convívio social como, o sistema de medida, o sistema monetário e de proporcionalidade, que submete ao trabalho com porcentagem e juros desembocando na matemática comercial e financeira.

Struik (1989) confirma a preocupação de Miorim (1995), enfatizando a importância em associar os números decimais ao sistema monetário e ao sistema de medida, pois a sua aprendizagem não deve ser induzida a mudança das casas decimais, e sim, relacionar ao uso de materiais que são utilizados diariamente, favorecendo, a compreensão com mais sentido e significado da funcionalidade social do número na vida de todos.

Malaspina (2007) e Kieren (1993) se preocupam com a formação dos subconstructos como conceitos. Para Kieren (1993), a ideia de subconstructos parece atribuir uma maior ênfase às estruturas cognitivas, uma vez que se faz entender que constructos são conceitos e os subconstructos são os pequenos conceitos que quando juntos formam um conceito maior. Kieren (1993) considera em seus estudos a formação de apenas quatro subconstructos, sendo eles: quociente, operadores, medidas e razões. Em seus estudos não é englobado o subconstructo parte-todo, uma vez que se entende que as ideias em que se constituem já estão engajadas nos conceitos dos demais subconstructos. Já nos estudos de Malaspina (2007), ao contrário de Kieren (1993), destaca-se que para a formação do conceito é importante enfatizar o subconstructo parte-todo, pois em seus estudos pode-se notar que tanto para os alunos quanto para os professores o conceito parte-todo se torna mais fácil no momento do ensino e da aprendizagem, apesar de mostrar também que em sua pesquisa esse é um dos conceitos em que os alunos mais erram: “parte-parte” e na troca do “numerador pelo denominador”.

Nascimento (2010), por sua vez, realça que é importante avaliar para se alcançar todas as capacidades matemáticas e, que, isso resulte numa aprendizagem significativa por parte dos alunos. É necessário que as atividades propostas pelo professor em sala de aula tenham a finalidade de promover uma real obtenção do conteúdo privilegiando um ensino no qual seja dada oportunidade ao aluno de compartilhar no processo de aprendizagem de maneira ativa e dinâmica, a partir de inúmeras experiências, levando a construir seus significados com relação ao conceito do sistema numérico dos números fracionários.

O contexto no qual Nunes (2003), leva em relevância seus estudos, está na sustentação de seus indícios, dizendo que as crianças podem utilizar da linguagem fracionária sem compreender completamente sua natureza, trazendo em sua pesquisa conseqüências sobre as ameaças que envolvem a complexidade e a variedade dos conceitos envolvendo frações.

Nos estudos de Valera (2003), buscou-se dar ênfase aos erros e as dificuldades que os alunos possuem em aprender frações e números decimais, atribuindo boa parte do problema aos professores. Acredita-se que ao ensinar estes conteúdos deve-se ter uma noção ampla e crítica do conceito fracionário, procurando sempre fazer uso de materiais concretos e de fácil manipulação para realizar as atividades de ensino, e também,

necessitando, fazer-se sempre questionamentos em relação à metodologia utilizada, analisando se os conteúdos são apropriados para as atividades que serão trabalhadas, procurando assim, tornar mais fácil a forma que se ensina e que se aprende.

Nesta situação destaca-se o papel da didática no tocante ao planejamento das atividades em sala de aula, como nos mostra Dante (1996), em seus estudos, ao ressaltar que somente a aula do professor não consegue fornecer todos os elementos necessários para a aprendizagem do aluno, além do mais, os professores pelo fato de terem muitos alunos, afazeres e atividades extracurriculares, acabam muitas vezes, deixando de planejar melhor as suas aulas.

No que diz respeito ao contexto da pesquisa, as escolas são entidades públicas da rede estadual de ensino situado na cidade de Rolim de Moura e possui o seguinte quadro de dependência física:

Tabela III Caracterização da estrutura física

CARACTERIZAÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA			
.E.E.F.M."A"	N. de Depen.	E.E.E.F. "B"	QUANT.
1º ao 5º ANO	16	1º ao 5º ANO	5
6º ao 9º ANO	20	6º ao 9º ANO	0
ENSINO MÉDIO	18	ENSINO MÉDIO	0
SALA DOS PROFº	1	SALA DOS PROFº	1
LABORATÓRIO DE INFORMATICA	1	LABORATÓRIO DE INFORMATICA	0
LABORATÓRIO CIÊNCIAS	1	LABORATÓRIO CIÊNCIAS	0
SALA LEITURA	1	SALA LEITURA	0
BIBLIOTECA	1	BIBLIOTECA	1
COZINHA	1	COZINHA	1
ALMOXERIFADO	1	ALMOXERIFADO	1
PATIO COBERTO	1	PATIO COBERTO	1
QUADRA DE AREIA	0	QUADRA DE AREIA	0
QUADRA COBERTA	1	QUADRA COBERTA	0
AREA DE LAZER	1	AREA DE LAZER	1
BANHEIRO MASC.	1	BANHEIRO MASC.	1
BANHEIRO FEM	1	BANHEIRO FEM	1
DIREÇÃO	1	DIREÇÃO	1
SECRETARIA	1	SECRETARIA	0
SUPERVISAO	1	SUPERVISAO	0
ORIENTAÇÃO	1	ORIENTAÇÃO	0
SALA MULTIMIDIA	1	SALA MULTIMIDIA	1
TOTAL	71	TOTAL	15

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir de questionário.

As análises realizadas nos livros didáticos e dos cadernos dos alunos apontam inicialmente a nossa grande preocupação, de um lado, por indicarem de três e até quatro subconstructos para a construção do conceito de números racionais, de outro lado, os cadernos dos alunos irão indicar uma redução exclusivamente ao conceito "parte-todo", idealmente eleito como o de mais fácil compreensão pelos alunos. Em relação à associação com os conteúdos de sistemas de medidas, monetários, proporcionalidade estes são um consenso, tanto para os livros, quanto nos caderno dos alunos. Evidentemente os subconstructos quociente e operador multiplicativo que deveriam figurar como elementos de formação de conceitos não aparecem, exatamente, em razão de não inviabilizar o aprendizado de fração e decimal, pois, exporia o problema previamente apresentado pelos alunos com multiplicação e divisão. E quando, fração com todos os seus subconstructos serão de fato garantidos às crianças pela escola?

Considerações finais

Intentou-se com uma pequena amostragem dos fundamentos teóricos de alguns autores, como, Kieren (1993), Kieren (apud Silva; Lima, 2004), Nunes & Bryant (1997), Malaspina (2007), Bertoni (1998), Dante (1987, 1996), Nascimento (2010), Valera (2003) e Bezerra (2001), apresentar alguns aspectos de estudos que caracterizam o ensino e aprendizagem de fração e números decimais. Abordaram-se nessas perspectivas os subconstructos para a formação do conceito de fração, conselhos quanto à limitação do emprego exclusivo do conceito parte-todo, dificuldades apresentadas pela metodologia adotada pelos professores, os perigos da adoção do livro didático como fim e meio, as dificuldades das relações com o conhecimento social por parte do aluno, entre outros.

Nossos estudos desenvolvidos em duas escolas públicas estaduais apontam a partir da análise dos livros didáticos e dos cadernos dos alunos, que o conteúdo fracionário e decimal é muitas vezes tratado como um conteúdo independente, ou seja, acabam desconsiderando as dificuldades anteriores como as operações de multiplicação e divisão, optando, inconscientemente, por adotar subconstructos que não as envolvam para não inviabilizar o seu ensino e aprendizado.

Assim, a escola e os professores acreditam que ao privilegiar o ensino do subconstructo parte-todo ameniza o problema com multiplicação e divisão. E sabemos que essa redução do conceito de números racionais somente colabora com a invisibilização do desenvolvimento das habilidades multiplicativas e divisoras.

Notas

¹ Pesquisa financiada pelo Edital MCT/CNPq N° 14/2010 – Universal sobre o registro n° 472664/2010-7.

² Quantidades contínuas referem-se ao modelo em que podem ser subdivididas de várias formas, repetidas e infinitas; o modelo de quantidades descontínua só permite divisão e contagem com menor ênfase em relação ao todo (PITKETHLY; HUNTING, 1996).

³ Para garantia de anonimato, as duas escolas públicas colaboradoras da pesquisa encontram-se codificadas como “A” e “B”.

Referências bibliográficas

BERTONI, N. E. **Frações e números fracionários**. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/roteiro pedagogico/recursometod/3504_FRAA135A149ES_BERTONI.pdf>. Acesso em: 28 ag. 2010. (Fascículo IV de Educação Matemática)

BEZERRA, F. J. **Introdução do conceito de número fracionário e de suas representações: uma abordagem criativa para a sala de aula**. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DANTE, Luiz Roberto. Livro didático de matemática: uso ou abuso?. **Revista em Alberto**, Brasília, ano 16, jan/mar. 1996. Acessado em 12 de maio de 2011. Disponível em www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/.../942. Acesso em: 27 jun. 2011.

DANTE, L.R. Uma proposta para mudanças nas ênfases ora dominantes no ensino de matemática. **Revista do professor de matemática**, São Paulo, n° 06, p. 32-5, 1987.

JAHN, Ana Paula et al. **Lógica das equivalências**. Disponível em: < www.ufrjr.br/emanped/paginas/conteudo...22/logica_equivalencias.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2011.

KIEREN, T.E. Rational and fractional numbers: From quotient fields to recursive understanding. In: CARPENTER, T. P.; FENNEMA, E.; ROMBERG, T. A. (Orgs.). *Rational numbers: an integration of the research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1993. p. 49-84.

MAGINA, S; CAMPOS, V. **A fração na perspectiva do professor e do aluno das séries iniciais da escolarização brasileira**. *Bolema: Mathematics Education Bulletin = Bolema: Boletim de Educação Matemática*, Vol. 21, N° 31, 2008. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

MALASPINA, M. C. O. O início do ensino de fração: uma intervenção **com alunos de 2ª série do ensino fundamental**. Publicado em 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/edmat/ma/MALASPINA_maria_conceicao_oliveira.html>. Acesso em: 28 ag. 2010.

MIORIM, Maria Ângela. **O Ensino de Matemática: evolução e modernização**. Tese de Doutorado. Campinas: FE/UNICAMP, 1995. Disponível em: < www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../MATEMATICA/Tese_Miorin.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2011.

NASCIMENTO, do Juliane. **O ensino e a aprendizagem das frações no contexto das novas propostas curriculares**. Disponível em: < <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/212>>.

Acesso em: 28 ag. 2010.

NUNES, T. Criança pode aprender frações. E gosta! In: **GROSSI, E. P. (Org.). Por que ainda há quem não aprende? A teoria.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003, p. 119-148.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Crianças fazendo matemática**, Porto Alegre: Artmed, 1997.

SILVA, A. M. da. **Investigando a concepção de frações de alunos nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.** Dissertação (Mestrado em ensino das Ciências), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2006.

SILVA, M. F. F. da; LIMA, P. F. **Frações e grandezas geométricas: um estudo exploratório da abordagem dada pelos livros didáticos.** VIII Encontro Nacional de Educação Matemática, 2004. Disponível em: <www.sbem.com.br/files/viii/pdf/01/PO03800969432.pdfSimilares>. Acesso em: 27 jun. 2011.

STRUIK, Dirk, J. **História Concisa da Matemática.** Lisboa: Gradiva, 1989.

Análise das questões técnicas na formação continuada do ProUCA

Ana Cristina da Silva Farias
José Rarismar Bezerra
Salette Maria Chalub Bandeira

Resumo: O Projeto Um Computador por Aluno (UCA), iniciativa do Governo Federal, objetiva a melhoria da qualidade da educação e a inclusão digital dos alunos e professores. A formação é na modalidade a distância e acontece na plataforma E-proinfo, tendo como instituições envolvidas a UNICAMP, a Universidade Federal do Acre (UFAC), a Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre (SEE) e o Núcleo de Tecnologia Educacional Rio Branco (NTE-RB). As questões técnicas do projeto têm duas dimensões: o suporte técnico aos equipamentos da escola, feito pela empresa contratada, e ao ambiente virtual de aprendizagem, realizado pela UFAAC com apoio da equipe central do Projeto UCA no MEC. Observam-se fragilidades nesse cenário e, considerando que diversas questões técnicas interferem negativamente no processo de aprendizagem dos cursistas, é relevante analisar as reflexões dos sujeitos envolvidos nessa temática. Este artigo, baseado no paradigma reflexivo de Schön (2000) e Nóvoa (2001), apresenta uma visão geral das percepções do gerenciador do ambiente, dos formadores, professores e gestores, tendo como objeto de análise os relatórios mensais da coordenação do projeto no Estado e as entrevistas realizadas em três Instituições de Ensino, sendo uma Federal, uma Municipal e uma Estadual.

Palavras-chave: ProUCA, inclusão digital, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Introdução

As políticas de inclusão digital no Estado do Acre têm crescido em todos os âmbitos da sociedade, em especial na Educação a Distância (EaD), pela crescente demanda dos chamados excluídos digitais, pessoas que não tem acesso à informação no mundo digitalizado. Esse fato tem gerado políticas de democratização do acesso as tecnologias da informação nas escolas da zona urbana e zona rural, favorecendo famílias de baixa renda como também as famílias favorecidas economicamente que estão na rede pública de ensino.

A escola sendo um espaço democrático e de acesso a todos os cidadãos, tem se configurado como o local apropriado para promover a equidade social e a universalização do acesso à informação. Informação essa, capaz de proporcionar conhecimentos necessários a novas ações na vida em sociedade, e garantir a ascensão e empregabilidade dos jovens. O grande desafio da escola é trabalhar com tecnologias digitais capaz de ajudar o cidadão a se comunicar de forma diferenciada, pensando e interagindo com e para o mundo, caracterizando assim, a geração dos nativos digitais. Está incluído digitalmente não é somente “alfabetizar” em informática, mas apresentar possibilidades de uso das ferramentas das tecnologias de interação e comunicação capaz de mudar o quadro social do qual o mesmo se encontra.

Essas mudanças propostas para a escola necessitam ser acompanhada efetivamente, por sua estrutura ainda apresentar práticas do século passado e a resistência por parte dos professores em acompanhar a evolução tecnológica presente fora do espaço escolar ainda ser uma constante. O aparecimento dos *laptops*, *notebooks*, *netbooks* e dos laboratórios de informática nas escolas da rede pública, não tem sido fator preponderante a utilização pedagógicamente. Outro fator preocupante são as pesquisas solicitadas aos alunos, as orientações não estão ao contento por inexistência de parâmetros definidos por professores, coordenadores e gestores das escolas. Usar o *laptop* e *Internet* sem planejamento claro e definido, não levará a construção do conhecimento de forma a elaboração de conflitos necessários a compreensão da realidade social.

Outro aspecto importante nas políticas de inclusão digital na educação, está relacionada à infraestrutura dos equipamentos comprados ao laboratório de informática, não significando a esperada apropriação tecnológica, pois a massificação dos computadores nas escolas não garantiria o acesso de todos os envolvidos, por depender de outros fatores importantíssimo ao processo, como a formação continuada dos professores, coordenadores e gestores. É preciso avançar além da simples implementação técnica de computadores e internet nas escolas, entendendo como as relações didático-pedagógicas (que envolvem os alunos, professores e gestores) acontecem com as novas tecnologias e que dificuldades há nessas relações (MAZZILLI, 2005).

Diante dos avanços nas políticas de inclusão digital no Estado do Acre, a Secretaria de Estado de Educação e Esporte não deixou de pensar em projetos de parceria que trouxessem avanços ao corpo docente e discente de

nossas escolas. Pensando dessa forma, o Projeto “Um Computador por Aluno - UCA” foi inserido em nove (09) escolas proporcionando as mais diversas formas de interação e comunicação, sendo mais uma ferramenta utilizada pedagogicamente no âmbito escolar e extra-escolar.

O projeto

Em 2007, iniciaram-se o processo de formação dos responsáveis pelo projeto no Estado, tendo o Núcleo de Tecnologia Educacional e Universidade Federal do Acre como atores principais ao processo de formação dos formadores do projeto, que posteriormente seriam a ponte de apoio aos professores e gestores das escolas selecionadas a fazer parte do Projeto Piloto. Dessas escolas, 03 (três) são Municipais, 01 (uma) Federal e 05 (cinco) Estaduais.

Somente em 2010 foi assinado o Acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério de Educação/Secretaria de Educação a Distância e Governo do Estado do Acre/Secretaria de Estado de Educação, explicitando as funções de cada instituição envolvida. O Núcleo de Tecnologia Educacional em nome da Secretaria de Estado de Educação e Esporte e Universidade Federal do Acre tem levantado a bandeira na implementação do projeto.

A formação baseia-se nas determinações do Proinfo Integrado e foi dividida em 8 (Oito) instituições do País. Na região Norte, os estados do Pará, Rondônia e Acre estão sob coordenação da IES global UNICAMP. Como IES local está a UFAC, assim a UNICAMP provê a formação para a UFAC que forma a equipe de Formadores do Estado.

Na Escola a formação acontece na modalidade semipresencial, com atendimentos individuais e coletivos, e nos módulos à distância na plataforma E-proinfo.

O Curso de Formação Brasil Acre, tem a finalidade de formar a escola para o uso consciente dos programas instalados no *laptop* e *Internet*, e em especial os alunos integrarem as ferramentas em suas atividades de sala de aula, vislumbrando possibilidades de produção do conhecimento e não somente a reprodução. Uma nova proposta de trabalho colocaria a escola frente aos desafios, proporcionando novas formas de pensar e aprender mediado pelas tecnologias.

Concordando com Kensky (2003, p. 86),

É necessário que cada instituição de ensino oriente seu projeto pedagógico definindo a relevância a ser dada ao uso das novas tecnologias, sobretudo das redes, no processo educacional geral (que envolve o ensino, a pesquisa, a capacitação de seus professores, a inclusão de todas as atribuições administrativas e o relacionamento com as comunidades e demais instituições), as formas de financiamento e administração dessas tecnologias e a reorientação de toda a sua estrutura organizacional e de ensino tendo em vista o oferecimento de educação com um melhor padrão de qualidade.

Para oferecimento de cursos de formação continuada, utilizando a potencialidade informativa e comunicativa das redes e, em especial um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), os professores precisam estar minimamente familiarizados com essas novas tecnologias e suas possibilidades pedagógicas. Precisam ter um e-mail, saber anexar arquivos, ter um mínimo de noções básicas de informática e ser disciplinados para estudar em um ambiente à distância.

Para Nóvoa (1992, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

O ambiente colaborativo de aprendizagem e-proinfo

O ambiente colaborativo de aprendizagem utilizado para o desenvolvimento dos módulos proposto no curso: Módulo Apropriação, Módulo WEB 2.0, Módulo 3a_professores, Módulo 3b_gestores e Módulo Projetos, é a plataforma de ensino a distância capaz de atender ao modelo pedagógico idealizado pelos desenvolvedores do MEC. O AVA já vem sendo utilizado nos cursos do NTE Estadual desde o ano de 2000 quando a equipe participou da primeira formação continuada de multiplicadores, parceria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul _ UFRGS e Programa Nacional de Informática – PROINFO/MEC. Nessa época tínhamos um modelo mais restrito, mas atendia as propostas delineadas aos programas que ora faziam parte dos cursos oferecidos. Ainda utilizamos o modelo anterior em cursos oferecidos pelo Proinfo Integrado: *Introdução a Educação Digital, Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC e Elaboração de Projetos*. Desde então, os cursos nessa modalidade foram sendo incorporados a metodologia de trabalho, assim a inserção das tecnologias da informação e comunicação - TIC seriam aos poucos sendo coladas em prática no dia a dia da escola.

Atualmente utilizamos um novo modelo de AVA, com designer moderno e amigável, recursos de apoio, comunicação, conteúdo, controle acadêmico, gestão e relatório. As funcionalidades disponíveis facilitariam o trabalho do administrador, do tutor, do formador, como também seria amigável aos professores-cursistas. Primeiramente para acesso ao AVA o professor efetua um cadastro e tem um usuário e uma senha, ver Fig. 1.

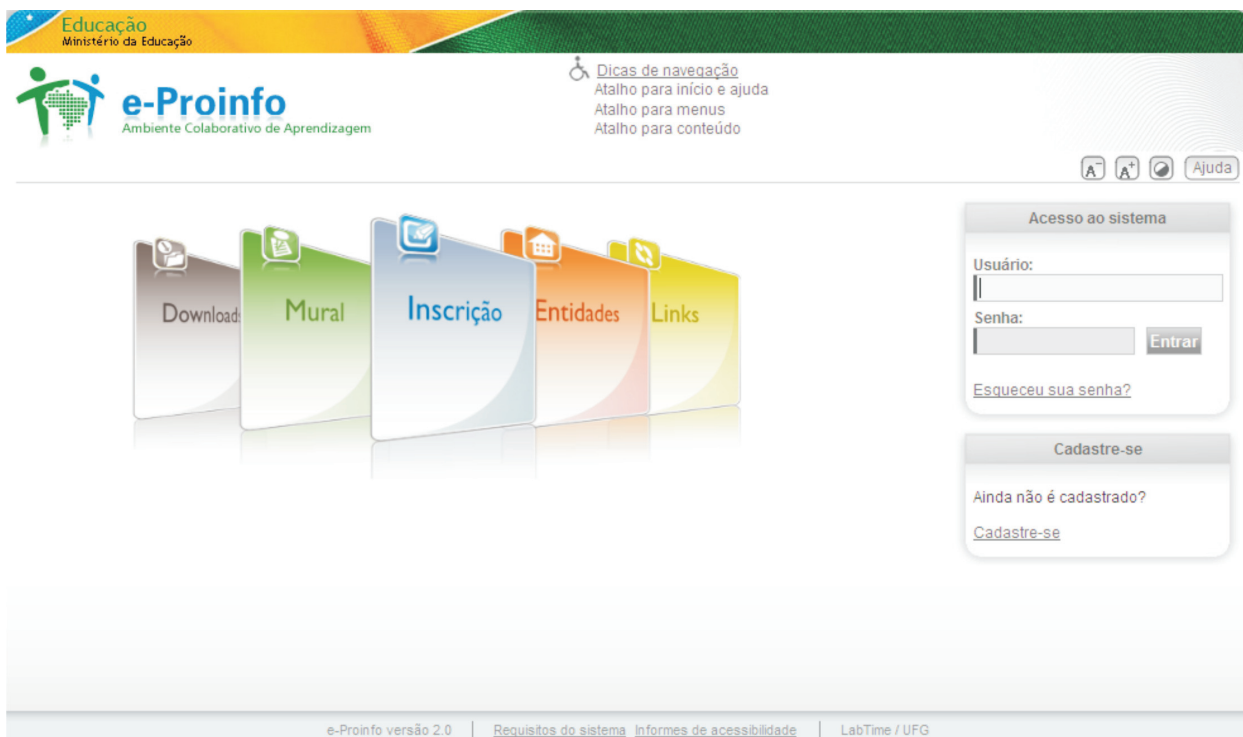


Fig. 1: Cadastro do professor no Curso, no AVA.
Fonte: e-proinfo.mec.gov.br

Após o cadastro a coordenadora do ambiente, valida a inscrição do cursista, para que tenha acesso ao curso de formação continuada Projeto Um Computador por Aluno, vide Fig.2.



Fig. 2: Espaço da turma e acesso ao módulo1- Apropriação Tecnológica.
Fonte: e-proinfo.mec.gov.br

No início da formação, para matricular alunos, validar matrícula, criar turmas, alocar aluno, dar funcionalidade ao tutor, aluno e colaboradores, foi um tanto trabalhoso descobrir, pois não tivemos nenhuma capacitação específica, tínhamos apoio online da lista de discussão dos técnicos_UCA e de uma pessoa responsável na UNICAMP. Atualmente temos somente o suporte de uma lista que foi criada justamente para tratar só de questões técnicas, mas é o bastante para tirar as dúvidas encontradas. Os conhecimentos adquiridos na administração do AVA anterior do Eproinfo, no dá embasamento a administração do novo. Veja o ambiente

administrativo atual, em que em vermelho são as turmas criadas e o módulo, Fig. 3. A esquerda uma das administradoras do ambiente.

The screenshot displays the e-Próinfo administrative interface. At the top, there is a navigation bar with the logo of the Ministry of Education and the text 'e-Próinfo Ambiente Colaborativo de Aprendizagem'. Below this, the user's name 'Salete Maria Chalub Bandeira' is visible. The interface is divided into several sections: a user profile section on the left, a 'Minhas turmas' (My Courses) section in the center, and an 'Agenda' (Calendar) section on the right. The 'Minhas turmas' section lists several courses, with some highlighted in red. The 'Agenda' section shows a calendar for October 2011, with a message indicating that there are no events scheduled for the date 9/10/2011.

Fig. 3: Espaço do ambiente administrativo do curso.
Fonte: e-proinfo.mec.gov.br

As dúvidas dos tutores são solucionadas de acordo com o andamento do curso, e as solicitações enviadas segue via rede ou presencialmente. Temos uma equipe coesa, facilitando o trabalho de todos que se propuseram a fazer do Projeto Piloto UCA um sucesso no Estado do Acre.

Concordando com Neves (2005, p. 138),

Programas, cursos, disciplinas ou mesmo conteúdos oferecidos a distância exigem administração, desenho, lógica, linguagem, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos que não são mera transposição do presencial. Ou seja, educação à distância tem sua identidade própria.

Não há, porém, um modelo único de educação a distância. Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano dos alunos é que vão definir a melhor tecnologia, a necessidade de momentos presenciais em estágios supervisionados, laboratórios e salas de aula, a existência de polos descentralizados e outras estratégias.

O professor (cursista) x ambiente

Como administradores de AV

A já algum tempo, temos constatado a pouca habilidade dos cursistas em navegar nas ferramentas disponíveis, como também nas interações com o formador e colega de turma. Esse fato tem se tornado um fator preponderante as desilusões e desprazer de um número elevado de participantes. Os cursos mediados por tecnologias digitais ainda não foram concebidos na sua totalidade, presenciamos muita negatividade, descrença e uma análise errônea da concepção da aprendizagem. Verificamos descrença no potencial dos cursos a distância, por acreditarem que a figura do professor presencial é garantia de sucesso e de aprendizagem. No contexto do ambiente virtual, para que os usuários alcancem uma aprendizagem significativa, é necessário que este proporcione a afetividade e a motivação. Segundo Andrade e Vicari (2006, p.259), “o ambiente de aprendizagem computacional deveria propiciar algum grau de afetividade e motivação ao interagir com o aluno”. Para as autoras, o aluno motivado participa com mais intensidade de fóruns, chats e atividades colaborativas. Moran (2000) diz que “com a *Internet* podemos modificar mais facilmente a forma de ensinar e aprender tanto nos cursos presenciais como nos a distância”.

A resistência dos professores em participar de cursos na modalidade semipresencial, ou a distância, ainda é uma realidade presente no Estado. O cansaço, carga horária elevada, falta de tempo, falta de *Internet* na escola, são alguns problemas elencados e que afeta diretamente o andamento do curso. Outro fator primordial

é não colocar em prática os conhecimentos no manuseio do computador, o esquecimento dos dados de acesso do curso, a incompreensão do ambiente do curso e do ambiente do e-mail. Enquanto não houver a compreensão do potencial que o computador pode proporcionar aos seus afazeres, o professor ficará inerte, prejudicando os alunos que já integram em seu dia a dia as tecnologias. O computador é uma ferramenta que pode auxiliar o professor a promover aprendizagem, autonomia e criatividade do aluno, mas para que isso aconteça, ele tem que saber o porquê e para que esteja utilizando.

Segundo Valente (1998, p. 12), “o computador não é mais o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve uma tarefa por intermédio do computador”. Na perspectiva de ferramenta pedagógica, esse recurso deve ser utilizado de modo a auxiliar o professor a compreender que a educação não é somente transferência de conhecimento, mas processo de construção do mesmo.

O Tutor/Formador nesse cenário

No primeiro contato com a turma, o tutor já consegue fazer uma análise, mesmo que superficial, dos arranjos necessários ao bom andamento do curso. Uma vez que, aplicamos um questionário semiestruturado, para termos um diagnóstico da turma. Fundamental nesse contato, deixar claro que o ambiente virtual será apenas o meio pelo qual irão interagir em cima de objetivos delineado para o sucesso do Projeto. Os ambientes virtuais de aprendizagem é um *sistema informatizado*, projetado para promover interação entre professores, alunos e quaisquer outros participantes em processos colaborativos que envolvam ensino e aprendizagem via Internet. (SANTOS, 2006, p. 18)

A postura adotada pelo tutor garante o alcance dos objetivos propostos e cria uma parceria com o aluno para contribuir no processo de construção do pensamento em rede, mediando as interações, promovendo o diálogo, o debate e desafios que despertem atitudes críticas e reflexivas.

Desenho problemas técnicos

O Projeto UCA, uma iniciativa do Governo Federal do Brasil, estabeleceu durante o ano de 2007 cinco experimentos piloto para implementar a modalidade um computador por aluno. Cada escola foi orientada e trabalhou em colaboração com uma equipe de especialistas de algumas universidades brasileiras, entre elas a UFRJ, UFRGS e USP.

O potencial da modalidade um computador por aluno levou o governo brasileiro a planejar expansão para mais 300 escolas. Ciente dos desafios a serem enfrentados na expansão, o Ministério da Educação procurou o Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID, para apoiar a documentação e disseminação das experiências significativas e linhas de ação dos 5 (cinco) pilotos ativos. A Fundação Pensamento Digital foi indicada pelo governo brasileiro como executora da Cooperação Técnica estabelecida entre Ministério da Educação e BID.

Diante de toda essa estrutura na qual funciona o projeto UCA, é inevitável não ocorrer algum imprevisto ou algum problema com relação ao funcionamento dos computadores. Inicialmente foi disponibilizado uma empresa na área de informática para prestar serviços de assistência técnica aos *ClassMate* das escolas. Mas atualmente a situação não é bem essa, ou seja, a escola nunca consegue contar com os serviços de manutenção dessas empresas, pois sempre que ocorre algum problema não é possível acionar a empresa, ou, quando consegue contato, ninguém aparece para fazer os reparos necessários nas máquinas. Isso leva à coordenação local do projeto UCA (UFAC/SEE) solicitar o serviço de suporte do NTE quando os problemas ocorrem. No entanto, o atendimento é limitado e nem sempre é possível fazer esse atendimento técnico de imediato.

Atualmente, após a detecção de qualquer problema nos computadores o técnico do NTE é contactado para solucionar o problema. Assim que o técnico é chamado ele se desloca até a escola que tem algum equipamento com defeito e procura encontrar uma solução. No entanto, quando não é possível resolver o problema em questão, é aberto um chamado a outros locais que podem dar assistência técnica de forma mais efetiva (no caso as empresas contratadas para fazer tal serviço). Por exemplo, caso ocorra problema com a conexão à *internet* e o técnico não consiga resolver, a Brasil Telecom (atual Oi) é chamada. Caso seja um problema mais grave no hardware dos computadores, é feito um chamado ao fornecedor do equipamento para manutenção.

Os problemas são vários com relação ao funcionamento dos *netbooks* UCA nas escolas. Muitos problemas acontecem com frequência e o principal deles é a falta de *internet* e a não inicialização do sistema, aparecendo apenas uma tela preta com um X.

No Estado do Acre os problemas enfrentados pelas escolas com relação ao projeto UCA vão desde a não conexão dos equipamentos à *internet* até a falta de tomadas suficiente para recarregar as baterias dos *netbooks*. Mas os episódios que aconteceram com mais frequência é a não inicialização do sistema *Metasys*, pois após ligar o computador, a inicialização para em uma tela com o cursor do mouse em forma de X, não permitindo que o sistema inicie completamente e impedindo que o aluno utilize os recursos do laptop.

Além desse problema da tela preta com X, outro problema que aparece com muita frequência é a impossibilidade do *Netbook* conectar à *internet*, pois o servidor não autentica o sinal do *laptop*, impedindo que o usuário navegue na Internet normalmente. Esse problema é um erro no *Squeak*, ou seja, um erro na inicialização do vídeo, que impede que o sistema funcione corretamente.

Alguns problemas mais raros também já foram detectados em algumas máquinas, como é o caso do problema no microfone, que não funciona, mesmo ativando no menu de volumes do equipamento. Existe ainda alguns casos em que o teclado não funciona ou a tela de LCD não funciona, também há ocorrência em que o HD não é detectado, e ainda alguns equipamentos ficam com um zumbido na saída de som o tempo inteiro.

Bucando soluções

A busca pela solução de todos esses problemas tem sido constante e alguns deles puderam ser solucionados rapidamente pelo técnico do NTE, mas outros não são possíveis serem solucionados localmente, sendo necessário abrir chamado para as empresas responsáveis pela manutenção de hardware das máquinas utilizadas no projeto UCA.

Com relação ao sinal da *Internet*, em algumas escolas a solução foi rápida, mas em outras escolas ainda não foi possível resolver o problema completamente. A solução encontrada nas escolas as quais se conseguiu resolver foi reconfiguração do sinal da *Internet* no modem, que é fornecido pela Oi, através de uma conexão ADSL de 1mb a 2mb, dependendo da localização da escola e distância da sua central ADSL. Algumas escolas não necessitaram reconfigurar o modem, pois já estava funcionando nos computadores Proinfo do laboratório, sendo que o problema estava localizado na distribuição do sinal no próprio servidor do UCA. Nesse caso, foi necessário refazer algumas configurações no respectivo servidor, tornando o sinal da *internet* acessível novamente aos alunos com seus respectivos *netbooks*. Em outros casos, o problema da conexão era o desligamento do servidor UCA, tornando o sinal wireless inacessível aos alunos e nesse caso a solução para o problema foi uma conversa com o diretor (a) da escola informando a importância do não desligamento das máquinas e também a não utilização do servidor por alunos, professores ou qualquer outra pessoa que possa vir a utilizar o laboratório.

A questão da tela preta com X foi rapidamente solucionada utilizando a opção “*Recovery*” existente em cada *Netbook* quando o mesmo é ligado ou reinicializado o sistema. Após escolher a opção “*Recovery*” o sistema pede uma senha de administrador e após digitar a senha correta, a correção do problema é iniciada, fazendo com que o laptop seja totalmente restaurado para as configurações originais, resolvendo com isso o problema da tela preta com X.

Quanto ao problema do zumbido na saída de som, a solução foi rápida, sendo necessário apenas desativar ou diminuir o volume do microfone nas opções de sons do equipamento. Esse problema se dá devido ao microfone está ativado e com o volume no máximo, possivelmente uma ação do usuário, que tem desconhecimento do funcionamento do microfone do *Netbook*.

O caso do não funcionamento do teclado, tela ou não localização do HD e, em alguns casos, o não funcionamento do microfone, não é possível a resolução pelo técnico do NTE, sendo necessário realizar chamado para as empresas responsáveis pela manutenção de *hardware*, ou seja, pela troca de peças com defeito nos *netbooks*.

A resposta das pessoas envolvidas no projeto é quase nenhuma, pois é muito difícil conseguir uma resposta das empresas responsáveis pela manutenção oficial dos equipamentos e quase todo o trabalho de manutenção é feito localmente com auxílio de técnicos de outros Estados que também têm o projeto UCA em funcionamento.

Mesmo com essa dificuldade no contato, podemos contar com a colaboração dos técnicos do MEC que vieram fazer a instalação dos servidores e provisionamento dos *netbooks* na rede das escolas. São eles que auxiliam no que podem sempre que surge algum problema, além, de outros técnicos dos Estados participantes do projeto.

Links disponibilizados pelo Grupo de Trabalho do UCA no MEC para resolver os problemas

A resolução de alguns dos problemas são facilmente encontrados na *internet*, como é o caso da tela preta com X. Para resolver esse problema várias opções são fornecidas, mas entre elas, a mais fácil e viável é, como já foi mencionado, a utilização da opção “*Recovery*”. Para isso, todos os processos utilizados para a resolução desse problema podem ser encontrados no endereço da própria *Metasys* (<http://www.metasys.com.br/faq/index.php?action=artikel&cat=19&id=118&artlang=pt-br>).

Quanto aos outros problemas, não existe nenhum link que ajude a resolver, pois todos eles são referentes a problemas de *hardware*, ficando a resolução na responsabilidade das empresas contratadas para substituição de equipamentos com defeito.

Quanto à resolução do problema da *internet*, também não existe um link ensinando a resolver esse problema, levando aos técnicos a buscarem ajuda uns com os outros e a tentarem resolver esse problema através das suas próprias experiências ou experiências já adquiridas por colegas de outros Estados e municípios.

Além de tudo isso, também ainda existe o suporte dos técnicos que efetuaram a instalação das máquinas, que dão um apoio sempre que não é possível resolver determinado problema de configuração ou software pelos técnicos locais, e no caso do Acre, pelo técnico do NTE.

Existe pouco material impresso sobre o Projeto UCA. Guia didático são difíceis de serem encontrados, ou quase não existem, ficando restrito apenas ao guia de configuração e reconfiguração do servidor, que pode ser encontrada no link <http://www.slideshare.net/webcurriculopuc/apostila-servidoruca>. Há ainda um material que fala um pouco sobre o sistema operacional *Metasys*, que é utilizado nos *netbooks* UCA, mostrando um pouco como funciona e qual a utilidade desse sistema operacional. O material pode ser encontrado no link <http://www.slideshare.net/webcurriculopuc/metasys-school-server-resumido>.

Escolas X Projeto UCA

O Projeto tem acontecido com pouca estrutura, nem todas as escolas possuem espaço e/ou equipamentos para carregamento dos *netbooks*. No Colégio de Aplicação os pais assinaram termo de responsabilidade para os alunos levarem os *netbooks* para casa, resolvendo um dos problemas enfrentados. Na Escola Santo Izidoro a direção aproveitou o espaço do almoxarifado para o carregamento, e como não temos carrinhos para transportar os *netbooks* para as salas de aula, a providência tomada foi pedir ajuda aos funcionários administrativos. Já na Escola Mariana da Silva Oliveira o carregamento é realizado no laboratório de informática e para transportar até a sala de aula a escola adotou carrinho de supermercado.

Nessas mesmas escolas enfrentamos problemas no acesso a Internet, *netbooks* com problemas técnicos que não foram solucionados pelo técnico do NTE, mesmo fazendo chamada a empresa contratada não obtivemos resultado satisfatório. Várias ações a resolução desses problemas tem sido encaminhada nos relatórios mensais da coordenação, mas as ações efetivas para resolução dos problemas têm sido pouco visíveis.

Conclusão

Analisando o resultado das entrevistas percebe-se que o processo de capacitação na modalidade semipresencial é lento, os professores precisam acreditar e se empenhar ainda mais nos estudos do material e na exploração do AVA, facilitando assim as possíveis dúvidas referentes ao andamento do curso.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA mesmo sendo de fácil acesso, como é citado nas pesquisas, ainda é uma barreira no aproveitamento em cursos à distância em relação a cursos presenciais. O papel do tutor/formador é outro fator essencial em desenhos de cursos à distância, os estímulos aos cursistas não tem sido suficientemente capazes de sanar a questão da participação efetiva dos cursistas nos módulos propostos. Outro fator que impede o sucesso em sua totalidade são os problemas técnicos dos *netbooks* e de estrutura nas escolas.

Com todos os problemas, o Projeto UCA vem acontecendo com esforço de todos, IES global (UNICAMP), IES Local (UFAC) e os parceiros SEE/NTE/UNDIME/NTEM, sentimos que o envolvimento tem dado resultado positivo. O maior desafio do ProUCA está na superação dos problemas técnicos e estruturais.

Referências bibliográficas

ANDRADE, A. F.; VICARI, R.M. **Construindo um ambiente de aprendizagem à distância inspirado na concepção sociointeracionista de Vigotsky**. In: MARCO. S. Educação on-line. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 2006.

AVA: e-proinfo.mec.gov.br. Acesso em: 09 de out. de 2011.

MORAN, José Manuel. **Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias**. Revista Informática na Educação: Teoria & Prática, Porto Alegre, v. 3, n.1, UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, p. 137-144, set. 2000.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. *A educação a distância e a formação de professores*. In: ALMEIDA, Maria E. B.; MORAN, José Manuel (Orgs). **Integração das Tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.), **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

KENSKY, Vani M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Série Prática Pedagógica).

SANTOS, E. O. **Articulação de saberes na EAD on-line**. In: SILVA, M. (Org.). Educação Online. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 2006.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: o novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VALENTE, José Armando. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1998.

MAZZILLI, S.; ROSALEN, M. Formação de professores para o uso da informática nas escolas: evidências práticas. Disponível em: <http://bestbuydoc.com/pt/doc-file/1789/forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-para-o-uso-da-inform%C3%A1tica-nas-escolas-vid%C3%A2ncias-da-pr%C3%A1tica.html>. Acesso em: 10 set. 2011.

Moran, JM. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/innov.htm#tecn>. Acesso em: 10 set. 2011.

VALENTE, J. A. **O computador na Sociedade do Conhecimento**. Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro1/>. Acesso em: 08 set. 2011

Desafios para uma Educação Inclusiva: um estudo em escolas públicas em dois municípios do Estado de Rondônia

Ana Cristina de Oliveira
Kelli Aparecida Macedo
Carmen Tereza Velanga

Resumo: O estudo objetiva analisar e discutir as dificuldades relacionadas ao acesso e a permanência de alunos com necessidades educativas especiais em duas escolas do município de Rolim de Moura e do distrito de Migrantinópolis, da rede estadual de ensino. A pesquisa teve abordagem qualitativa, do tipo descritiva, sendo utilizadas como instrumentos as entrevistas com os professores e observação *in loco*; a amostra do estudo foi composta por cinquenta e seis alunos de duas turmas do quarto ano do ensino fundamental. Os dados analisados apontaram que as formas de pensar dos professores e dos alunos sobre a inclusão escolar ainda estão em construção. Observamos que os alunos ditos “deficientes”, incluídos nas escolas pesquisadas estão à mercê de um processo de ensino-aprendizagem não adequado as suas especificidades, e que os educadores ainda não se familiarizaram com a idéia de tê-los em suas salas. Fatores como: a falta de adaptação da escola para receber os alunos e a não preparação de professores para trabalhar com esse público são destacados. O resultado do estudo contribui para a discussão atual sobre a temática da inclusão de alunos com necessidades educacionais no ensino regular, bem como para reflexões pertinentes à formação de professores.

Palavras-chave: educação inclusiv., acessibilidade, formação de professores.

Introdução

A necessidade do estudo deu-se a partir das experiências obtidas no decorrer do estágio supervisionado como consta na grade curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Devido às dificuldades encontradas para o acesso e permanência de crianças com necessidades educativas especiais no ensino fundamental fez-se necessário realizar uma pesquisa que se constituiu em uma abordagem qualitativa, as entrevistas apresentaram dados que permitiram uma maior compreensão da situação proposta.

Outro fator que teve relevância é que nos dias de hoje observa-se grande mobilização diante ao novo modelo escolar, que é a inclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e freqüentam as salas de aula no ensino regular, tal movimento leva a escola a uma reflexão no intuito de promover a inclusão. O processo de inclusão vai desde a convivência com os alunos até a transformação e organização do projeto político pedagógico da escola para atender suas especificidades.

O objetivo dessa pesquisa é comprovar falhas nas políticas públicas de inclusão nas escolas, embora reconheçamos a importância desse processo, é válido destacar que nem todos os envolvidos no meio educacional compreendem seu significado, neste sentido o professor é uma peça fundamental, pois ele faz parte de um conjunto que move o sistema educacional, assim, faz-se necessário a capacitação de todos os profissionais dentro da instituição de ensino para propiciar uma educação igualitária.

A escola como uma instituição formadora deve cumprir o propósito de oferecer educação para todos a partir de ações que se destinam a formar uma sociedade inclusiva, firmando-se de pensamentos de que a “inclusão é um sistema de educação que reconhece o direito a todas as crianças e jovens a compartilharem de um ambiente educativo em que todos sejam valorizados por igual, com independência das diferenças percebidas quanto à capacidade (...) ou estilo de aprendizagem”. (ARMSTRONG 1999, p.76).

Linha do tempo da educação inclusiva

Nos dias de hoje, ouve-se muito sobre Inclusão Escolar, tanto que a temática tem se tornado pauta de debates e reuniões em todos os setores, e a mídia tem propagado sobre a capacitação que os programas Governamentais oferecem aos educadores. A educação Inclusiva se tornou uma proposta para as escolas, muitos são os documentos orientadores no âmbito internacional norteados para o desenvolvimento de políticas públicas reconhecidas no intuito de promover a inclusão, dentre eles destacam-se: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração de Jontiem (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), Convenção da Guatemala

(1990), tais políticas objetivaram combater práticas discriminatórias promovendo a integração de crianças com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino.

A Declaração dos Direitos Humanos reconhece que “todos os seres humanos nascem livres e iguais, em dignidade e direitos” (Art. 1º), com isso vemos que tal Declaração assegura plenos direitos às pessoas com deficiência, dentre eles, o direito à vida, a liberdade e a uma vida digna, estes propiciará o desenvolvimento do cidadão na vida da comunidade. A Declaração de Jontiem (1990) relembra que a educação é um direito fundamental de todos e em todas as idades, se fazendo entender a importância da mesma para que a sociedade se desenvolva, e o Brasil assume este compromisso mediante a comunidade internacional, desse modo, tem criado documentos norteadores para a ação educacional, apoiando e construindo um sistema educacional inclusivo, em todas as esferas públicas.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO, em Salamanca (Espanha), que aconteceu em junho de 1994, discutiu especificamente temas voltados à educação de alunos com necessidades educacionais especiais, nesta os países signatários, nos quais o Brasil faz parte, reafirmou o direito à Educação, independente de suas diferenças, destacando que a educação de pessoas com deficiências é parte integrante do sistema educativo, é importante ressaltar que ao assinar tal declaração o Brasil se compromete em alcançar os objetivos propostos nos oitenta e cinco artigos apresentados, visando à transformação dos sistemas de educação em sistemas inclusivos.

Depois da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as pessoas com Deficiência, que aconteceu na Guatemala em 1990, as pessoas com deficiências passam a ter os mesmos direitos e liberdade fundamentais que as pessoas ditas normais possuem, inclusive passa a valer o direito de dignidade e igualdade se tornando inerentes a todos os seres humanos. A Declaração de Guatemala objetivou também promover a integração social e o desenvolvimento pessoal para todos os portadores de deficiência, de modo que elas não se sejam abrigados a aceitar a discriminação.

O marco legal da sociedade Brasileira especifica uma ação construtiva para a formação de uma sociedade para todos, orientando-se das políticas públicas bem como das práticas sociais, desse modo, é válido ressaltar que a Constituição Federal (1988), O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), (1994), A Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência Física Decreto N° 3.298 (1999), Plano Nacional de Educação (2001), Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação as Pessoas com Deficiência (2001), as Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica (2001), foram elaborados no intuito de assegurar a igualdade de condições ao acesso e permanência na escola.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988) assume os mesmos princípios abordados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), inserindo em nosso país uma nova ordem administrativa sendo representado a partir da descentralização do poder, com isso o Brasil cita suas opções políticas, constituindo uma sociedade para todos, partindo de políticas públicas e práticas sociais acolhedoras.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) aponta que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata a Lei, assegurando-lhes por lei, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (ECA, 199, Art. 3º).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, se responsabiliza pela universalização do ensino de 0 a 14 anos de idade, oferecendo educação Infantil e Fundamental para todas as crianças e jovens.

A Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência Física Decreto N° 3.298 (1999), adota princípios desenvolvimentistas no intuito de assegurar a integração plena das pessoas com deficiência no âmbito socioeconômico e cultural, estabeleceu mecanismos legais e operacionais que asseguram as pessoas com deficiência o pleno exercício dos direitos básicos que propiciem o bem estar pessoal e também o respeito à igualdade de oportunidades.

O Plano Nacional de Educação, através da lei nº 10.172/01 teve como objetivo estabelecer metas para a educação das pessoas com deficiências, considerando pontos relevantes como o desenvolvimento de programas educacionais, de infra-estrutura, formação inicial e continuada de professores, disponibilização de recursos didáticos especializados e de apoio, articulação de ações de educação especial, realização de estudos e pesquisas relacionadas à educação especial, dentre outras no intuito de garantir a educação inclusiva de qualidade a todos.

A Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação as Pessoas com Deficiência (2001), por meio do Decreto 3.956, promulgada em 08 de outubro, no qual o Brasil se comprometeu a tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista no intuito de prevenir, detectar e sensibilizar a população visando eliminar os preconceitos e permitindo respeito e a convivência as pessoas com deficiência.

A Resolução CNE/CEB N 02/2001 instituiu as Diretrizes Nacionais para a educação Especial na Educação Básica (2001), que manifesta o compromisso de construir de modo coletivo condições para atender as diversidades de todos os alunos.

A escola como espaço inclusivo

A inclusão causa impactos nas instituições escolares, gerando dúvidas que dificultam a implementação de ações em favor de uma educação mais justa, desse modo, existem dificuldades que impedem a qualidade e a oportunidade no intuito de propiciar uma educação igualitária.

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. (GLAT, 2007, p.16).

As políticas Nacionais de Educação (BRASIL, 1994) afirmam que a integração é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais; a integração implica reciprocidade.

Sabe-se que o conceito de integração social nasceu no sentido de destituir a prática exclusiva pela qual as pessoas foram sujeitadas por muitos séculos. De acordo com SASSAKI, (1997), a total interação transcorre pela igualdade de oportunidades e de direitos, assim, é válido afirmar que a questão que envolve o processo de integração, favorece um convívio menos limitado possível, oportunizando a todos uma participação ilimitada na sociedade.

Pesquisadores como ZANATA (2005), SANT'ANNA (2002), MRECH (2002) afirmam que o processo de inclusão parte de ações gradativamente dinâmicas que tomam formas diferentes a partir das necessidades e das habilidades dos alunos na busca de seus direitos sociais. Desse modo:

A inclusão escolar, sendo decorrente de uma educação acolhedora e para todos, propõe a fusão das modalidades de ensino especial e regular e a estruturação de uma nova modalidade educacional, consubstanciada na idéia de uma escola única. A pretensão é: unificar o que está fragmentado, dicotomizado, tratado isoladamente e oficializado em subsistemas paralelos, que mantém a discriminação dentro e fora das escolas; reconhecer as comumente rejeitadas e confundidas por não caberem nos moldes virtuais do 'bom aluno'. (MANTOAN, 2002, p 34).

Há necessidade de compreender as propostas de educação inclusiva como valores que visem à reestruturação das escolas em todas as esferas de ensino, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, no intuito de atender as necessidades dos alunos. Atualmente temos uma escola padronizada, que classifica, rotula e compara. A escola deve se preparar de modo a atender a realidade da inclusão, pois o paradigma da construção do sistema educacional inclusivo vislumbra relações eficientes e acolhedoras atendendo as necessidades educacionais de todos.

Faz-se necessário a compreensão de que a inclusão é vista como um processo de aquisição de conhecimento, além de garantir direito as pessoas portadoras de necessidades educativas especiais, ela estabelece a socialização. Para tanto:

Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes das diferenças e a valorização da diversidade humana e enfatiza a importância de perceber, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias, mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias. (SASSAKI, 1997, p.164-165).

O processo de inclusão visa garantir o acesso e a permanência do educando na escola, sendo uma possibilidade real “do mais pleno desenvolvimento escolar de todos os alunos, em um espaço de relações educacionais que valorize a diversidade como riqueza humana e cultural”. (FERREIRA 2005, p.26).

Não podemos negar que a inclusão é um processo que deve ser seguido, entretanto, isso não acontece com tanta rapidez. Os alunos com deficiência sempre foram deixados em segundo plano quando se diz respeito às políticas educacionais.

A consolidação dos ideais da educação inclusiva na realidade brasileira passa constantemente por um redirecionamento. Existem apenas documentos oficiais que certificam os caminhos, sem que sejam investidos esforços e capacitação profissional que proporcionem a sustentação visando à transformação democrática nos espaços escolares. Promover a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular supõe repensar a formação de profissionais no âmbito educacional oferecendo o acesso e sucesso de todos os alunos.

A convivência com a diversidade traz benefícios para todos. Somos frutos de uma cultura que subestima a capacidade das pessoas com deficiência, pois fomos educados em meio à segregação das pessoas que apresentam alguma diferença em relação às demais, pois a partir desse convívio formam-se cidadãos tolerantes e solidários preocupados com os demais seres humanos.

É imprescindível que os educadores estejam preparados para receber os alunos com necessidades educacionais especiais para que possam oferecer-lhes um atendimento compatível as suas necessidades. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em seu Capítulo V inciso III prevê que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com necessidades especiais:

Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns. (LDB, 9394/96, Art. 59).

Diante disso se faz necessário a capacitação de profissionais, pois a inclusão requer educadores preparados para atender tais alunos, embora o tema inclusão seja mencionado em todos os âmbitos, existe uma defasagem, não é suficiente promover a interação social, é fundamental garantir o avanço na aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Métodos

O estudo se desenvolveu em contato direto com duas escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede estadual de ensino, sendo uma no distrito de Migrantinópolis e a outra em Rolim de Moura, ambas pertencentes ao estado de Rondônia, o trabalho foi desenvolvido com turmas do quarto ano do ensino fundamental através de observação *in loco*.

Foram analisadas através do Estágio Supervisionado 57 alunos, dentre esses alunos, 03 são pessoas com deficiência. O método utilizado para a elaboração desse artigo foi a observação e entrevista com alunos das escolas supracitadas, principalmente no horário de chegada, intervalo e saída da escola.

Para melhor desenvolvimento desta análise, realizamos no decorrer de 50 dias entrevistas informais com professores, supervisores, diretores, alunos e pais de alunos que frequentam essas Instituições de ensino, a fim de estabelecer um parâmetro de comparação do desenvolvimento dos alunos especiais desde sua inclusão na Escola até a presente data.

Após aplicação desse instrumento, as respostas foram analisadas de forma qualitativa. A pesquisa qualitativa permite a exploração e melhor compreensão do problema.

De acordo com (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11) “(...) a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que se está sendo investigada (...)”.

Análises dos resultados: repensando a inclusão

A partir da análise dos resultados do Estágio supervisionado através das etapas enfrentadas no decorrer dos dias, verificamos que as políticas educacionais precisam e devem ser melhoradas dando condições para que os professores e alunos possam desenvolver cada um o seu papel de forma positiva e igualitária.

Muito tem se falado em inclusão, onde professores e alunos desenvolvem juntos os processos de ensino-aprendizagem, pois:

O conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas ele se constrói na interação do sujeito com o objeto. É na medida em que o sujeito interage (e, portanto age sobre e sofre ação do objeto) que ele vai produzindo sua capacidade de conhecer e vai produzindo o próprio conhecimento. (PIAGET, 1999, p.79).

Infelizmente dentro da nossa realidade poucas são as condições oferecidas ao professor em relação à prática docente, pois “a inclusão implica que todos os professores tenham o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”. (MITTLER, 2003, p.35).

Outra barreira encontrada nas instituições de ensino em relação à inclusão é o discurso maçante de que “na teoria tudo é belo, na prática é tudo diferente”, a impressão que temos é que esse discurso é contagioso e a cada dia que se passa mais profissionais da área escolar estão sendo contaminados. Os educadores entram em sala buscando uma receita pronta e acabam acreditando que a técnica é uma garantia de aprendizagem, mas esquecem é que são eles os líderes da sala e se algo vai mal é porque de alguma forma eles descuidaram de algum aspecto fundamental, e que não devem desistir na primeira dificuldade.

O clima de uma sala de aula é determinado basicamente pelas atitudes e direcionamentos do professor. Piaget (1999) sugere que este clima deve ser de liberdade e espontaneidade, que não significa que a (o) professora (o) deva “largar a turma” e sim promover momentos de trocas de idéias onde o conhecimento possa ser construído. O papel do professor diante dos alunos não é somente o de transmitir conhecimento, mas também promover que as crianças atuem física e mentalmente, que sejam seres pensantes e conseqüentemente formadores de opiniões.

Desenvolver essa habilidade no aluno não é uma tarefa fácil, pelo contrário se torna cada dia uma tarefa mais árdua, por isso faz-se necessário que os professores encarem a realidade, sabendo que não irão encontrar em sua frente alunos perfeitos, mas que dependendo de sua prática pedagógica poderão ser ao menos alunos cooperativos e atuantes na sociedade.

A inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem vindos e cêlere a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. (MITTLER, 2003, p.34).

De fato o tema inclusão nas Escolas Públicas ainda está em fase de aprimoramento e muito ainda precisa ser melhorado, os profissionais dessa área necessitam rever seus conceitos e conscientizar-se de que a cada dia mais se depararão com crianças especiais em suas salas de aulas. As políticas educacionais também necessitam de reformas, dando suporte para esses profissionais desempenharem seu papel com eficiência e qualidade. E a sociedade precisa estar preparada para essa mudança nas Instituições de Ensino para que em momento algum recebam esses alunos com preconceito e discriminação.

Considerações finais

Como apresentado na discussão desse artigo, a inclusão atualmente é uma prática excludente, onde os profissionais e a sociedade necessitam receber orientação para atender os alunos com necessidades educativas especiais. Há necessidade de transformar este cenário fazendo com que a inclusão ocorra verdadeiramente. Sabe-se que a escola para muitas de nossas

crianças se constitui em um espaço onde o saber é universal e sistematizado, desse modo, ela deve propiciar meios para o desenvolvimento dos cidadãos, onde eles possam adquirir saberes relacionados à sua identidade social e cultural.

Para se viver uma vida sem preconceitos, com liberdade, sem barreiras requer a melhoria de condições das instituições de ensino, partindo do pressuposto de que é nas escolas que se prepara para o futuro e nelas são adquiridos os valores essenciais para a vida, a escola deve então proporcionar às crianças um aprendizado e uma certeza de que é possível conviver com as diversidades encontradas em sala de aula para que desse modo nossas crianças sejam adultos diferentes de nós.

Para que a escola seja inclusiva é necessário que haja mudança nas políticas públicas, nos projetos pedagógicos e também no compromisso de todos em modificá-la adequando-a a nossa temporalidade. O processo não será modificado por meio de um passe de mágica, entretanto, faz-se necessário a qualidade, a igualdade e a justiça na qualidade de ensino e nós temos que fazer parte desse processo significativamente.

Notas

¹ Verbete “Ideologia”, *In*: BOBBIO, 1997.

² <http://www.gentedeopiniaio.com.br/lerConteudo.php?news=32898>, acessado em 04 de maio de 2011.

Referências bibliográficas

ARMSTRONG, F. **Inclusion, curriculum and the struggle for space in school**. *Internacional Journal of Inclusive Education*, v.3, n.1, p.75-87, 1999

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jontiem/Tailândia, 1990.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional, de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as pessoas Portadoras de Deficiência**, Guatemala: 2001.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

Declaração dos Direitos Humanos, 10/12/1948. Disponível em: <http://openlink.br.inter.net/aids/declaracao.htm>. Acesso em 15 de Set de 2011.

FERREIRA, M. C. C. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas da Educação inclusiva**. Campinas: 2005.

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, R. (org). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1989.

MANTOAN, Maria Teresa (Org). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2002.

MRECH, L. M. **O que é educação inclusiva?** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível no site: http://www.inclusao.com.br/projeto_textos_23.htm. Acesso em 27 de março de 2011.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

SANT'ANNA, M. M. M. **Educação inclusiva e inclusão social: a clínica da terapia ocupacional**. *Temas sobre Desenvolvimento*, v.11, n.61, p.10-5, mar/abr, 2002.

SANTOS, M. P.; CARVALHO, R. E. **Desenvolvendo políticas e práticas inclusivas “sustentáveis”:** uma revisita a inclusão. In: *Educação em Foco: revista de educação*, v.4, n. 2, set/fev, 1999.

SASSAKI, Kazumi Romeu. **A denominação da pessoa com deficiência**. 5.ed. Rio de Janeiro: 1997.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Tese apresentada para obtenção do título de Doutora em Educação Especial – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2005.

Matemática em sala de aula: mitos e verdades no processo de ensino e aprendizagem

Ana Cristina de Oliveira
Kelli Aparecida Macedo
Orestes Zivieri Neto

Resumo: O estudo desse artigo analisa e discute o método utilizado pelos professores quando ensinam matemática em duas escolas públicas estaduais, sendo a primeira no distrito de Migrantinópolis e a segunda no município de Rolim de Moura - Rondônia, ambas em turmas do quarto ano do ensino fundamental. Essa investigação tem por objetivo relatar as experiências vivenciadas no decorrer do estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR que oportunizou através de observação *in loco* e das entrevistas com alunos e profissionais dessas escolas, a constatação muitas vezes do uso inadequado de metodologia por parte dos professores, resultando quase sempre em apatia e desinteresse dos alunos no estudo dessa disciplina. Partindo desse princípio, embasamos nossos relatos através de teóricos como Kamii (1992, 1994), Nunes e Bryant (1997), Dante (1994) e Smole; Diniz (2001) que garante em suas teorias elementos para o desenvolvimento do conhecimento lógico matemático e que ensinar matemática não é meramente submeter os alunos a um aprendizado mecânico e repetitivo. Desse modo, desenvolver habilidades matemáticas nos alunos com a opção de torná-los críticos requer que o aprendizado traga como preocupação a possibilidade da legitimização inicial dos conhecimentos vivenciados cotidianamente, assim como sua formulação e reformulação em favor da organização e sistematização do conhecimento e, quiçá de sua superação. A partir do estudo espera-se que os educadores invistam mais em práticas pedagógicas diferenciadas e flexíveis, adotando ações interativas, criativas e construtivas que resultem em uma aprendizagem mais significativa.

Palavras-chave: ensino de matemática, dificuldades, resolução de problemas.

Introdução

Este trabalho é resultado de uma breve investigação acerca de como se dá à aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental em conteúdos matemáticos, e como práticas pedagógicas contribuem para o bom resultado desse processo, levando em conta que ensinar matemática faz parte de um processo muito complexo e que depende de fatores e profissionais com habilidades e competências, além, de fundamentos teóricos e metodológicos para lidar com esse desafio tão grande.

Como o estudo deste artigo se deu do decorrer no Estágio Supervisionado, no primeiro momento, propomos a observação da prática pedagógica dos professores ao ensinar essa disciplina, após feita a observação, realizamos a análise e reflexão de que forma se deu esse processo de aquisição do conhecimento matemático, e como práticas pedagógicas poderão influenciar fazendo com que essas crianças possam avançar em seu conhecimento. Em seguida iremos comparar a prática pedagógica e o conhecimento adquirido dos alunos com teorias que possam explicar como se dá à aquisição do conhecimento lógico matemático.

Diante de tudo que foi exposto, esse artigo tem como objetivo, confrontar a prática com a teoria, buscando analisar se as metodologias utilizadas pelos professores estão alcançando o objetivo que é o de ensinar conceitos matemáticos.

Matemática em sala de aula

O contato com atividades matemáticas se dá muito cedo, “há diferentes formas de perceber e conceber o ensino e a aprendizagem da matemática, de acordo com os diferentes contextos culturais e sociais em que a sociedades estão imersas” (MACARINI, 2010, p.11), com isso as crianças se desenvolvem em contato diário com essa temática, principalmente em atividades lúdicas, brincadeiras, jogos, e através das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Em uma simples brincadeira a criança entra em contato direto com essa linguagem seja para marcar a passagem do tempo, medir um determinado espaço, distinguir peso e altura, “jogar não é estudar nem trabalhar, porque jogando, o aluno aprende, sobretudo, a conhecer e compreender o mundo social que o rodeia”. (MOURA, 1991, p. 87).

A matemática está presente no desenvolvimento de atividades das mais simples até as mais complexas, desse modo, há necessidade de voltar seu estudo à formação do cidadão, partindo desse contexto os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam que:

[...] a matemática é importante na medida em que a sociedade necessita e se utilizam, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos que por sua vez são essenciais para a inserção das pessoas como cidadãos no mundo do trabalho, da cultura e das relações sociais. (PCN's, 1998, p.56)

É dentro dessa nova tendência de ensino e aprendizagem construtivista, que devemos criar alunos pensantes, capazes de resolverem problemas, pois eles estão interligados diretamente em nosso cotidiano. Nesse aspecto o professor deve levar os alunos a formularem questionamentos, levantarem hipóteses, comunicarem idéias e conseqüentemente se comunicarem matematicamente. Segundo Piaget (1978), o conhecimento lógico-matemático é uma construção que resulta da ação mental da criança sobre o mundo, construído a partir de relações que a criança elabora na sua atividade de pensar o mundo, e também das ações sobre os objetos.

Partindo desse pressuposto, é possível caracterizar o estudo da Matemática como de extrema importância para o desenvolvimento intelectual da criança, favorecendo o raciocínio lógico, a criatividade e capacitando-a para a vida. Smole; Diniz (2001) deixa isso claro quando dizem que para os alunos alcançarem essa comunicação, os professores precisam se desdobrar em duas direções, a primeira é o esclarecimento sobre regras matemáticas, elaboração de símbolos e o processo de escrita e representação e, o segundo caminho é o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Todavia a impressão é que certos profissionais acreditam que estudar matemática é somente aprender a resolver continhas e a decorar a tabuada, esquecem que o ensino vai além disso, e assim como aprender a ler e a escrever o estudo da matemática é essencial para uma vida em sociedade, pois conviver no mundo globalizado e informatizado requer uma capacidade de raciocinar logicamente. O educador tem ligação direta com o educando quando se trata da educação matemática, isso se dá quando ele valoriza “[...] e aproveita as experiências já vivenciadas por ela, fazendo as devidas intervenções e proporcionando a implicação desse conhecimento [...]” (MACCARINI, 2010, p. 26) neste contexto:

As crianças raciocinam sobre matemática e seu raciocínio melhora à medida que elas crescem. Elas herdam o poder das ferramentas culturais matemáticas, em parte, como resultado de serem ensinadas sobre elas, e, em parte, devido a experiências informais fora da escola. A variedade das experiências matemáticas que as afetam em quase todas as etapas pode a princípio, causar-lhes dificuldades, pois um de seus maiores problemas é compreender que relações matemáticas e símbolos não estão vinculados a situações específicas. Mas o valor de suas experiências informais e a genuinidade de sua aprendizagem matemática fora da escola deveria ser reconhecido. (NUNES; BRYANT, 1997, p.230)

O ensino da matemática desencadeia mudanças nos conceitos que a mesma possui, desse modo, faz-se necessário diversificar as metodologias de ensino visando melhorias no desempenho executado em sala de aula na forma como o educador pode auxiliar e orientar os alunos na construção de seu próprio conhecimento. Contudo:

[...] depois do currículo e do ensino da matemática que exigiam a repetição e a memorização de conteúdos e exercícios, surgiu uma nova orientação para a aprendizagem dessa disciplina, segundo o enfoque dessa aprendizagem que requeria do aluno a compreensão e o entendimento do saber fazer, começou a emergir no campo investigativo da matemática o aprender a partir da resolução de problemas. (ZORZAN, 2004, p.79)

Em muitas instituições escolares as práticas voltadas ao ensino da matemática, muitas das vezes, ainda, se dão de modo tradicional, pois não instigam os alunos a raciocinarem e a pensarem logicamente, desta forma, na educação matemática é fundamental que o conhecimento ocorra de forma construtiva possibilitando aos alunos a capacidade de interpretação, raciocínio e de interação com o ambiente e com todos os sujeitos em sua volta. Assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN's:

Interagir com as outras pessoas de forma cooperativa, trabalhando coletivamente na busca de soluções para problemas propostos, identificando aspectos consensuais ou não na discussão de um assunto, respeitando o modo de pensar dos colegas e/ ou outras pessoas aprendendo com elas. (BRASIL, 1997, p.52).

Desse modo, o educador deve desenvolver um trabalho que vise atingir os objetivos a partir de dados consistentes, adequando as atividades a faixa etária.

Resolução de problemas

Inserir problemas matemáticos no ensino fundamental é um quesito importante. Hoje todos os alunos precisam desenvolver o raciocínio lógico a partir da resolução de problemas, estes por sua vez contribuem para o sucesso escolar. Os PCN's asseguram que:

Um problema matemático é uma situação que demanda a realização de uma seqüência de ações ou operações para obter um resultado. Ou seja, a solução não está disponível de início, no entanto é possível construí-la. Em muitos casos, os problemas usualmente apresentados aos alunos não constituem verdadeiros problemas porque, via de regra, não existe um real desafio nem a necessidade de verificação para validar o processo de solução. (PCN's,1998, p.41)

Dessa forma vale ressaltar que a resolução de problemas não se constitui em uma tarefa de memorização dos conteúdos, mas deve ser vista como um processo fundamental na aquisição de conhecimentos. Os problemas propostos aos alunos em sala de aula muitas vezes são repetitivos, pois partem da idéia de que o conteúdo deve ser fixado/memorizado, levando desse modo a uma padronização nas atividades aplicadas em sala, acarretando em um transtorno para os alunos.

A resolução de problemas tem contribuído no processo de ensino e aprendizagem matemática, propiciando ao aluno o desenvolvimento lógico matemático sem restrições.

A resolução de problemas baseia-se na proposição e no enfrentamento do que chamaremos de situação problema. Isto é, ampliando o conceito de problema, devemos considerar que a Resolução de Problemas trata de situações que não possuem solução evidente e que exigem que o resolvidor combine seus conhecimentos e decida pela maneira de usá-los em busca da solução. (SMOLE; DINIZ, 2001, p.89)

A resolução dos problemas matemáticos, desperta a curiosidade nos alunos que procuram a todo custo a sua solução. Permite também que os alunos raciocinem logicamente e elaborem estratégias para sua elaboração.

Ao trabalhar com os problemas não-convencionais, os alunos têm contato com diferentes tipos de textos e desenvolvem sua capacidade de leitura e análise crítica, pois, para resolver a situação proposta, é necessário voltar muitas vezes ao texto a fim de lidar com os dados e analisá-los, selecionando os que são relevantes e descartando aqueles supérfluos. Planejando o que fazer, como fazer, encontrando uma resposta e testando para verificar se ela faz sentido, o aluno compreende melhor o texto. (SMOLE; DINIZ, 2001, p.107)

Esta capacidade adquirida não deve estar restrita apenas as vivencias e as rotinas, elas devem valorizar o aprendido. A relevância da resolução dos problemas:

“possibilitam aos alunos mobilizarem conhecimentos e desenvolverem a capacidade para gerenciar as informações que estão ao seu alcance dentro e fora de sala de aula. Assim, os alunos terão oportunidades de ampliar seus conceitos e procedimentos matemáticos bem como do mundo em geral e desenvolver sua autoconfiança.” (SCHOENFELD *apud* PCN,1998).

De acordo com Dante (1991), a partir da resolução de problemas o aluno tem capacidade de tomar iniciativas, criando um espírito explorador e criativo, tornando-se independente e adquirindo habilidades para elaborar um raciocínio lógico que possibilita propostas inteligentes e eficazes para as situações que surgirem diariamente tanto na escola quanto fora dela. A partir da resolução de problemas os alunos encontram novas possibilidades e são motivados a descobrir diversas maneiras de resolver o mesmo problema, despertando posteriormente novos conhecimentos matemáticos. Ampliando essa discussão, George Polya (*apud* ONUCHIC, 1999, p.217) afirma que “uma grande descoberta resolve um grande problema, mas há sempre uma pitada de descoberta na resolução de qualquer problema.”

A tarefa de despertar no aluno o gosto pela resolução de problemas não é uma tarefa simples, muitas são as dificuldades e os erros encontrados por eles, neste momento, é necessário que educador e educando façam uma distinção dos conteúdos de modo a diferenciar os problemas das demais atividades matemáticas.

De acordo com DANTE:

Um dos principais objetivos do ensino da matemática é fazer o aluno pensar produtivamente e, para isso, nada melhor que apresentar-lhes situações problemas que o envolvam, o desafiem e o motivem a querer resolvê-las. Essa é uma das razões pela qual a resolução de problemas tem sido reconhecida no mundo todo como uma das metas fundamentais da matemática no ensino fundamental. (DANTE, 1998, p.11).

A partir do momento que os alunos são capazes de interpretar o enunciado do problema proposto, e conseguem estruturar as situações apresentadas, eles desenvolvem estratégias que auxiliará na resolução, levando a verificação das mesmas e também do resultado.

Os problemas de quebra-cabeça foi o pontapé inicial no momento de iniciar a discussão sobre problemas, pois trata-se de uma forma divertida de ensinar matemática, segundo Dante:

Os problemas de quebra cabeça 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 facilidade em perceber algum truque, que é a chave da solução. (Dante, 1999, p.21).

O outro tipo de problema que optamos em inserir nas aulas foi os Problemas processos ou heurísticos.

São problemas cuja solução envolve operações que não estão contidas no enunciado. Em geral, não podem ser traduzidos diretamente para a linguagem matemática, nem resolvidos pela aplicação automática de algoritmos, pois exigem do aluno um tempo para pensar e arquitetar um plano de ação, uma estratégia que poderá levá-lo a solução. (DANTE, 1999, p.18)

O problema matemático que conquistou os alunos foram os com excesso de dados, Smole; Diniz (2001, p.110) cita: “Nesses problemas, nem todas as informações disponíveis no texto são usadas em sua resolução”. Completam dizendo: “Trabalhar com eles rompe a crença de que um problema não pode permitir dúvidas e de que todos os dados do texto são necessários para sua resolução”. Mas estudar matemática não é apenas aprender a resolver problemas matemáticos, pelo contrário o estudo dessa disciplina possibilita uma gama de outros conhecimentos, o estudo da tabuada, por exemplo, é um conteúdo bastante discutido na matemática, pois nos acompanha no decorrer de nossas vidas, e seu estudo de forma adequada, possibilita a sua real compreensão e não uma mera memorização.

Em matemática, a “tabuada de multiplicação é uma tabela matemática usada para definir uma operação de multiplicação de um sistema algébrico. Há livros antigos que se referem à tabuada como tabuada de Pitágoras”. (WIKIPEDIA, 2011). O estudo da tabuada não é tão simples, principalmente, pela reação que ela causa nas pessoas, o da famosa “decoreba”. As crianças vêm no estudo da tabuada como o de *obrigação*, por esse motivo a tabuada sempre causou medo nos alunos, pois durante anos ela foi imposta de forma inadequada.

Para que o aluno comece a ter interesse por esse estudo se faz necessário que eles percebam sua necessidade no decorrer da vida. O aluno precisa ser desafiado, instigado a despertar o interesse na compreensão dessa operação. Diante disto o professor tem papel fundamental para que essa corrente de medo seja quebrada, ele precisa estimular seus alunos através de situações reais a compreender a necessidade desse estudo. Fazendo isso o professor conseguirá alcançar o real objetivo de ensinar matemática.

Materiais e métodos

O estudo foi desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental de duas Escolas Públicas Estaduais, ambas 4º de ano, sendo uma escola na cidade de Rolim de Moura e a outra no Distrito de Migrantinópolis.

Foram analisadas 57 (Cinqüenta e sete) alunos, sendo 29 da Escola pública de Rolim de Moura 28 da Escola pública do distrito de Migrantinópolis, dentre esses alunos, 25 são do sexo masculino e 32 do sexo feminino. A média de idade desses estudantes é de 10 e 12 anos de idade.

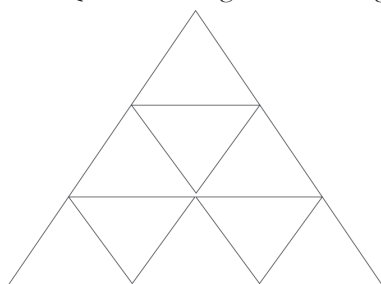
Para melhor desenvolvimento desta análise, durante o período de regência resolvemos introduzir atividades diferenciadas que pudessem mudar o conceito desses alunos em relação a essa disciplina. O primeiro passo foi o de decidir de que forma iríamos fazer isso. Sendo assim, optamos por levar atividades matemáticas que despertassem nos alunos a curiosidade e ao mesmo tempo pudessem aprender conceitos matemáticos.

No primeiro momento optamos por problemas de quebra cabeça, pois tínhamos o intuito de chamar a atenção dos alunos de forma descontraída, e esse tipo de problema iria proporcionar isso, por se tratarem de uma matemática recreativa, esse tipo de problema alcançou uma receptividade positiva em sua inserção durante as aulas, pois os alunos se divertiram estudando matemática.

O problema proposto para a turma foi o seguinte:

Testando sua paciência:

Quantos triângulos há na figura ao lado?



Resultado: $1+9+3= 13$

Diante desta receptividade, insistimos nessa proposta e investimos em situações problemas, todos os dias após a *leitura por prazer*, levávamos um problema para que os alunos resolvessem. Essa atividade estava oportunizando a reflexão dos alunos, apesar de nem sempre todos conseguirem resolve-los, o fato de tentarem já nos deixavam satisfeitas.

O outro tipo de problema que optamos em inserir nas aulas foi os Problemas processos ou heurísticos, que em sua resolução, permite que o aluno crie mecanismos e estratégias para encontrar as respostas.

Para completar o circuito de problemas que decidimos encaminhar para os alunos, optamos por problemas com excesso de dados. O problema escolhido foi Anúncio de Supermercado. Os alunos receberam panfletos de um determinado mercado fictício, comprariam com 20 reais de modo a gastar o máximo desse dinheiro.

Finalizamos as atividades com o oferecimento de alguns recursos de aprendizagem de tabuada que rompem com a sua mecanização e busca em outras formas e materiais, um aprendizado mais lógico e prazeroso.

Resultado e discussão

O resultado obtido com os problemas levados para a sala foi interessante, pois possibilitaram aos alunos uma interação e a formulação de questionamentos, e a partir disso, começaram a observar os velhos problemas matemáticos com outros olhos e, finalmente perceberem que o estudo da matemática pode ser divertido e no mínimo intrigante e desafiador.

Durante a resolução dos problemas de quebra cabeça, nenhuma criança conseguiu encontrar a solução para o que foi proposto, mas o simples fato da busca pelo resultado, dos questionamentos ocorridos na sala e principalmente do uso do raciocínio lógico nos fez compreender que estava-se no caminho certo e o quanto essa proposta iria auxiliar o aprendizado da turma.

Os problemas processo, por sua característica de nem sempre apresentar aquilo que necessariamente acreditam ser dados a serem transformados em operações aritméticas, causou muito embaraço previamente, mas nos revelam a falta de modelos e estratégias que as crianças apresentavam. À medida que descobriam caminhos, comunicavam os mesmos, o mundo da curiosidade se abria e começam trazer inclusive problemas para nós. É o mais interessante nesse tipo de problema não é o de encontrar a resposta certa, mas sim o desafio de busca estratégias para encontrar a sua solução.

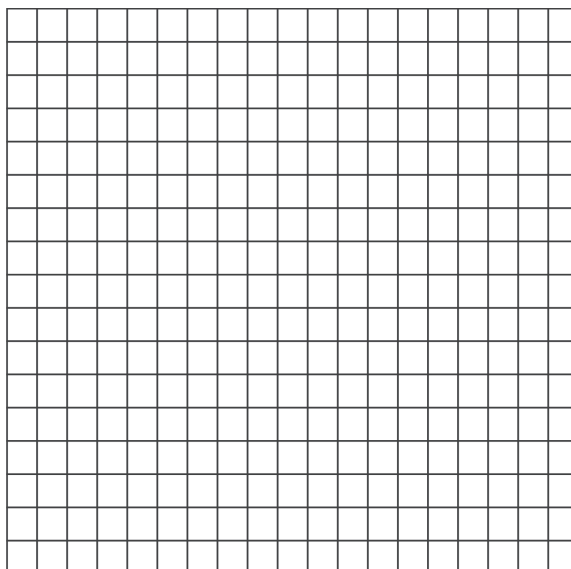
No entanto, de todos os problemas propostos para esses alunos, o problema de excesso de dados, chamava a nossa atenção e é claro que a deles também. Naturalmente, que além de trabalhar com o raciocínio lógico das crianças, também instigavam seu imaginário e repertório de cálculos operativos de seus conhecimentos lógicos, e os alunos acreditavam e realizavam as compras a partir dos panfletos, por exemplo, porque mergulhavam em um universo de cálculos mais próximo de seus contextos diários.

Essa atividade também propiciou debates sobre como manusear dinheiro, e também pode ser adaptada por situações reais dentro do cotidiano da criança, quanto a isso Teberosky; Colomer diz:

As situações de interação cotidiana, quando se vai às compras, por exemplo, quando se guardam na cozinha as mercadorias adquiridas ou quando se prepara a refeição, podem ser uma oportunidade para aprender outras formas de classificar e interagir com o texto. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p.27)

Diante disso, o professor poderá inovar levando panfletos originais de mercados existentes na cidade, cédulas de dinheiro fictício e realizar compras e vendas de produtos. Nessa atividade o uso da calculadora também poderá ser introduzido, assim como nos aponta BIGODE (1998, p. 43), “A calculadora pode e deve ser usada em sala de aula sempre que o cálculo for um passo do trabalho e não a atividade principal.

Em se tratando de cálculo aritmético, percebemos o problema que a multiplicação acarreta para muitas crianças e, conseqüentemente o ensino da tabuada. Desta forma, ao inserir essa temática durante as aulas, o primeiro passo que realizamos foi um levantamento prévio sobre as dificuldades que as duas turmas apresentavam sobre essa temática. No primeiro momento da aula, investiu-se no trabalho com a tabuada do 01 ao 05 utilizando o papel quadriculado, com a técnica operatória da configuração retangular. Com ela as crianças estão sempre buscando a lógica pela multiplicação da horizontal e vertical de seus quadradinhos.



Distribuímos uma folha parecida como a do desenho acima para cada um dos alunos e juntos fomos formando a sequência da tabuada. Questionamos, e a todo o momento fazíamos intervenções fazendo com que os próprios alunos descobrissem o que esse novo método de ensino trazia. No final da aula, constatamos o interesse da turma e percebemos que eles estavam compreendendo essa nova fórmula. Explicamos que eles não sairiam da sala naquele momento todos com a tabuada memorizada, mas, que esse estudo deveria ser constante, e que estávamos apresentando apenas um novo método de estudo.

No dia seguinte dando sequência ao estudo da tabuada do 06 ao 09, optamos por trabalhar a tabuada com as mãos. Os alunos ficaram curiosíssimos com essa novidade e no decorrer da aula desenvolvemos juntos essa atividade. Foi incrível!

Os métodos de ensino das tabuadas apresentadas para as crianças, além de dicas de como o estudo da tabuada pode ser dinamizado, facilitando a compreensão dos alunos permite que as mesmas recorram a outros recursos mentais e não utilizem apenas a memorização mecânica. O estudo da tabuada não deve, portanto, ser trabalhado de forma intermitente e nem tampouco com apenas o recurso de memorização mecânica, pois acaba despertando nos alunos apatia e desinteresse.

Diante dos resultados obtidos no decorrer do Estágio Supervisionado, constatamos o medo e consequentemente a dificuldade dos alunos em relação ao estudo da disciplina de matemática. Mas após vários dias de análises e estudo, ficou explícito que através de aulas criativas e dinâmicas é possível inverter esse quadro tão gritante que permeia nas escolas. Para isso os profissionais em educação matemática necessitam inovar a cada dia em sua prática pedagógica. É o caso que relatamos acima, onde inserimos em nossas aulas atividades diferenciadas que propuseram aos alunos a aquisição do conhecimento de forma descontraída. Os problemas matemáticos são uma opção valiosa no que tange prender a atenção dos alunos.

Considerações finais

Este projeto foi desenvolvido graças à parceria entre a UNIR (Universidade Federal de Rondônia) e as duas escolas públicas estaduais que nos aceitaram como estagiárias oportunizando a análise de acordo com teorias estudadas em sala de aula. Análise essa que nos permitiu um confronto entre os textos teóricos e a prática, resultando em um trabalho emocionante, foi algo gratificante que nos permitiu um melhor conhecimento em diversas práticas pedagógicas.

Ao concluirmos este artigo, podemos dizer que faz-se necessário um estudo mais abrangente sobre esse tema, e que mesmo com a colaboração de grandes pesquisadores, não deixou de ser ainda um termo de discussão dentro das instituições escolares.

Vimos que os erros que os alunos cometem durante o estudo da matemática não são erradas, ou até mesmo falta de conhecimento, esses “erros” devem ser considerados como construtivos, pois este é um processo de aquisição de conhecimento em que as crianças estão elaborando os conceitos e enriquecendo seu campo de conhecimento lógico.

O professor precisa estimular as características desta fase, pois todas as crianças são capazes de aprender desde que lhes ofereçam possibilidades. Diante disso cabe ao professor estar sempre inovando em suas metodologias de ensino

O trabalho do professor se realiza na prática e não na pesquisa; portanto, ele deve observar e atender a evolução da criança, e não detectar através de “testes”, qual o nível de conceitualização em que ela se encontra. É possível fazer isso naturalmente através das propostas de classe.

Entretanto, é fundamental que ele saiba quais os objetivos que norteiam a elaboração das atividades propostas aos alunos. (SILVA, 1990. p. 74)

É importante que o professor se aproprie da aquisição do conhecimento do aluno para planejar conteúdos significativos que favoreça no processo ensino-aprendizagem, mas é importante salientar que nesta fase, onde a imaginação está aflorada, o desejo de brincar, a curiosidade está em alta, e nada disso pode ser ignorado, pelo contrário, devemos utilizar essas atitudes para dinamizar e inovar durante a elaboração das atividades.

Referências bibliográficas

BIGODE, Antonio Jose Lopes. **A calculadora e o raciocínio da criança**, **Cadernos da TV Escola: PCN na Escola/Coordenação geral Vera Maria Arantes**. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Ensino de 5º a 8º séries**. Brasília-DF: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Ensino de 5º a 8º séries**. Brasília-DF: MEC, 1997.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de Matemática**. São Paulo. Ed. Ática, 1999.

_____. **Didática da Matemática na pré-escola**. São Paulo. Ed. Ática, 1998.

_____. **Didática da resolução de problemas de matemática**. São Paulo: Ática, 1994.

KAMII, C. & DEVRIES, R. **Piaget para a educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas 1992.

_____. Constance. **Aritmética: Novas Perspectivas- Implicações da Teoria de Piaget**. 9ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

MACARINI, Motter Justina. **Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

MOURA, M. O. De. **A construção do signo numérico em situação de ensino**. São Paulo: USP, 1991.

NUNES, T. BRYANT, P. **Crianças fazendo matemática**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

OUNUCHIC, L.de La R. **Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas**. In: BICUDO, M.A.V. (Org). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1999.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático**. Tradução e adaptação: Heitor Lisboa de Araújo. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

SCHOENFELD, A. **Resolução de problemas matemáticos**. 1988. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/professores/suporteaprof/pedagogia/teoria31resprobat.asp>>. Acesso em 15 de setembro de 2011.

SMOLE, Kátia Stocco. DINIZ, Maria Ignez. **Ler, escrever e resolver problemas: Habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TEBEROSKY, Ana. COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZORZAN, Adriana Loss. **Séries iniciais: metodologia para o ensino da matemática**. Erechim-RS. Edifapes, 2004.

“Nós, os bandeirantes de Rondônia”: auto-imagem, poder simbólico e história

Ana Luiza Coelho Ferreira Pinhal
Estevão Rafael Fernandes

Resumo: Fazendo uso dos conceitos de campo simbólico, identidade e ritual; a partir de uma análise sócio-antropológica, buscar-se-á neste trabalho chamar a atenção sobre como hinos estaduais podem operar enquanto reafirmação pública de um sistema de valores desejável e de um discurso auto-representacional. Tentar-se-á apresentar em primeiro lugar o Hino do Estado de Rondônia, comparando-o com outros hinos de Estados – em especial da Amazônia-; com vistas a compreender como opera esse sistema de valores. O que se percebe em alguns desses hinos é um forte teor ideológico de cunho marcadamente positivista, reafirmado em suas letras por meio de conceitos como “bandeirantismo”, “sertões” e “desbravamento”. Tal ideologia é ainda presente no *ethos* e discurso regionais e visíveis, por exemplo, nas discussões sobre “desenvolvimento” nesses Estados. Esses hinos vistos enquanto rituais passam, assim, a ser uma afirmação pública de continuidade e manutenção desses valores, contribuindo para sua perpetuação.

Palavras-chave: hinos estaduais, representação, ideologia.

Apresentação

Este artigo busca apontar direções possíveis para a análise de um documento histórico muito peculiar – os hinos regionais – a fim de perceber conceitos como nacionalismo, identidade e, em nosso caso específico, de “pioneirismo”. Este trabalho configura-se muito mais em um ensaio do que em um artigo não devido a uma eventual falta de rigor de análise mas, ao contrário, por admitir-se, desde já, que por uma questão de espaço, tempo e, principalmente, de domínio teórico, serão lançadas algumas questões aqui a título de hipótese, mais do que de afirmações peremptórias.

Hinos foram o objeto de investigação por inúmeros motivos: (1) são documentos de valor histórico e de domínio público, o que facilita sua análise em termos éticos; (2) são evidências claras da auto-imagem e de valores desejáveis em determinado tempo e lugar; e (3) permitem-nos, dada a proximidade do objeto, relativizar nossas próprias práticas, pondo em perspectiva nossa própria disposição em nossa sociedade – em outras palavras e como escreve o antropólogo Gilberto Velho alhures, “o que nos é familiar nem sempre é conhecido”, de modo que essa rotação de perspectiva torna-se um exercício bastante promissor. Além disso, meu interesse pelo tema parte de minha própria experiência pessoal, no sentido de perceber que as pessoas em Rondônia conhecem, quase todas, o hino do Estado e o cantam quase sempre, em eventos que vão desde inaugurações de obras até aulas inaugurais e eventos acadêmicos. Por outro lado, as referências em Porto Velho a seu próprio passado histórico parece permeado de esquecimentos e lacunas: se não, como explicar a falta de um memorial dos povos indígenas na capital de um Estado que toma de empréstimo o nome de Cândido Mariano Rondon; ou o descaso com o patrimônio da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré? É coerente pensarmos que identidade e memória são elementos ligados entre si, mas o que ocorre em Porto Velho faz com que a situação se torne paradigmática. Nesse sentido, o Hino, por ser uma declaração pública de algo – exatamente o quê seria esse algo, será tratado a seguir – nos permite entender como opera a construção da história, ideologicamente falando.

Deixo claro que Ideologia aqui não é tratada como sinônimo de “falsa consciência”, como a vulgata marxista permitiria supor. Ideologia, nas linhas que se seguem, é “um conjunto de ideias e valores respeitantes à ordem pública e tendo como função orientar os comportamentos políticos coletivos”¹. Dito de outra forma, penso que os hinos reflitam um sistema de valores observável (ou, como disse acima, desejável) em determinada sociedade. Tentar-se-á, assim, compreender em primeiro lugar o Hino do Estado de Rondônia a partir dessa perspectiva (semiótica, histórica e antropológica) não enquanto fim em si mesmo mas, sobretudo, com vistas a compreender como opera esse sistema de valores desejável, observado em sua letra. Nosso ponto de partida, nessa primeira parte, será analisar o Hino de Rondônia na imagética local, a partir de um episódio muito peculiar, ocorrido em 2008.

O Hino de Rondônia como auto-representação

Começemos apresentando a letra do Hino do Estado de Rondônia:

Hino Oficial do Estado de Rondônia

Quando nosso céu se faz moldura
Para engalanar a natureza
Nós, os bandeirantes de Rondônia,
Nos orgulharmos de tanta beleza.

Como sentinelas avançadas,
Somos destemidos pioneiros
Que nestas paragens do poente
Gritam com força: somos Brasileiros!

Nestas fronteiras, de nossa pátria,
Rondônia trabalha febrilmente
Nas oficinas e nas escolas
A orquestração empolga toda gente;

Braços e mentes forjam cantando
A apoteose deste rincão
Que com orgulho exaltaremos,
Enquanto nos palpita o coração

Azul, nosso céu é sempre azul -
Que Deus o mantenha sem rival,
Cristalino muito puro
E o conserve sempre assim.

Aqui toda vida se engalana
De belezas tropicais,
Nossos lagos, nossos rios
Nossas matas, tudo enfim...

Em nossa análise, partiremos da polêmica de que o hino (popularmente conhecido como “Céus de Rondônia”) foi alvo, em 2008. Penso que o episódio ocorrido possa nos servir de bom ponto de partida para entender o Hino enquanto símbolo, reificando determinado número de auto-representações locais em torno das quais gira o sistema de valores ao qual me referi no item anterior.

O episódio ocorreu em 2008, quando o Prof. Carlos Moreira, da Banda Odisseia, sugeriu uma nova versão para o Hino Oficial do Estado:

Quando começamos a tortura
Para esculhambar a natureza
Nós, os invasores de Rondônia,
Nos afogamos em tanta pobreza.
Somos causadores de queimadas,
Nosso combustível é o dinheiro.
Fim de uma história deprimente:
Nada aos nativos, tudo aos posseiros.
Nessa fronteira abandonada
O povo trabalha até doente.
Muita chacina e pouca esmola,
Corrupção galopa febrilmente.
Atos dementes roubam o futuro
Da juventude dessa nação,
E com coragem nós gritaremos
Enquanto nos arrancam o coração.
Azul, poderia ser azul,
Em vez, tudo cinza tudo igual,
Nosso rio só tem mercúrio,
Amazônia é capim.
Assim, nossa vida é desumana.
Guaporé fundamental,
Reinventar a tua história
Ou será o nosso fim!

As reações em torno desse episódio lembram muito aquelas mais recentes, de episódios como o vídeo do humorista Rafinha Bastos ou a reportagem de Eliane Brum, da revista Época, intitulada “Porto Velho: a

cidade que não estava lá”. Entretanto, há um duplo diferencial aqui: neste caso, trata-se de uma crítica de um “nativo” e, em segundo lugar, a crítica dá-se através de um dos “símbolos” do Estado.

A resposta, evidentemente, não tardou:

EUCLIDES RECRIMINA INSULTOS FEITOS AO HINO DE RONDÔNIA²

16/05/2008 - [06:28] - Política

...”Lamento profundamente que o professor Carlos Moreira, afronte de maneira tão grosseira um dos símbolos oficiais do Estado de Rondônia...

O deputado Estadual Euclides Maciel criticou, severamente em Tribuna, na tarde desta quarta-feira (14/05), os insultos promovidos contra o Hino de Rondônia divulgados pelo grupo Odisséia, no início desta semana, em mídia local. O parlamentar iniciou seu protesto, parabenizando o jornal eletrônico: www.noticiario.com que pertence ao jornalista Nelson Townes de Castro que “em manchete publicou a revolta dos pioneiros, bandeirantes e milhares de imigrantes que escolheram e foram escolhidos por este estado novo e promissor para viver e criar suas famílias”.

[...]

O Hino de Rondônia é intensamente reverenciado pela população de Rondônia – especialmente pelos jovens e crianças – e é cantado orgulhosamente pelos moradores de Porto Velho em praticamente qualquer solenidade que se realize aqui.

Composto pelo então governador e intelectual do ex-Território Federal de Rondônia, Joaquim Tanajura, o Hino de Rondônia emociona até mesmo os visitantes do Estado porque retrata a brasilidade e a bravura dos que se tornaram “destemidos pioneiros” e “sentinelas avançadas” do Brasil nesta região de fronteira. (Destaquei).

O trecho negritado acima destaca, justamente, os elementos mais emblemáticos da letra de “Céus de Rondônia”: a auto-imagem girando em torno de um neo-bandeirantismo (ao qual a letra faz remissão direta, logo na primeira estrofe) e de sua localização fronteiriça (novamente, “sentinelas avançadas”) e, evidentemente, de uma reafirmação de brasilidade. A letra pode ser compreendida, dessa forma, como uma elegia positivista: a natureza está no hino, mas basicamente na medida em que sofre “melhorias” pelo trabalho feito por pessoas “destemidas” e “desbravadoras”, no “rincão” do país. Isso não é um dado menor, mas uma informação que corrobora nossa hipótese inicial de que a letra de Céus de Rondônia serve-nos de documento de valor histórico.

Apontado acima como compositor do Hino de Rondônia, Dr. Joaquim Tanajura, era membro do Partido Republicano Conservador e membro da Comissão Rondon, com quem coadunava nos ideais positivistas (os quais eram abraçados, literalmente como religião, por Rondon), como fica claro nesse trecho, de um de seus relatórios:

Campanha de difícil execução, exigindo o devotamento assíduo dos seus sectários e dispêndio avultado da fortuna pública ou particular, nem por isso deve ser desprezada numa zona em que poderá ser iniciada por núcleos de população, que teriam certo seus resultados evidentes pela obediência às medidas empregadas e pelo saneamento desde logo iniciado. Para seu êxito, dois fatores lhe são indispensáveis: a engenharia sanitária e a medicina. Como auxiliar, o devotamento da sociedade inteira, nas provas altruísticas e de civismo, concorrendo para uma obra meritória, não será de menor valia, pela comunhão de sentimentos em torno de uma causa que se constitui regional mas que interessa a todo país. (CASSER e MIRANDA DE SÁ, 2001, p.375).

Assim, não é de se estranhar o discurso ufanista e “desbravador” presente em Céus de Rondônia: sua origem é, *mutatis mutandis*, a mesma do lema “Ordem e Progresso” presente em nossa bandeira. Aliás, a menção a bandeirantes e desbravadores em Hinos de Estados aparece raramente (somente nos hinos de São Paulo e Mato Grosso, e *en passant* no do Piauí) e, em nenhum dos casos, em um estado da região Norte. Vamos a eles.

O primeiro deles é o Hino do Estado de São Paulo, conhecido justamente como “Hino dos Bandeirantes” (segue-se apenas a primeira parte do Hino):

Paulista, pára um só instante
Dos teus quatro séculos ante
**A tua terra sem fronteiras,
O teu São Paulo das “bandeiras”!**
Deixa atrás o presente:
Olha o passado à frente!
Vem com Martim Afonso a São Vicente!
Galga a Serra do Mar! Além, lá no alto,
Bartira sonha sossegadamente
Na sua rede virgem do Planalto.

Espreita-a entre a folhagem de esmeralda;
 Beija-lhe a Cruz de Estrelas da grinalda!
 Agora, escuta! Aí vem, moendo o cascalho,
 Botas-de-nove-léguas, João Ramalho.
 Serra-acima, dos baixos da restinga,
 Vem subindo a roupeta
 De Nóbrega e de Anchieta
 Contempla os Campos de Piratininga!
 Este é o Colégio. **Adiante está o sertão.**
Vai! Segue a entrada! Enfrenta!
Avança! Investe!
Norte - Sul - Este - Oeste,
Em “bandeira” ou “monção”,
Doma os índios bravios.

A letra acima é baseada em um poema de Guilherme de Almeida, intitulado “Hino dos Bandeirantes”. A Biblioteca Virtual do Estado de São Paulo traz informações interessantes sobre o autor: advogado e filho de advogado, chegou a ser exilado para a Europa devido a sua ativa participação no Movimento Constitucionalista de 1932, tendo escrito poemas como “Moeda Paulista”, “Nossa Bandeira” (dedicada à bandeira de S. Paulo) e “A Santificada” (também dedicado à bandeira do Estado), ligando-se ao grupo do verde-amarelismo de Cassiano Ricardo, Minotti del Picchia e Plínio Salgado (expoente maior do Integralismo no país). Além disso, seu poema tornou-se Hino oficial a partir de 1974, em plena ditadura militar. Também da época da Ditadura (1983) data outro Hino que faz menção ao bandeirantismo: o do Mato Grosso, composto por um bispo, Dom Francisco de Aquino Correia. A formação humanista de seu compositor aparece claramente em sua letra: se por um lado elogia-se os bandeirantes frente a um índio, hora bravo (“Eis a tarra das inas faiscantes/Eldorado como outros não há,/ **Que o valor de imortais bandeirantes/Conquistou ao feroz Paianguá**”), hora um bom selvagem *rousseauiano* (“Hévea fina, erva-mate preciosa/Palmas mil são teus ricos florões;/ **E da fauna e da flora o índio goza/a opulência de teus virgens sertões!**”). Contudo, há aqui algo a ser salientado: no Hino matogrossense o índio é conquistado pelos valores dos bandeirantes, no Hino paulista, eles são “domados” pelas bandeiras, no Hino de Rondônia, eles sequer aparecem, mesmo o hino tendo sido escrito por um dos companheiros de Rondon. Lanço mão aqui da seguinte hipótese: os indígenas não aparecem no “Céus de Rondônia” justamente devido a filosofia positivista que impulsionava a Comissão.

Nesse sentido, vale lembrar que o Serviço de Proteção ao Índio ficou conhecido por esse nome apenas a partir de 1918. Até então, desde 1910, a sigla do órgão era SPILT: Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais. O indígena, mais que indômito, era visto como indolente, um indivíduo ainda na fase teológica, sob a ótica positivista. Era papel do Estado Republicano trazê-los à idade Positiva, transformando-os em trabalhadores (ou seja, integrando-os) e, dessa forma, fazendo com que eles ajudassem no “Progresso” do país (ver infra: 11 e seguintes). Nesse sentido, o Hino do Estado é justamente reflexo de seu próprio processo de ocupação histórica, mantendo os mesmos elementos quando comparado com o de outros estados da região amazônica (como as referências a noção de defesa do território e de rincão - citando literalmente os hinos do Amapá e de Roraima -, e com os índios, uma vez mais, de fora da letra). Aliás, se pusermos lado a lado esses três hinos (Acre, Amapá e Roraima), ficarão evidentes seus paralelos com os temas do hino rondoniense:

Hino do Acre	Hino do Amapá	Hino de Roraima
<p>Que este sol a brilhar soberano Sobre as matas que o vêem com amor Encha o peito de cada acreano De nobreza, constância e valor... Invencível e grandes na guerra, Imitemos o exemplo sem par Do amplo rio que brilha com a terra, Vence-a e entra brigando com o mar. Fulge um astro na nossa bandeira, Que foi tinto com sangue de heróis Adoremos na estrela altaneira O mais belo e o melhor dos faróis Triunfantes da luta voltando, Temos nalma os encantos do céu E na frente serena, radiante Imortal e sagrado troféu, O Brasil a exaltar acompanha Nossos passos, portanto é subir, Que da glória a divina montanha Tem no cimo o arrebol do porvir. Possuímos um bem conquistado Nobremente com as armas na mão Se o afrontarem, de cada soldado Surgirá de repente um leão. LIBERDADE - é o querido tesouro Que depois do lutar nos seduz: Tal rio que rola, o sol de ouro Lança um manto sublime de luz. Vamos ter como prêmio da guerra Um consolo que as penas desfaz, Vendo as flores do amor sobre a terra E no céu o arco-íris da paz. As esposas e mães carinhosas A esperar-nos nos lares fiéis Atapetam as portas de rosas E, cantando, entretecem lauréis. Mas se audaz estrangeiro algum dia Nossos bríos de novo ofender, Lutaremos, sem cair, sem tremer... E ergueremos então destas zonas Um tal canto vibrante e viril Que será como a voz do Amazonas Ecoando por todo o Brasil.</p>	<p>Eia povo destemido Deste rincão brasileiro. Seja sempre teu grito partido De leal coração altaneiro Salve rico o torrão do Amapá Solo fértil de imensos tesouros Os teus filhos, alegres, confiam Num futuro repleto de louros Se o momento chegar algum dia De morrer pelo nosso Brasil Hão de ver deste povo a porfia, Pelejar nestes céus cor de anil (Bis) Heia povo herói, varonil Descendente da raça guerreira Ergue forte, leal, sobranceira, A grandeza de nosso Brasil Salve rico o torrão do Amapá Solo fértil de imensos tesouros Os teus filhos, alegres, confiam Num futuro repleto de louros</p>	<p>“Todos nós exaltamos RoraimaQue é uma terra de gente viril,É benesse das mãos de Jesus,Para um povo feliz, varonil!Amazônia do Norte da Pátria!Mais bandeira para o nosso Brasil!Caminhamos sorrindo, altaneiros, Almejamos ser bons brasileiros.Nós queremos te ver poderoso,Lindo berço, rincão Pacaraima!Teu destino será glorioso,Nós te amamos, querido Roraima!Tua flora, o minério e a faunaSão riquezas de grande valor,Tuas águas são limpas, são puras,Tuas forças traduzem vigor.Que belezas possui nossa Terra!Sinfonia que inspira o amor!O sucesso é a meta, o farolNo lavrado banhado de sol!Nós queremos te ver poderoso,Lindo berço, rincão Pacaraima!Teu destino será glorioso,Nós te amamos, querido Roraima!”</p>

Façamos, antes de seguir adiante, uma pausa para reflexão. Uma das formas de percebermos esses textos é, evidentemente, do ponto de vista estético e/ou artístico. Não é nosso intuito proceder com tal análise por uma questão relativamente simples: este texto não se pretende uma crítica de arte. Os textos acima devem ser compreendidos, sobretudo, como parte de um ritual cívico - sendo a palavra chave aqui “ritual”. A ver.

Hinos não são canções que possam ser cantadas em qualquer contexto, é necessário, antes, que haja um contexto dentro do qual façam sentido – e, de certa forma, hinos dão certo ar cerimonial a esses contextos. A exemplo disso, hinos dificilmente são cantados em mesas de bar ou ocasiões informais (com exceção de hinos de times de futebol, quase sempre entoados – mesmo que jocosamente – como reforço do caráter de identidade coletivo ou de pertencimento a determinado grupo): hinos são entoados em Igrejas, ocasiões cívicas ou atos públicos como forma de reforçar sua importância e, novamente, o caráter coletivo daquela cerimônia. Prova de que os hinos são parte de um ritual é o fato de que exige-se, inclusive, domínio de sua letra (note-se que o Hino Nacional Brasileiro é impresso em boa parte dos cadernos escolares, e quase sempre naqueles utilizados por alunos de menor renda) requerendo uma postura corporal solene – nada de braços ou pernas cruzadas, mas posição ereta e, no caso dos militares, continência. Hinos são elementos rituais e isso dá a eles um duplo caráter: eles comunicam algo e têm caráter simbólico.

Nesse sentido, pode-se dizer que eles exerçam poder sobre a sociedade, com certo caráter externo e coercitivo frente aos indivíduos (um paralelo claro com a noção *durkheimiana* de fato social): encaixam-se no que Bourdieu chama de “*sistema simbólico*”, estando na interface entre política e arte mas, sobretudo, reforçando (e refletindo, em um sistema dialético) estruturas de poder, ideologias e sistemas de valores. A ideia encontra-

se sintetizada no primeiro capítulo de seu livro *O Poder Simbólico*, intitulado “Sobre o Poder Simbólico” (BOURDIEU, 2005) e pode ser apresentada, resumidamente nos dois pontos a seguir: (1) Produções simbólicas estruturam a percepção dos indivíduos, contribuindo para a reprodução da ordem social; e (2) O campo de produção simbólica reproduz a luta simbólica entre as classes. Ou seja: no campo da ação simbólica a dominação ocorre de forma incorporada e sub-reptícia (o que nos remeteria a outro conceito, o de *habitus*), conduzindo eles próprios a sistemas de percepção, representação e comunicação (e, evidentemente, educação). Como escreve o autor, já no final desse capítulo, “o que faz o poder das palavras de ordem, poder de manter a ordem e de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (BOURDIEU, 2005, p.15).

Evidentemente que as consequências do que propõe Bourdieu, nesse sentido, são tremendas para a Educação, posto colocar a questão de que o processo de produção de conhecimento é, ele mesmo, fruto e fonte de lutas simbólicas. Trata-se de um processo a partir do qual um grupo dominante tenta manter suas visões de mundo como a hegemônica de modo que, ao ensinarmos em nossas escolas o que para nós é “alta cultura”, relegamos os processos populares de produção de conhecimento a um segundo plano. Eis o ponto onde eu gostaria de chegar.

O que implica, do ponto de vista histórico-sociológico, o ato de entoar um Hino? Ato-contínuo, cabe a nós refletir: o que um hino como o de Rondônia pode nos dizer, se tratado à luz das informações e reflexões aqui tecidas?

Afirmamos há pouco que a letra de hinos como o de Rondônia (e Roraima, Amapá e Acre, por exemplo) são marcados com um forte viés positivista. Mais do que um acaso histórico, assumo aqui a posição de que tal se dá quanto instrumento de violência simbólica:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuirão assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados” (BOURDIEU, 2005, p.11)

Ao encontro disso, Rondon escreve nas primeiras páginas do primeiro volume de seu “Índios do Brasil”, livros publicados com as fotos das expedições da Comissão Rondon desde 1890, publicado em 1946:

Do numeroso arquivo que vimos religiosamente amalhando, através de meio século de intenso trabalho em que tão ajudado fui por uma plêiade de oficiais do Exército e pessoal civil, todos vibrantes de entusiasmo cívico pela Causa Indígena, pelo progresso de nossa Pátria e pelo bem da Humanidade. [...] Muitas destas fotografias agora folheadas tranqüilamente em ambientes civilizados, e oferecidas aos estudiosos da ciência e aos concidadãos que se interessam pelas coisas essencialmente brasileiras e olham com simpatia o “Problema do Índio”, custaram muita abnegação, muito esforço patriótico, muito suor, muito cansaço e quiçá também o sangue e a vida de patrícios nossos, para que ora as pudéssemos contemplar e comentar, acomodados em compartimentos confortáveis” (RONDON, 1946).

Interessante notar algumas coisas – dentre tantas outras – a partir do trecho acima: a oposição entre os “compartimentos confortáveis” e “ambientes civilizados” com relação aos sertões do Brasil, onde “patrícios” derramaram sangue, suor e com sacrifício de suas próprias vidas. Fica aí clara a oposição entre o país desconhecido e aquele a ser desbravado. Há, ainda, o elemento do patriotismo e do progresso: ideias claramente positivistas. Não cabe aqui delongar sobre o conceito de positivismo, tampouco de seu papel nessas expedições de caráter nacionalistas e/ou científicos, mas os ideais positivistas partiam de alguns pressupostos, dentre os quais uma fé inabalável na racionalidade e nos conhecimentos científicos, e a idéia de que haveriam três etapas de desenvolvimento humano: o fetichismo primitivo, a fase religiosa e o positivismo.

O projeto de Rondon pode ser mais bem entendido se tomarmos em conta, por exemplo, que a instituição mais presente entre os índios no Brasil era a Igreja Católica, o que contrariava os interesses da República positivista que se instaurara. Além disso, era necessário desbravar aquelas terras para o “progresso”, ou seja: fazendas, agricultura e pecuária – a maior parte dos Boletins do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais – dizem respeito a questões de produção agrícola. Um dos interesses por trás do Serviço era manter os católicos afastados dos indígenas, enquanto o projeto positivista poderia ser levado a cabo pelo SPI junto aos indígenas. Assim, eles passariam do primeiro estágio (fetichista) ao terceiro (positivista) sem se “contaminarem” com as crenças católicas, e no processo, os transformaria em trabalhadores.

Em seu primeiro Artigo, o Decreto de criação do SPI já deixava claro esse propósito, qual seja “estabelecer em zonas férteis, dotadas de condições de salubridade, de mananciais ou cursos de água e meios fáceis e regulares de comunicação, centros agrícolas, constituídos por trabalhadores nacionais”.

A esse respeito, escreve Lima:

Nos textos dos relatórios de viagens e nas conferências alusivas a essas experiências, sobressai como elemento comum a ênfase em seu caráter civilizatório. O povo era geralmente apresentado como um ator em “estado de latência” numa situação de pré-cidadania (Lima e Hochman, 1996). Como observa José Murilo de Carvalho (1992), os reformadores se viam como messias salvadores de um povo doente, analfabeto, incapaz de ação própria, bestializado, se não definitivamente incapacitado para o progresso. Segundo o autor, o cenário descrito por Arno Mayer da Europa do século XIX se aplicaria com muito mais razão para o Brasil, onde predominavam a tradição, o mundo agrário, pré-industrial e aristocrático.

Essa idealização e distância em relação ao “povo real” nos debates da intelectualidade do período podem ser vistas também em outros movimentos que focalizaram o interior do país numa crítica à imitação servil das elites intelectuais e políticas. Promove-se a ampliação do sentido atribuído à palavra sertão, superpondo-se a critérios geográficos e demográficos as idéias de abandono e de exclusão. Um sertão caracterizado pelo abandono e pela doença. Um sertão desconhecido mas que era quase do tamanho do Brasil. (LIMA, 1998, versão eletrônica)

O Decreto de Criação do Serviço estabelece, por exemplo, que se lhes ministre “elementos ou noções que lhes sejam applicaveis, em relação as suas occupações ordinárias”, ou que se “envide esforços por melhorar suas condições materiaes de vida, despertando-lhes a attenção para os meios de modificar a construção de suas habitações e ensinando-lhes livremente as artes, officios e os generos de produção agricola e industrial para os quaes revelarem aptidões”; ou que se forneça aos índios “instrumentos de musica que lhes sejam apropriados, ferramentas, instrumentos de lavoura, machinas para beneficiar os productos de suas culturas, os animaes domesticos que lhes forem uteis e quaesquer recursos que lhes forem necessarios; introduzir em territorios indigenas a indústria pecuaria, quando as condições locais o permittirem”. Isso se dava, também, de outras formas, como o hasteamento da bandeira nacional nas aldeias em datas cívicas ou se dando roupas aos indígenas, ou nas sessões de “ginástica sueca” feitas entre os Pareci.

O índio deveria trabalhar para se tornar um instrumento de construção e integração nacionais, bastando, para isso, serem educados nesse sentido, o mesmo se passando com relação aos brasileiros das áreas rurais, sertanejos e/ou menos esclarecidos. Um dos meios civilizatórios foi a educação, quase sempre, motivados por interesses políticos característicos de seu tempo. Para crescer, o povo necessitaria ser “domesticado” (para utilizar os termos de Bourdieu), e esse discurso de progresso viria a servir aos interesses do Estado neste sentido como uma luva. Essa domesticação com vistas a integrar a população em torno de uma idéia de Nação ainda é perceptível hoje, ainda que de forma bastante velada. A questão aqui é justamente essa: as práticas, discursos e sistemas de valores postos em curso nas práticas de exaltação do discurso auto-representacionista presente nas letras do Hino de Rondônia, por exemplo, não seriam justamente as mesmas, guardadas as devidas proporções? As informações aqui expostas não evidenciam, de certa maneira, o surgimento e manutenção de um certo tipo muito específico de *ethos* presente nas fronteiras amazônicas? Seria possível, por exemplo, traçar um paralelo entre a noção positivista de progresso e aquela, de desenvolvimento, levada a cabo em Rondônia, hoje (a exemplo das discussões regionais sobre a proposta do novo Código Florestal, ou dos efeitos das construções da Usinas do rio Madeira, para nos atermos apenas aos casos mais recentes)?

Algumas considerações à guisa de Conclusão

Várias questões podem dialogar com a problemática aqui exposta, dentre as quais destacaria algumas.

Em primeiro lugar, boa parte dos livros sobre história regional compartilham do discurso personalista e heróico exposto aqui: a história local é fruto da ação de homens abnegados e visionários, não de processos macro estruturais. É necessário, assim, pensarmos materiais didáticos que formem alunos socialmente conscientes e com capacidade crítico-reflexiva para além do discurso ideologizante ao qual têm acesso hoje. Nesse sentido, caberia também a produção de material que trouxesse ao primeiro plano de análise não apenas os povos indígenas do Estado mas também os quilombolas e populações ribeirinhas, além de outros povos que, de alguma forma, contribuíram para a construção da história e memória locais (inclusive fazendo uso de fontes da história oral, por exemplo). Além disso, é impossível compreender o percurso histórico de Rondônia sem pensar (a) modelos de desenvolvimento para a Amazônia brasileira; e (b) modelos de Estado com suas respectivas ideologias de segurança nacional. Finalmente, é premente a necessidade de projetos de educação patrimonial (da memória material e imaterial, evidentemente) junto às escolas de ensino fundamental, a fim de tentar recuperar o que foi perdido após décadas de sucateamento e políticas públicas mal geridas.

À guisa de hipótese, penso que algumas das razões para esse esquecimento sistemático tenham sido apontadas neste trabalho. Um dos grandes trunfos do estudo de História é a capacidade reflexiva voltada para frente, à luz da compreensão de episódios e processos passados. Dessa forma, a história não é um processo morto e enterrado em um passado distante, mas algo em constante devir. Se a crítica é extirpada da história, produzem-se memórias sem qualquer capacidade de indagação. Indo além, a reprodução do discurso auto-heróico faz com que (a) se justifique o *status quo* da elite local: quem hoje tem poder chegou, dessa forma, por mérito de seu empreendedorismo e “pioneirismo”; (b) se justifique o modelo de “desenvolvimento” do Estado, dependente de ações externas como a construção de linhas de telégrafos, de ferrovias e rodovias, de projetos de desenvolvimento (como o Polonoroeste, por exemplo) e, finalmente, de Usinas, bem como um modelo econômico pautado na ocupação irregular das áreas de floresta para criação de gado; e (c) qualquer crítica externa é rechaçada, sob o argumento de que “não é qualquer um que aguenta Rondônia”, “quem vem de fora

rouba, fica rico e vai embora”, etc. Nesse sentido, chama a atenção o *slogan* do Governo do Estado durante a gestão Ivo Cassol: “Sou daqui e mereço respeito”, bem como as já mencionadas reações às críticas que o Estado sofreu veiculadas na mídia. Tudo se passa como se os “novos bandeirantes” de Rondônia mantivessem as ideias positivistas de progresso e civilização mas, especialmente, o de ordem. Qualquer evento que coloque essa estrutura de poder (baseada na reafirmação peremptória desse sistema de valores) é, nos dizeres Bourdieu, “domesticada”. Os rituais cívicos passam, assim, a ser uma afirmação pública de continuidade e manutenção desses valores, contribuindo para sua manutenção.

Referências bibliográficas

BOBBIO, Norberto et al. **Dicionário de Política**. Volume I. Brasília: EdUnB. 1997.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2005.

CASSER, Arthur T. e Dominichi MIRANDA DE SÁ. “**Médicos, doenças e ocupação do território na Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas (1907-1915)**.” Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum. Belém, v. 05, n.02, maio-ago. 2001.

ROSDON, Cândido Mariano Silva. **Índios do Brasil: do centro ao noroeste e sul de Mato Grosso**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, Conselho Nacional de Proteção aos Índios. (Publicação n.97). 1946

LIMA, Nísia Trindade. “**Missões civilizatórias da República e interpretação do Brasil**”. Hist. cienc. saude-Manguinhos, Jul 1998, vol.5, p.163-193.

A língua Apurinã: um processo de revitalização de uma língua minoritária

*Ana Patrícia Chaves Ferreira

Resumo: O objetivo da comunicação contribui para a reflexão sobre revitalização de línguas indígenas, tendo como referência a língua Apurinã. Sendo o Apurinã uma língua minoritária com relação ao Português, o que se observa é substituição da língua materna e a iminente perda lingüística da língua minoritária. Neste contexto, discutiremos a revitalização do Apurinã através das políticas educacionais atuais, que tem como pano de fundo a interculturalidade e o respeito à diferença. Para uma antropologia do desenvolvimento trago Plumer (1996), para análise da educação escolar indígena e políticas linguísticas, D'Angelis (2000), e para estudo e referência da língua Apurinã Facundes (2000). A pesquisa foi realizada no Sul do Estado do Amazonas no município de Boca do Acre e Pauini, entre os meses de fevereiro à junho de 2011, tendo como envolvidos diretos: professores indígenas, lideranças, pais e alunos das escolas, bem como falantes da língua materna nas comunidades do povo apurinã. Os resultados alcançados na pesquisa mostram que os apurinãs reconhecem que é imperativo preservar e manter sua língua, que os faz serem conhecidos como apurinã e por meio da qual podem expressar seus conhecimentos ancestrais e sua visão acerca do mundo.

Palavras-chave: língua indígena, revitalização, educação indígena.

Introdução

Este trabalho objetiva discutir questões relacionadas à situação de contato entre línguas, situação sociolingüística da língua, à perda lingüística, revitalização e o bilingüismo por parte de uma língua minoritária do povo apurinã. Baseada, sobretudo na leitura de material bibliográfico e de minhas experiências de trabalho com educação escolar indígena no campo da revitalização da língua apurinã, sendo também essa língua o foco da minha pesquisa de campo do mestrado, me permito falar numa “naturalidade” aos itens acima mencionados numa tentativa de identificar e entender a língua apurinã e o seu processo de revitalização como língua minoritária.

Para este caminho, busquei como referência para uma antropologia do desenvolvimento (PLUMMER, 1996), para análise da educação escolar indígena e políticas linguísticas (D'ANGELIS-2000), e para estudo e referencial da língua apurinã (FACUNDES, 2000).

Por diversos motivos, esse povo tem vivenciado uma série de transformações, social, econômica, lingüística e cultural, devido a sua integração na sociedade nacional. Os apurinã hoje estão em busca de respostas para as grandes transformações pelas quais passaram desde os primeiros contatos até os dias atuais, e uma das principais respostas é sobre a revitalização da sua língua materna tendo como pergunta: porque revitalizar a língua apurinã?

Entre os apurinã percebe-se o estreito relacionamento existente entre a língua e a construção de sua identidade. Por meio da língua, as sociedades humanas elaboram grande parte do conhecimento que detêm a cerca do mundo. Por esta razão, quando se fala em perda lingüística, inevitavelmente, fala-se também em perda de uma parte substancial por meio do qual se veiculam pensamentos, crenças, visão de mundo, conhecimento, tradições e cosmo visão de um povo.

E para os apurinã, a pergunta de porque revitalizar a língua apurinã, têm como resposta todos os aspectos anteriormente citados. Assim, segundo Plummer² (1996, p.370). “(...) as pessoas constroem suas identidades pessoais a partir da cultura em que vivem”.

Para os apurinã uma das formas mais eficazes de se revitalizar sua língua materna são por meio da escola, os professores apurinã são agentes mediadores e dinamizadores que articulam a tradição oral com a incorporação de um produto cultural da sociedade dominante- a escrita- por meio do uso de sua língua, enquanto marca identitária, e da recuperação e registro da tradição cultural.

Deste modo, a educação escolar entre os apurinã, cuja tradição está vinculada a uma política assimilacionista de eliminação da diversidade étnica, passa a fazer parte de suas estratégias de resistência e revitalização de sua língua materna.

Quem são os apurinã

Os apurinã autodenomina-se *pupùkary*, não existem dados consistentes sobre a população, mas gira em torno de 4 mil pessoas. Eles dividem-se em dois clãs, *Xuapurunery* e *Metumanety*. A linhagem é passada de pai

para filho e o casamento correto ocorre entre dois clãs, para os apurinã, casar dentro do mesmo clã é casar entre irmãos, onde dois membros do mesmo clã usam ao dirigir-se um ao outro (*nutaru*, irmão, *naturo*, irmã). Hoje para os apurinã seguir ou não essas regras de cujo social interno, oscila muito, pois muitas das comunidades possuem os dois clãs gerando assim, sérios problemas para os mais jovens, que desejam casar e constituir família da forma adequada, ou seja, segundo a tradição apurinã. Uma outra característica marcante é sobre as restrições alimentares que cada clã têm. Os Xuapurunery não comem o inhambu-relógio e o inhambu-macucau. Os Metumanety não comem caititu. Além da divisão em clãs, os Apurinã também se subdividem em grupos familiares designados por um animal, como por exemplo: *kyryakury* (grupo do rato), *exuwakury* (grupo do tamanduá-bandeira).³

Ocupando as terras firmes, acampando nas praias dos rios apenas na época da desova dos quelônios, os Apurinã mantiveram-se como um povo considerado arredo e perigoso durante muito tempo. Os primeiros contatos dos Apurinã com a sociedade envolvente foram com os espanhóis durante a primeira metade do século XIX. Do lado português, Manoel Urbano da Encarnação, que já andava pelo Purus na extração das “drogas do sertão” muito antes de 1845 e que posteriormente se estabeleceu como um seringalista, atraiu e “pacificou” algumas aldeias.

Desde então, tem ocorrido um processo longo e gradual de aculturação, “transformação” dos Apurinã em seringueiros e ribeirinhos. Nesse sentido, já em maio de 1898, o governo republicano criou um decreto de regulação dos serviços de catequese e civilização dos índios. A idéia era assentar os índios em lotes para os de 1898, o governo republicano criou um decreto de regulação dos serviços de catequese e civilização dos índios. A idéia era assentar os índios em lotes para os converter em agricultores. A partir de 1910, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), os Apurinã foram submetidos a esse modelo.⁴

Temido por ser um povo guerreiro, os Apurinã ocupavam, tradicionalmente, as margens do Médio Rio Purus e seus afluentes, desde o Sepatini até o Hyacu (Iaco), além dos rios Aquiri (Acre) e Ituxi. Atualmente, estão dispersos em 36 Terras Indígenas (requeridas pelos indígenas, identificadas, demarcadas ou homologadas), ao longo do Rio Purus e seus afluentes, na bacia do Rio Madeira, como é o caso dos Apurinã que vivem na Terra Indígena Torá, nos municípios de Manicoré e Humaitá ou ainda no Solimões, nos municípios de Manaquiri, Manacapuru, Beruri, e Anori.

No Alto Solimões, no Município de Santo Antônio do Içá, ainda podem ser encontrados na Terra Indígena São Francisco. Além desses municípios, os Apurinã estão localizados nos municípios de Tapauá, Lábrea, Pauini e Boca do Acre, na bacia do Purus. Também podem ser encontrados em torno de 400 indivíduos vivendo na cidade de Rio Branco, no Acre. Há ainda mais ou menos 60 indivíduos na aldeia *Mawanat*, na Terra Indígena Roosevelt em Rondônia, que para lá migraram em 1983 quando um índio munduruku e sua esposa Apurinã, funcionários da FUNAI, foram transferidos para Cacoal, Rondônia.

O processo de aculturação que se seguiu durante todo o século XX, levou os Apurinã a serem confundidos com qualquer outro seringueiro, posseiro ou ribeirinho. Hoje muitos Apurinã não vivem mais em aldeias, mas estão espalhados em lotes por suas terras recém re-conquistadas ou por re-conquistar.

A língua apurinã e sua situação sociolinguística

A língua apurinã segundo Facundes (2000), pertence a família Maipure, ou Aruák. Entre o povo Apurinã existe um número reduzido de falantes fluentes da língua apurinã com diferentes graus de competências, e com um domínio da escrita que encontrasse em via de formação.

Percebido e entendido entre os Apurinã, o bilinguismo é uma característica marcante atualmente, tendo o português como língua principal na maioria das comunidades, ou seja, como primeira língua, mas também em outras comunidades se tem a língua apurinã como primeira língua sendo essa então a língua que melhor dominam. Todavia algumas comunidades possuem graus de bilinguismos em maior ou menos escala, resultado de vários fatores, pois o contexto de atrito linguístico em que se encontra o povo apurinã consistentemente tem provocado perda linguística para algumas comunidades, que é perceptível de diversas formas. Esse processo de fragilização linguística dentre muitos fatores, está associada a um conjunto maior de disputa entre a sociedade envolvente e a sociedade Apurinã que se caracteriza como: disputa pela terra, por mão-de-obra barata, pelos recursos naturais, pelos conhecimentos ancestrais e outros. Nesse contexto, uma combinação de fatores não-linguísticos e linguísticos reforça a situação no caso apurinã. Todavia, a cultura Apurinã é o conjunto de respostas às experiências e desafios pelas quais esse povo vive, sua língua, bem como sua cultura vão sendo moldados ao longo do tempo.

A fragilização da língua Apurinã passa por um processo gradual, causado por um conjunto de fatores que se pode prever, ou seja, ao invés de uma morte imediata da língua, a assimilação de sua língua e cultura pela sociedade envolvente infelizmente se faz de forma involuntária e violenta, ter ou não ter contato com a sociedade envolvente, falar ou não falar o português é um comportamento que não depende mais dos Apurinã, uma vez que o contato com a sociedade envolvente é importante para a própria existência do povo Apurinã.

Nesse processo linguístico de transformação, a perda da língua apurinã é tão rápida que mesmo o indivíduo aprendendo primeiro a língua apurinã, logo a substituição pela língua portuguesa será feita, no processo imposto por uma língua majoritária que é entendido como processo natural, e acaba que a habilidade desse falante em língua apurinã se tor na restrito por falta de comunicação entre falantes de uma mesma língua.

O povo vive uma situação de contato intesivo e extensivo com o português brasileiro no dia-a-dia, numa situação de relação de crescente dominância. Como consequência deste tipo de relação, eles vêm

experimentando um grau de redução do uso da língua extremamente intenso.

Educação e ensino de uma língua minoritária

Assim é que Ribeiro (1957) calcula em 1.000.000 a população indígena na época da chegada da frota de Cabral, que teria baixado para um máximo de 100.000 no século atual. Até a década dos 50 do século passado os nossos livros escolares pouco ou nada diziam dessa política de extermínio cultural. Hoje em dia Rodrigues (1993) estima que, às vésperas da conquista, eram faladas 1.273 línguas. Hoje, estima-se a população indígena em 350.000 pessoas e 206 etnias. São cerca de 180 línguas, das quais a grande maioria se encontra na região amazônica, para uma população que se distribui em 41 famílias, dois troncos, uma dezena de línguas isoladas.

No Brasil o processo de políticas de educação e língua minoritárias, como as línguas indígenas é um processo recente, logo não se têm tantos exemplos de experiências nesse sentido que deram inteiramente certo, na tentativa de revitalização de uma língua minoritária.

Quando os pais deixam de ensinar aos filhos sua língua materna essa língua conseqüentemente passará por um processo de degradação e até perda da língua, pois o contato com a língua majoritária vai ganhando cada vez mais espaço nas interações familiares, sendo a língua materna de extrema importância nos espaços familiares. Porém é importante ser percebida em toda comunidade, o querer revitalizar essa língua minoritária.

É uma prática comum em algumas escolas das comunidades apurinã o bilinguismo, sendo que em algumas comunidades, a língua apurinã é vista como língua estrangeira, pois nas escolas é falado o português, e se tem um dia da semana para se estudar a língua apurinã, onde muitas das vezes nem o próprio professor apurinã tem domínio sobre a língua, conseguiu apenas falar algumas palavras e poucas frases que ele pesquisou ou aprendeu com um falante mais velho. Todavia essa pequena iniciativa desses professores, tem uma importância fundamental no processo de revitalização da língua, pois o processo de educação diferenciada em algumas comunidades apurinã é um processo recente, pois o modelo de educação que era ministrada era a educação rural, comprometendo ainda mais essa língua minoritária e a educação indígena apurinã.

A língua apurinã possui status de uma língua minoritária e de pouco prestígio para a sociedade nacional, pois é uma língua de minoria que também não possui prestígio, pelo contrário, sofreu e sofre com preconceitos e discriminação que estão enraizados na sociedade nacional. Entretanto essa realidade tem também imposto novos paradigmas para a educação escolar apurinã, onde mais ou menos dez anos atrás iniciou-se um projeto de revitalização dessa língua, tendo como parceiros universidades federais, pesquisadores, professores, falantes da língua apurinã e outras instituições não governamentais com o objetivo de fazer conhecida essa língua indígena dentre tantas outras línguas minoritárias e resgatar uma das marcas identitárias do povo apurinã de maior prestígio no passado não muito longínquo, a sua língua materna.

Esse esforço tem sido percebido pelo povo apurinã, em suas comunidades, claro que em algumas bem mais visíveis que em outras, para algumas comunidades revitalizar a língua apurinã, é ouvir as vozes dos seus antepassados, para outra que passaram e que ainda continuam passando por um processo de aculturação muito forte e violento, a língua apurinã, é só mais uma língua, e que para eles no presente momento a língua portuguesa é prioritária, pois é essa língua que dará a continuidade de sobreviverem, pois o processo de envolvimento com a sociedade nacional é tão vigente, que não falar português nessas comunidades, é como está fora do território nacional.

Nas comunidades apurinã, esse esforço coletivo de revitalizar a língua materna, nos últimos tempo tem ganhado força, e as escolas mais do que nunca tem uma importância crucial nesse esforço, tramando um novo cenário para essa língua e educação diferenciada. Embora que ainda de forma tímida, mas precisa, esse esforço coletivo junto as escolas das comunidades apurinã, tem como protagonistas seus próprios falantes, que são principalmente os mais velhos, numa faixa etária de 60 a 85 anos, que são detentores de uma tradição oral, e que com a ajuda de pesquisadores linguistas e professores apurinã, dão vida a língua apurinã através do registro da grafia, ou seja, da escrita em apurinã.

A língua apurinã e as políticas linguísticas

Quando uma comunidade indígena vê que a língua portuguesa começa a ser falada cada vez mais pelos seus membros, que se tornam bilíngües, ela tem razão de se preocupar e pensar numa política lingüística para defender e manter sua própria língua. De fato, na situação de pressão que vivem os povos indígenas no Brasil, as comunidades indígenas são obrigadas a aprender e a usar o Português e, além disso, acaba deixando a língua portuguesa entrar mais e mais em suas áreas ou em suas casas através de funcionários do governo (de todos os níveis), através de documentos, jornais e revistas, através da escola e através do rádio e da televisão. Nesse ponto, as comunidades claramente têm que decidir se querem ou não querer continuar falando sua língua, a língua que receberam como uma herança preciosa, dos seus antepassados.⁵

Política Lingüística é uma proposta sobre a situação lingüística de uma comunidade.

Normalmente as Políticas Lingüísticas surgem onde existe mais de uma língua sendo usada em uma comunidade ou, pelo menos, mais de um dialeto de uma mesma língua.

Escolher entre usar a escrita ou não em sua comunidade, na língua própria ou na língua portuguesa, já é uma escolha lingüística importantíssima, que define muito da política lingüística de um povo ou comunidade

indígena. E, uma vez que a comunidade julgue importante usar a leitura e a escrita, decidir a política de alfabetização é parte inseparável da política lingüística geral, e terá de ser coerente com ela.

Sabe-se que, embora a política lingüística de um Estado nem sempre seja explícita, muitas organizações, entidades ou segmentos específicos da sociedade também podem definir e defender uma política lingüística, mas só o Estado tem poder para implementá-la, colocá-la em prática, através de um planejamento lingüístico. Nesse caso, o Estado está representado pelo Ministério da Educação e Cultura, o MEC. Mas seu poder real é bastante limitado quanto a fazer cumprir certas diretrizes federais nas instâncias estaduais e principalmente municipais.

Paralelamente, nem as organizações indígenas e entidades de apoio, e menos ainda os professores indígenas, têm poder para mudar a situação.

Do ponto de vista das pesquisas sociolingüísticas, politicamente é sempre mais recomendável alfabetizar em língua materna (se a política lingüística da comunidade for de valorização e vitalização de sua própria língua).

Para os apurinã em relação à língua portuguesa, o que se observa é que há crenças sobre a língua e o seu ensino que são diversas e contraditórias. A língua portuguesa é colocada no discurso de grande parte dos professores, por um lado, como a “língua do branco”, “língua do colonizador”, “língua do invasor”. Não seria a língua do índio. Inclusive é preciso compreender essas crenças dentro do processo de construção identitário desse povo que teve um contato violento com a língua portuguesa, e também, do estranhamento quando se trata do índio que fala o português ou já não incorpore os diacríticos da cultura que corresponderiam ao imaginário de um “índio exótico”, que vive na selva.

Os apurinã têm expressado preocupação com sua língua, e que futuro terá, isso tem sido apresentada de forma bem clara. Qual a importância da língua materna para esse povo? Porque revitalizar a língua apurinã? O que implica com a perda da língua apurinã? Quem ganha e quem perde deixando de falar em apurinã? São perguntas feitas pelos próprios apurinã onde se percebe o grau de preocupação por parte de algumas comunidades, que têm objetivado ações de políticas lingüísticas em função da língua apurinã, essas políticas lingüísticas embrionárias entre os apurinã caracteriza então para esse povo uma nova era de educação e revitalização de sua língua materna, que por vários fatores em algumas comunidades esteve a beira da perda lingüística, e hoje em muitas comunidades apurinã pensar em educação diferenciada é pensar em revitalização da sua língua materna.

Considerações finais

Por fim, a busca de soluções no que tange a revitalização de uma língua minoritária indígena e em especial a língua apurinã do qual este trabalho se refere, tem uma base legal e conceitual positiva, protagonismo e autonomia indígena. No entanto, a base político-administrativa do nosso país onde se alicerça a políticas lingüísticas, é ainda extremamente excludente e injusta. Por outro lado, as comunidades indígenas respondem a essas representações de formas diversas.

O professor apurinã, é visto nesse processo como um multiplicador do saber lingüístico, sendo um colaborador na dinâmica de constituir micro-políticas para a preservação e revitalização da língua apurinã, dependendo do contexto e da realidade lingüística de cada comunidade.

Assim, a complexidade do processo de revitalização da língua apurinã, mesmo entre os representantes de uma pequena comunidade como a da aldeia, se faz na tensão entre a conservação e valorização do seu patrimônio tradicional, vivo ainda na memória e na vida cotidiana, e, ao mesmo tempo, profundamente alterado pelas interlocuções com o mundo de fora que os quer exóticos em suas vidas e línguas, e fluentes no contato com as línguas alheias.

Sendo assim, o desafio está posto. Os apurinã reconhecem que é imperativo preservar e manter sua língua, que os faz serem conhecidos como apurinã e por meio da qual podem expressar seu conhecimento tradicional e sua visão acerca do mundo.

O objetivo de valorizar e de recuperar a língua apurinã, implica em uma série de ações pautadas principalmente no processo de educação escolar diferenciada, pois, aprender a ler e escrever em Apurinã, será um novo começo da história da língua desse povo, que politicamente têm se organizado, só faltando agora, ações dos órgãos competentes no campo da lingüística e educação.

Notas

*Mestranda em Ciências da Linguagem pela UNIR-Universidade Federal de Rondônia. Assessora do programa PADESSI-Acre Sul Do Amazonas - Pedagoga do COMIN- Conselho de Missão entre Índios.

² PLUMMER, Ken. Identidade. In: Dicionário do pensamento Social do Século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1996

³ Cf. SCHIEL, Juliana. **Tronco Velho**: Histórias apurinã. Tese de doutoramento. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004. p. 62

⁴ Cf. KROEMER, Gunter. **Cuxiuara**, o Purus dos indígenas: Ensaio etno-histórico e etnográfico sobre os índios do Médio Purus. São Paulo: Loyola, 1985. p. 46; 63; 89; 91.

⁵ D'ANGELIS-Lingüista, indigenista, professor no Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem, na Unicamp

Referências bibliográficas

ALVARES, Myriam M. 1999 - “A educação indígena na escola e a domesticação indígena da escola” **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Série Antropologia. Vol. 15. Belém, Par

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** 1998. Brasília, 1997.

-. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras (1969). In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne (org.). **Teorias da etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998. p. 187-227.

CIMI. <<http://www.cimi.org.br>>, 11 de agosto de 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil: Mito, história, etnicidade**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 88.

D'ANGELIS-Lingüista, indigenista, professor no Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem, na Unicamp. texto elaborado, originalmente, para estudo e debate de professores Kaingang do Rio Grande do Sul, em evento de formação continuada ocorrido em 2000.

D'Angelis, Wilmar. 2000 – “Contra a Ditadura da Escola”. In: **Cadernos CEDES**. N 49. Campinas: Unicamp
EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth, orgs. 1989 - **A conquista da escrita** : encontros de educação indígena. São Paulo : Iluminuras; Cuiaba : OPAN.

FACUNDES, Sidney da Silva. 2000b. **The Language of the Apurinã People of Brazil** (maipure/arawak). Dissertation (Unpublished Ph.D) –University of New York at Buffalo.

FACUNDES, Sidney da Silva. 2002. **The Comparative Linguistic Methodology and its Contribution to Improve Knowledge of Arawakan**. In: HILL, Jonathan; MORAES, Fernando (Ed.). **Comparative Arawakan Studies: Rethinking Language Family and culture in Amazonia**. Urbana and Chicago: University of Illinois Press. p. 74-96.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.).

MEC. 1998. **O governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena**. Brasília.

_____ 1998 **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília

_____ 1995. **“Bilinguismo e escrita”**. Conferencia proferida no 10 Cole. Campinas.

PLUMMER, Ken. **Identidade**. In: **Dicionário do pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1996

Cf. KROEMER, Gunter. **Cuxiuara**, o Purus dos indígenas: Ensaio etno-histórico e etnográfico sobre os índios do Médio Purus. São Paulo: Loyola, 1985. p. 46; 63; 89; 91.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo, Loyola, 1986.

Cf. SCHIEL, Juliana. **Tronco Velho: Histórias apurinã**. Tese de doutoramento. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004. p. 62.

As dificuldades da implementação na educação das relações étnico-raciais no município de Rio Branco-AC

Andrio Alves Gatinho

Resumo: O presente trabalho aborda algumas das dificuldades na implementação das Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). A abordagem metodológica adotada foi de cunho qualitativo e teve como técnicas de coleta de dados a pesquisa documental e a realização de entrevistas com professores de 05 escolas públicas de Rio Branco-AC. O objetivo de análise que fundamenta esta pesquisa é compreender o descumprimento daquilo que prevê as DCNERER na organização curricular das escolas de educação básica do Acre. O debate étnico-racial nas escolas de ensino fundamental tem sido realizado através de projetos “interdisciplinares”, organizados basicamente numa lógica turística, ou seja, como uma mera abordagem de aspectos pontuais das culturas, o que tem produzido imagens muitas vezes distorcidas e estereotipadas dos negros. Uma das dificuldades encontradas está na falta de conhecimento teórico-prático dos professores nos encaminhamentos da reeducação das relações étnico-raciais, o que traz inúmeras dificuldades na operacionalização do proposto nas Diretrizes. Este texto apresenta alguns resultados da pesquisa institucional “O processo de implementação das Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e das DCNERER no Município de Rio Branco-AC desenvolvido desde 2009 na Universidade Federal do Acre.

Palavras-chave: étnico-racial, diretrizes curriculares, currículo.

Introdução

Nos últimos anos, o debate sobre a educação das relações étnico-raciais no Brasil é vem sendo intenso, pois em 2003 a Lei n.º. 10.639 foi sancionada, significando, a partir deste momento, que uma importante bandeira de luta do movimento negro tornou-se obrigatória no currículo escolar no Brasil. Paralelamente a este movimento, iniciavam-se no Conselho Nacional de Educação, colocando na pauta de definição das políticas públicas educacionais brasileiras, os debates sobre a institucionalização de orientações e recomendações aos sistemas de ensino que dessem conta da contribuição dos negros à formação da sociedade brasileira. Nesses duas ações, o movimento negro foi um ator fundamental, pois colocou em debate a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar.

Independentemente dos inúmeros recursos utilizados para a implementação da DCNERER nos últimos anos, vivenciamos um período de dúvidas em relação a este movimento. Dada a responsabilidade dos inúmeros atores sociais envolvidos (Estado, sistemas de ensino, gestores, professores, militantes), a concretização das ações referentes a educação das relações étnico-raciais ainda encontra-se em um nível distante do desejado, distante do real enfrentamento da discriminação e de práticas racistas nas escolas. As publicações disponibilizadas sobre a implementação da DCNERER revelam que a maioria das atividades restringem-se à ação isolada de profissionais comprometidos(as) com os princípios da igualdade racial, que desenvolvem a experiência a despeito da falta de apoio dos sistemas educacionais. Segundo Gomes (2009, 2011), são projetos descontínuos, realizados de forma aleatória e que precisam ser compreendidos dentro do complexo campo das relações raciais brasileiras sobre o qual incidem.

Um outro aspecto importante é a falta de apoio governamental à implementação da política. Está presente no Parecer que fundamenta as Diretrizes as recomendações de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagem de todos os alunos, ou seja, está expresso que a reeducação das relações entre negros e não negros depende do trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam a escola. Gomes (2010, 2011) sabe que no cotidiano da vida social, esse marco normativo não se efetiva de forma automática em política pública sendo necessário que a lei se torne instrumento de gestão, base para os programas e as ações governamentais, o que não acontece sem lutas e reivindicações.

O debate étnico-racial nas escolas de ensino fundamental do Estado do Acre tem sido realizado através de projetos “interdisciplinares”, organizados basicamente numa lógica turística, ou seja, como uma mera abordagem de aspectos pontuais das culturas, o que tem produzido imagens muitas vezes distorcidas e

estereotipadas da cultura negra e indígena. Essas práticas, quando não realizadas de forma continuada e consistente, podem ter efeito nulo ou mesmo negativo porque não contribuem para desenvolver nos alunos conceitos fundamentais para a reeducação das relações étnico-raciais, como, por exemplo, o entendimento sobre raça, racialização, racismo, discriminação racial, preconceito; e podem acentuar estereótipos e sentimentos de superioridade e de distância (estranheza, exotismo) em relação às diferentes culturas. O que muitas vezes acontece é uma folclorização dos grupos culturais, taxados como minoritários, e o desenvolvimento, face aos mesmos, de atitudes de mera contemplação e tolerância.

Temos identificado inúmeras dificuldades encontradas por professores participantes da implantação de propostas pedagógicas “inovadoras”, no que tange a implementação de propostas de reeducação das relações étnico-raciais. Esta dificuldade tem como principal causa a conciliação de metodologias “mais ativas e globalizantes”, do tipo “pedagogia de projetos”, com a aprendizagem formal de conteúdos entendidos como “indispensáveis” à completção de séries ou ciclos. Temos nos interrogado o porquê da predominância de certas ordenações/orientações, e tentamos desta forma compreender quais relações de poder, ideológicas, culturais, identitárias estão presentes nessas dinâmicas curriculares.

Portanto as questões que tem nos movido nesta pesquisa são a de entender que elementos respondem pelo possível descumprimento (ou ao menos o retardamento ou o cumprimento parcial) do que prevê a DCNERER na organização curricular das escolas de educação básica do Acre, bem como saber de que modo as DCNERER tem contribuído para o reordenamento do currículo e da prática pedagógica das/nas escolas acrianas?

Uma breve apresentação do contexto nacional de implementação da DCNERER

As dificuldades no trato com a reeducação das relações étnico-raciais são encaradas e compreendidas, em grande parte das produções, dentro do complexo campo das relações raciais no Brasil, o que entendemos e concordamos. Silva (2007), afirma que as dificuldades de implementação das recomendações em torno desta temática devem-se muito mais à história das relações étnico-raciais no Brasil e aos processos educativos que elas desencadeiam, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos.

A implementação da lei 10.639/2003 e 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 – tem se consolidado por iniciativa “individual”, ou em “parcerias”, de professores, e mais raramente, nas escolas em seu conjunto têm se realizado atividades sistemáticas de educação das relações étnico-raciais.

Pereira (2011), chama a atenção a resistência dos profissionais envolvidos com a gestão da escola na promoção e no incentivo a projetos coletivos que tratem a temática no ambiente escolar, o que pode representar, segundo a autora, o entrave ao desenvolvimento das temáticas na escola e, assim, também à sua localização específica em “algumas disciplinas” ou em “algumas ocasiões”.

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. Este comprometimento político, quase “solidário”(SILVA, 2010b), não acontece em todos os estados brasileiros, e, o Acre é exemplo disto.

Gomes (2011) apresenta que várias têm sido as práticas pedagógicas voltadas para a diversidade étnico-racial existentes de norte a sul do país. Segundo a autora, existem experiências mais enraizadas como a inserção da lei n. 10.639/03 nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), trabalhos conjuntos com a comunidade, Movimento Negro, comunidades de terreiro, projetos interdisciplinares, comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra, estudos sistemáticos sobre o continente africano, projetos realizados com a participação dos estudantes, entre outros. Para a autora existe, em diferentes estados e municípios, um movimento de práticas mais coletivas se constituindo; todavia no entendimento da mesma baseando-se em inúmeras pesquisas realizadas, a atuação individual de docentes interessados no tema é ainda a ação mais recorrente nas escolas.

Pereira (2008, 2011), por exemplo, ao analisar as implicações e a recepção da Lei 10.639/2003, aponta “inquietudes docentes” causadas pela não compreensão e problematização das prescrições curriculares. 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. A autora nos fala sobre um cenário instigante, conflitivo e paradoxal, marcado por uma polifonia de vozes que tem marcado a recepção das recomendações legais na escola.

A autora 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 heróicas e pela criação de propostas problematizadoras de narrativas estereotipadas acerca da história da África e da escravidão negra no Brasil.

Para Mattos e Abreu (2008), o texto do Parecer aprovado pelas Diretrizes possui um “tom” claramente mais político que o dos PCNs, por exemplo. Segundo as autoras, os objetivos mais evidentemente políticos do parecer foram os de pensar os grupos culturais como realidades fixas e imutáveis, que precedem os processos sociais em que estão inseridos. Encaminhamentos como 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, são entendidas como mandamentos “teórico/pedagógicos” que, em grande parte das vezes, tem sido vistos com estranha preocupação pelos docentes nas escolas públicas acrianas.

O “improviso” é outra preocupação presente desde a institucionalização do Parecer CNE CP 03/2004 que sustenta as recomendações das Diretrizes e lembrado por Silva (2010b) quando alerta ao fato de que os professores não podem improvisar quando tratam de analisar, discutir, opinar, tendo por base a realidade que deve ser examinada, criticada e compreendida, a fim de torná-la mais justa, humana e democrática. Neste caso relacionado ao papel da escola na eliminação das discriminações e para a emancipação dos grupos discriminados.

Coelho e Coelho (2010), apontam a “hegemonia do improviso” em relação ao planejamento e ao trabalho dos professores. Este argumento se justifica pela ausência de preparação e planejamento dos professores o que o consolida como um fator estrutural da prática pedagógica no universo escolar. Os autores apontam a formação inicial e a prática dos professores como os fatores principais no improviso escolar, o que tem levado a inúmeras dificuldades no trato das relações étnico-raciais na escola.

Diferentes referenciais pedagógicos tem apresentado alternativas de aplicabilidade da DCNERER e alertado que é fundamental fazer com que o assunto não seja reduzido a estudos esporádicos ou unidades didáticas isoladas. No entanto, apesar das indicações de que a questão racial pode ser um tema tratado em todas as propostas de trabalho, projetos e unidades de estudo ao longo do ano letivo, a aceitação da grande maioria dos professores e coordenadores pedagógicos no município de Rio Branco no Acre é a da implementação via “projetos” interdisciplinares.

As recentes reformas educacionais, em diferentes países, são marcadas por mudanças na organização curricular, com discursos em defesa de diferentes modalidades de currículo integrado. No Brasil, a introdução de temas transversais, a interdisciplinaridade e a definição de competências e habilidades foram marcas das reformas curriculares acontecidas nas duas últimas décadas. Lopes (2008) afirma que estes documentos curriculares apontam possíveis mudanças nas maneiras de abordar os conteúdos e, por meio dessas novas abordagens visam à modificação dos conteúdos ensinados. No entanto, nestas propostas, o debate sobre a seleção de conteúdos foi silenciado, ou naturalizado, o que pressupõe um consenso quanto ao que se entende como mais válido e legítimo de ser ensinado. As maneiras de organizar o currículo ganharam uma expressão maior ainda, como se reformar o currículo fosse, sobretudo, fazer uma reforma de sua organização. Um dos argumentos principais defendidos pela autora é o de que sob o “rótulo” – discursos em defesa de um currículo integrado – estamos incluindo perspectivas epistemológicas, pedagógicas e mesmo políticas extremamente distintas e, em alguns casos, antagônicas.

No Acre, os referenciais curriculares locais (ACRE, 2010) apontam para as escolas uma “alternativa valiosa” para o trabalho com os conteúdos da Lei e das diretrizes que é o planejamento de “projetos interdisciplinares” que favoreçam a abordagem dos conteúdos a partir de perspectivas das diferentes áreas curriculares. O que tem acontecido no estado do Acre, por exemplo, pode ser a pista da compreensão equivocada das prescrições da DCNERER e do distanciamento entre o proposto e a prática instituída nas escolas. Grande parte das escolas de ensino fundamental do Estado vale-se da garantia do trabalho por projetos, localizando temporalmente o debate étnico-racial na escola e o entendendo como um movimento de atividades sistemáticas que “completam” a aprendizagem dos conhecimentos específicos das ciências.

Referências teórico-metodológicas

A história das políticas curriculares foi construída, ao longo das últimas décadas, tendo como principal característica a de um Estado forte definindo o currículo nacional. Hoje, parte das pesquisas sobre políticas curriculares focalizam seus objetivos em identificar outras relações, para além dos efeitos do Estado forte, dos organismos internacionais, etc. (Lopes, 2005, 2006; Macedo, 2009). Segundo Lopes (2005) é equivocado pensar que entre política e prática existe uma relação polarizada, na qual a primeira expressa a dominação, enquanto a segunda encena a resistência. Não há a dualidade demarcada pela ação (política) e pela reação (prática), o que existe é um movimento híbrido em que as práticas dão sentidos, significados e reinterpretções às políticas e, estas, são interpenetradas pelas práticas.

É interessante discutirmos as políticas curriculares a partir de um ponto de vista que coloca em suspensão o Estado como centro único definidor de políticas, e isto inclui até mesmo a compreensão de que as políticas refletem e exprimem o contexto social local, no qual as pessoas se mobilizam, resistem e reivindicam e dessa forma apresentam outras propostas de aplicação das prescrições.

Diante da necessidade de uma concepção de política de currículo que orientasse esta pesquisa, procuramos na literatura acadêmica do campo do currículo estudos que se apoiam em seu significado. Michael Apple, Stephen Ball, Ivor Goodson, José Gimento Sacristán, Alice Casimiro Lopes, Elisabeth Macedo, José Augusto Pacheco, tem sido autores nos quais encontramos elementos para iniciar a discussão sobre as políticas de currículo, o que tem orientado a pesquisa em andamento.

Concordo com Ball (2011) na rejeição da idéia de que as políticas são implementadas. Este processo,

segundo o autor, sugere um movimento linear de ordem direta, portanto, sem resistência, sem reflexões, sem recriações. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo, pois a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios. A ideia de política curricular desenvolvida por Ball (1998, 2001, 2011) 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. Desta forma, devemos pensar as políticas de currículo como resultado de um contínuo ciclo de políticas.

A política de currículo não deve ser compreendida como uma ação do Estado sobre o sistema de ensino, nem somente como o resultado de relações de poder global. É preciso 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 DCNERER. Não podemos fragmentar o processo político de construção do currículo, por focalizar, ora a produção ora a implantação das políticas de currículo.

Tal concepção se confronta com a ideia de política de currículo como um pacote “lançado de cima para baixo” nas escolas, determinado pelos governos, cabendo às escolas apenas implantar ou resistir a esse pacote. Igualmente se confronta com a distinção entre política e prática como duas instâncias nas quais estão polarizadas a dominação e a resistência, a ação e a reação. A desconstrução desses binarismos não implica a produção de um terceiro termo que expresse a síntese ou solucione a crise estabelecida pelos termos antecedentes. Tem-se outra forma de compreender a política que incorpora os sentidos da prática e, dessa forma, concebe as interpenetrações e mesclas entre dominação e resistência, bem como as ambivalências nos discursos. A política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos, sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares. (LOPES, 2006)

Lopes (2008) afirma que nas últimas décadas os documentos curriculares nacionais apontam possíveis mudanças nas maneiras de abordar os conteúdos e, por meio dessas novas abordagens visam à modificação dos conteúdos ensinados. No entanto, nestas propostas, o debate sobre a seleção de conteúdos foi silenciado, ou naturalizado, o que pressupõe um consenso quanto ao que se entende como mais válido e legítimo de ser ensinado. As maneiras de organizar o currículo ganharam uma expressão maior ainda, como se reformar o currículo fosse, sobretudo, uma reforma de sua organização.

Isto se consolida quando nos últimos anos a pressão internacional estabelecida em diversos documentos de diferentes agências argumenta a necessidade da formação em competências e habilidades mais complexas, supostamente garantida por uma educação que inter-relacione as disciplinas escolares. Portanto, as justificativas para a defesa de um currículo integrado situam-se genericamente nas mudanças dos processos de trabalho e de organização do conhecimento no mundo globalizado.

Alice Lopes defende com preocupação que sob o “rótulo” – discursos em defesa de um currículo integrado – estamos incluindo perspectivas epistemológicas, pedagógicas e mesmo políticas extremamente distintas e, em alguns casos, antagônicas. Estas questões, por exemplo, no âmbito da aplicação da legislação da educação de novas relações raciais carece de uma análise aprofundada (LOPES, 2008).

Isto se comprova quando na DCNERER existem algumas determinações para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana que apontam que este se fará por diferentes meios, em “atividades curriculares ou não”, além do fato da indicação da realização deste debate em torno de projetos de diferentes naturezas. Nos referenciais curriculares do Estado do Acre, o “lugar” (ACRE, 2010) da história e cultura afro-brasileira e africana é a partir do planejamento de “projetos interdisciplinares”, pois estes favorecem a abordagem dos conteúdos a partir de perspectivas das diferentes áreas curriculares.

No Acre, esta orientação teórico-metodológica tem condicionado a implementação das recomendações legais e tem desvirtuado ações coerentes de valorização da história e cultura afro-brasileira e africana.

A literatura que fundamenta a possibilidade de implementação de um currículo integrado está amplamente divulgada em torno de nomes como: Jurgo Torres Santomé, José Augusto Pacheco, Antoni Zabala, Alice Lopes, José Gimeno Sacristan, Hernández e Ventura, que apontam que o currículo integrado, globalizado e interdisciplinar converte-se em uma categoria “guarda-chuva” capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

No entanto, o que aparentemente tem acontecido no Acre é que a implementação das recomendações legais tem sido esvaziada do seu condicionante político ideológico de afirmação da identidade negra e assume a partir de uma prática recontextualizada nas escolas, através dos “projetos”, o lugar (temporalizado em um determinado momento do ano letivo, conduzido por poucos professores, etc.) da história e cultura afro-brasileira e africana. Aparentemente tem acontecido nas escolas uma reinterpretação destas determinações, o que se desenvolveu pela incorporação das competências a um discurso marcado pela valorização dos conteúdos e da estrutura disciplinares, tradicionalmente presente nas escolas e nas comunidades disciplinares de ensino de disciplinas específicas.

Não podemos deixar de considerar que qualquer pesquisa que pretende analisar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – DCNERER - e sua aplicação nas escolas é discutir sobre os componentes étnico-raciais brasileiros e se envolver em um debate intenso e complicado sobre o nosso quadro racial, já que a imagem e cultura cristalizada, no nosso *imaginário social/racial*, foi formada por um contingente amplo e diversificado de *experiências / vivências / socializações / interrelações* culturais, étnicas, raciais que formaram a sociedade brasileira. Discutir sobre raça no Brasil é mexer com um

dos aspectos ‘intocáveis’ da sociedade brasileira, que é 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.

Este trabalho se insere nos estudos afro-brasileiros que se desenvolvem, segundo Silva (2010a), 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. 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 são questões centrais que tem sido relacionados aos problemas didático pedagógicos da implementação da reeducação das relações étnico-raciais no Brasil a partir da perspectiva deste.

Referências bibliográficas

ACRE. Secretaria Estadual de Educação. **Série Cadernos de Orientação Curricular**. Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental, 2010, 112p.

BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. (org) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.121-137.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: Jan/2010

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S; MAINARDES, J. (orgs) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53

COELHO, W.B; COELHO, M.C. O improviso em sala de aula: a prática docente em perspectiva. In: _____. **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, p. 104-124.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editores, 2005.

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.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Rev. Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, Vol 27, nº 01, Jan-Abr de 2011, p. 109-121.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, vol. 5, n. 2, jul/dez, p. 50-64. 2005. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: Ago/2007

_____. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: Ago/2007

_____. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

MACEDO, E. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação e Sociedade**. Campinas, Vol 30, nº 106, Jan-Abr de 2009, p. 87-109. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: Ago/2010

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

PEREIRA, J. S. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, Vol 21, nº 41, Jan-Jul de 2008, p. 21-43. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/revista/>. Acesso em: Ago/2010

_____. Diálogos sobre o exercício da Docência – recepção das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, V. 36, nº 01, Jan-Abr de 2011, p. 147-172. Disponível em: http://www.ufrgs.edu/edu_realidade/ Acesso em: Jun/2011.

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

SILVA, P. B. G. 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/ Acesso em: Jun/2009.

_____. 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.

Ensino técnico profissional – uma educação para os filhos dos trabalhadores?

Ângelo Rodrigues de Carvalho

Resumo: Este trabalho navega pelas águas barrentas e agitadas da educação e do ensino técnico profissional brasileiro, frente às indefinições sobre qual o papel a seguir, uma vez que na atual conjuntura política e econômica do modo capitalista de produção, o presente sistema econômico pouco precisa hoje da formação dos técnicos formados no seio das escolas agrotécnicas. A lógica capitalista da atualidade no campo brasileiro não está mais pela demanda da formação de técnicos em agropecuária, agroindústria ou qualquer outro ramo que conhecemos, uma vez que o capitalismo que hoje se expande nas áreas rurais do país é fundamentalmente caracterizado pela prática expansiva do agronegócio, uma tentativa de se consolidar enquanto uma cópia fiel do modelo conhecido como agrobusiness norte-americano, entendido pelos capitalistas do setor agropecuário, como a face modernizadora do campo brasileiro. O modelo de educação que as elites dirigentes do campo e da cidade pretendem, fundamenta-se na lógica de (re) produção em larga escala, usando como estratégia a incorporação e a valorização de outros fatores de produção, vitais à sua produtividade e à competitividade, como por exemplo, capital humano, ciência e tecnologia, conhecimento e informação, além de pesquisa e desenvolvimento. Uma educação que entende e pensa que para crescer a um duradouro prazo, a valorização desses fatores na atualidade cria as bases sólidas de seus saltos contínuos, porque aciona o núcleo criativo e criador da sociedade e da economia capitalistas. Nestes termos, a educação e escola formais precisam se adequar para atenderem seus interesses e seus anseios de crescimento e maximização, que por sua vez exige a imposição de uma mais-valia globalizada em todos os lugares do globo. (SANTOS, 2001).

Palavras-chave: educação, trabalho, campo.

Introdução

O campo brasileiro no que tange a realidade não apenas, mas fundamentalmente educacional, está inscrito em nossa história como o grande espaço da falta de igualdade, do desrespeito aos direitos, da precariedade das condições, do abandono e do descaso por parte daqueles que fazem e promovem a aplicabilidade das leis. Por outro lado, este mesmo espaço apesar de todas as mazelas legislativas, desenha-se e constitui-se no campo das possibilidades, da renovação, da construção e reinvenção da história, através de lutas e resistências, produções, saberes e conhecimentos.

Ao refletir acerca da educação nas áreas rurais não, se torna difícil, portanto, perceber que, a mesma se apresenta enquanto uma realidade bastante deficiente, não apenas do ponto de vista da escolarização, mas, sobretudo, da formação profissional das famílias rurais, que deverão estar inseridas na realidade social¹.

O que domina o processo educacional encontrado no campo, além de um ensino precário, ressalta-se também uma formação profissional dualista, isto é, um ensino dicotomizado, onde a educação básica está desconectada do ensino profissional/técnico, por acreditar-se que a única coisa que interessa na formação dos jovens é a preparação para o mundo do trabalho segundo a lógica da maximização capitalista, que por sua vez caracteriza-se pela segregação profissional quando não disponibiliza empregos suficientes para os filhos dos trabalhadores rurais, especialmente assentados, acampados, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, dentre tantos outros, como, por exemplo, os educandos das escolas agrotécnicas, na grande maioria filhos de agricultores e camponeses.

Considerando as realidades sócio-econômicas percebidas pelos sujeitos trabalhadores (as) do campo, é necessário aqui observar que não basta apenas que o Estado simplesmente garanta os direitos universais formais, pois assim sendo, as desigualdades já existentes na sociedade vão ser ainda muito mais acirradas; necessita-se na essência que o Estado assuma uma postura verdadeiramente ativa de fato, de forma que via sua ação intervencionista, crie as possibilidades legais e de direito para ir além do pensar em políticas específicas para os grupos sociais historicamente esquecidos e marginalizados, logo, em situação desfavorável, como é caso dos homens, mulheres e crianças dos vários cantos e recantos do campo deste imenso Brasil.

O processo de educação nas escolas agrotécnicas apresenta-se distante da realidade do campo e ao mesmo tempo distante das realidades dos seus educandos/sujeitos, em grande maioria oriundos deste mesmo campo, e tal distância se dá tanto do ponto de vista social e econômico, quanto histórico e cultural. Pensamos então, que tais escolas deveriam ou pelo menos devem se aproximar das realidades encontradas no espaço rural brasileiro e assim se apresentarem de maneira diferenciada aos sujeitos que a constrói, pois seus educandos

percebem singularidades específicas, sendo oriundos de municípios distintos e distantes uns dos outros, carecendo assim de planejamento adequado e compatível com suas características particulares.

As realidades históricas e geográficas próprias dos educandos das escolas agrotécnicas, requerem uma formação particularizada no que tange à qualidade dos conhecimentos e por sua vez da formação humana e profissional que as mesmas filosoficamente dizem estarem preocupadas.

Segundo Morigi (2003, p. 7) “uma nova concepção de escola, com memória, liberdade e compromisso com um projeto de transformação para a sociedade, construído nas lutas e nas práticas cotidianas pelos movimentos sociais”, é a saída para a superação urgente do sistema educacional em vigor e particularmente pelo modo como este é reproduzido no seio das escolas do mundo urbano e em especial do mundo rural.

Nestes termos, entendemos que tal modelo só pode ser construído a partir da produção de uma nova e audaciosa proposta político-pedagógica, de uma nova escola, de uma nova sociedade, portanto, de uma nova educação.

A proposta de ensino-aprendizagem do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como é pensada, apresenta-se inovadora e audaciosa, buscando romper com o modelo de educação formal até então apresentado pelas escolas, uma vez que se baseia na política da Pedagogia da Alternância², tendo como fio condutor a formação integrada³.

Para Ciavatta (2005) esta proposta busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

O trabalho que ora se apresenta propõe-se a empreender um projeto político-pedagógico de acordo com os interesses sociais, políticos, econômicos e culturais de trabalhadores (as) do e no campo, gestado a partir da trajetória de luta de suas organizações e do conjunto de seus conhecimentos; discutindo suas necessidades, voltado a uma transformação da arte de ensinar/educar. Entendemos que tal modelo de educação só pode ser construído a partir da construção de uma nova proposta político-pedagógica, de uma nova escola, de uma nova sociedade, portanto, de uma nova educação.

Pois segundo Pistrak (2005)

“não poderá haver prática pedagógica transformadora na escola sem teoria pedagógica revolucionária. E observa que sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas”. (PISTRAK, 2005, 24. Grifo nosso).

Revisão bibliográfica

Há na sociedade brasileira contemporânea, diversas situações em que se dá a elitização do ensino, e, portanto, da educação, seja tanto pelo que é mais comum nos espaços escolares, isto é o preconceito e a marginalização que se reproduzem nas escolas, dentro ou fora das salas de aula, ou mesmo pela contínua e histórica dificuldade de acesso, que em especial é percebida pelos sujeitos do campo, dadas as contradições que estes sujeitos enfrentam para chegarem/alcançarem a um ambiente escolar de qualidade e de acordo com suas realidades históricas e geográficas.

A crise vivida pela educação, a escola e o ensino no Brasil, nos remete á uma reflexão a cerca do papel desempenhado por ambas no processo de ensino-aprendizagem vigente e dominante no país, significando dizer que as mesmas tendem a perceber um esgotamento de seus papéis tradicionalmente reservados na sociedade moderna, caso permanecem nos caminhos ainda hoje trilhados nas salas de aula.

Para Pistrak

“A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas estas não tinham como até hoje não têm nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola: as classes dirigentes não passavam e ainda não passam de uma minoria, uma pequena minoria, subordinando a maioria aos seus interesses, e é por isso que se esforçavam e permanecem se esforçando para mascarar a natureza de classe da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação”. (Pistrak, 2005, 30. Grifos nossos).

Derli Casali (2006) em seu texto/artigo “Caminhos para uma educação no Campo”, afirma que a escola que temos hoje, no sistema educacional brasileiro, não prepara as crianças e muito menos os jovens para o mundo urbano e nem para o mundo do campo. Mas sim para serem subservientes à lógica do capital. Enquanto as escolas agrotécnicas e os cursos de agronomia preparem jovens, quase todos oriundos do campo, para servirem as multinacionais e as regras do agronegócio⁴, a educação continuará distante do sentimento sócio-cultural que faz parte da comunidade camponesa.

A educação para a população do campo precisa ser pensada de forma onde o trabalho no princípio educativo esteja íntima e diretamente relacionado com prática social, “no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos”. (Gramsci apud CIAVATTA, 2005)⁵.

O modelo de educação e ensino que se pratica nas escolas profissionalizantes ou agrotécnicas, ainda esta pautado em um plano curricular conservador e tradicional/convencional que nos leva a questionar a formação

final dos educandos, uma vez que tais sujeitos não estão sendo preparados de forma integral, a fim de que sejam e ao mesmo tempo se sintam enquanto sujeitos críticos, homens e mulheres livres e capazes de se – auto – organizarem social, cultural, política e historicamente.

Precisamos entender, que a Educação é e significa muito mais do que ensino, precisamos superar a velha visão de que o lugar do ensino é a escola, ou que a escola é lugar de estudos de conteúdos, precisamos *passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida*, como afirma Pistrak.

A escola, portanto, precisa ser reestruturada, em outras palavras, precisa-se construir uma nova escola, uma escola em que sua prática pedagógica seja uma prática baseada em uma *pedagogia da ação* ao invés da pedagogia “do giz e da saliva ou do discurso sem ação” – palavras vazias, sem vida por que não refletem a realidade dos educandos – rompendo desta maneira com a “pedagogia da palavra, centrada no discurso e no mero repasse de conteúdos” (PISTRAK, 2005). E isto só ocorrerá quando a escola de fato assumir a lógica da vida, e não de uma suposta preparação teórica a ela.

Segundo Caldart,

“Para transformar a escola, e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito de escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade”. (CALDART, 2000)

Pois a escola, como diz Pistrak (2005, grifo nosso) precisa se tornar um centro de vida, *um novo espaço de realizações e possibilidades aos educandos*, onde trabalho, estudo, atividades culturais e políticas façam parte de um mesmo programa de formação.

Para Romanelli (1993) enquanto a modernização econômica implicar, como no caso brasileiro, na mera intensificação da importação tecnológica, a escola não será chamada a desempenhar papel de relevo, a não ser num dos setores básicos da expansão econômica: o de treinamento e qualificação de mão-de-obra⁶, assim débeis, pois como sabemos ocorre hoje no mundo do trabalho uma sub-valorização da mão-de-obra, em especial daquela destinada a atender os interesses do grande capital que avança de forma desenfreada em direção ao campo.

Nestes termos, já é tempo de percebermos que a escola precisa e necessita estar vinculada com um e o processo de transformação social, tornando-se um e no lugar de educação das massas populares, uma educação do povo nas falas de Caldart, afim de que seus homens, suas mulheres, jovens e crianças se assumam enquanto protagonistas da história, e, portanto, sujeitos da construção de uma nova ou outra sociedade possível.

Daí que o projeto político-pedagógico da Educação do e no Campo precisa estar atento para os processos produtivos que conformam hoje o ser trabalhador do campo, e participar do debate sobre as alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais que podem devolver dignidade para as famílias e as comunidades camponesas. Pensar isso do ponto de vista pedagógico mais amplo, enquanto processos de humanização-desumanização dos sujeitos, e pensar como estes processos podem/ devem ser trabalhados nos diferentes espaços educativos do campo.

A luta do *Movimento Por Uma Educação do Campo* constitui-se num sujeito coletivo, percebendo sua espacialidade construída nos permanentes processos de territorialização e territorialidade dos movimentos sociais do campo, como exemplo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST, formado por sujeitos camponeses, e por um conjunto de trabalhadores desempregados⁷ das grandes periferias das cidades, que como bem observa Fernandes (2001) “falam suas próprias linguagens”, percebendo, portanto, sua própria identidade, sendo produto “da lógica desigual do modo capitalista de produção”. Assim sendo, os movimentos sociais do campo são resultantes das realidades em que seus sujeitos foram de uma forma ou de outra, obrigados a terem que se inserir e, por conseguinte, dentro de suas limitações e forças lutarem pela sua reprodução e sobrevivência, daí que suas lutas incessantes pela autonomia política despertam e conquistam a admiração e o respeito de alguns e aversão de outros.

Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 15) “a luta pelo direito ao trabalho dá-se no campo mais amplo da sociedade. Permitir entender isso é tarefa de um processo educativo emancipatório”. Historicamente, como é de conhecimento, o desenvolvimento da sociedade brasileira, sempre percebeu como resultado de suas relações geradas, a interação campo-cidade, esta, porém se deu via um processo de submissão. O resultado disso foi e é a histórica marginalização à que o campo e seus sujeitos, homens e mulheres foram submetidos, sendo estereotipados pela ideologia dominante como fracos e atrasados, tratados como **Jeca Tatu**, um alguém que precisa ser redimido pela modernidade, sendo esta a condição estabelecida para poder então se integrar à totalidade do sistema econômico e social, ou seja, à danosa e injusta, porque incompatível e excludente lógica do mercado, que priorizou o crescimento e a individualização econômica⁸.

Em termos mais concretos, como afirma Pistrak (2005, com grifo nosso), é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a natureza da luta travada atualmente pela humanidade; em segundo, qual o espaço ocupado pela classe *trabalhadora, pelos trabalhadores em geral inseridos* nesta luta; em terceiro, qual o espaço que deve ser ocupado por cada *educando*; e, finalmente, que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo-as por um novo edifício, *uma nova estrutura de educação e sociedade*.

Resolver a crise da escola e em especial do modelo de educação reproduzido no meio rural / agrário,

não se trata de propor um determinado modelo pedagógico para as escolas, mas sim de construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pelas mesmas, e que permitam que estas sejam obra e identidade dos sujeitos que ajudam a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação Agrícola, transformando-se assim em uma Educação Agrária.

A Educação do Campo deve orientar as escolas em função de garantir a materialidade dos objetivos expostos acima, colocando-os de forma íntegra e definitiva na base do seu projeto e trabalho pedagógico, definindo a construção de uma nova concepção filosófica na formação dos seus educandos; concepção esta ancorada nos princípios da valorização e reprodução da vida e do ambiente sadios.

Para tanto acreditamos ser urgente e necessário se debater o processo de inclusão social como resultado de ações políticas que se configuram num espaço de contradições das relações sociais dos (as) trabalhadores (as) do campo. Diante da histórica negação ao ensino e a formação cultural aos trabalhadores do campo, é que aqui se busca discutir o PRONERA como uma – dentre tantas – alternativa do acesso a educação aos seus filhos.

Nestes termos, temos o dever e o compromisso, responsabilidade humana e social dos educadores (as) que trabalham e militam com a e por uma Educação no e do Campo, organizar o ensino, de maneira que ele trabalhe a partir de temas socialmente significativos, e através deles estudar a dinâmica e as relações existentes entre aspectos diferentes de uma mesma realidade, educando e preparando assim os estudantes para uma interpretação dialética da realidade atual⁹.

Resende (1995, com grifo nosso) afirma que *se nós, professores, passássemos a considerar devidamente o saber do aluno (seu espaço real)*, integrando-o ao saber que a escola deve transmitir-lhe, *com respeito e valorização de suas múltiplas realidades históricas e culturais*, tal atitude poderia trazer profundas e benéficas conseqüências a nossa prática de ensino.

Precisamos, portanto, promover a reconstrução da escola, de forma que esta deixe de ser um espaço dos interesses das elites, e passe “a ser um lugar de formação do povo, preparando-o para uma atuação social mais ativa e crítica” (CALDART, 2000)¹⁰, tornando-se mais e mais viva e participativa.

Metodologia

A realização da pesquisa amparou-se na sua própria dinamicidade, refletida, sobretudo na análise do método da Pedagogia da Alternância, mediante o acompanhamento e a orientação de atividades desenvolvidas por educandos (as) durante o Tempo Comunidade realizado nos espaços de vivência dos mesmos.

A pesquisa aqui apresentada percebeu como método além adoção da observação participante, a aplicabilidade de entrevistas semi-estruturadas com educandos de uma escola formal¹¹ de nível médio, que trabalha com o ensino técnico-agrícola profissional, e, que congrega alunos de diversos municípios do interior do estado paraense, uma vez que faz uso da prática metodológica da Pedagogia da Alternância.

A metodologia serviu para a reflexão acerca das realidades e necessidades de cada espaço de vivência dos educandos e educandas, pensados e interpretados mediante a elaboração de diários de pesquisa de campo e a aplicabilidade de um DRP – Diagnóstico Rápido Participativo que serviu para a compreensão e entendimento da realidade que cerca os sujeitos do campo, percebendo suas necessidades e angústias na luta pela sobrevivência e reprodução socioeconômica e cultural.

A elaboração do DRP foi realizada por meio do levantamento de informações que são e foram precisas na análise das realidades dos sujeitos estudados. Este trabalho foi possível através do diálogo entre pesquisador e pesquisados, a qual viabilizou uma abordagem fiel sobre as práticas de apropriação, produção e comercialização dos produtos agroflorestais e das condições sócio-culturais do espaço rural estudado. O DRP é um processo metodológico que surge a partir da percepção dos pesquisadores de ciências humanas que passam a perceber a importância da pesquisa participativa nas suas práticas de estudo.

Entre os processos necessários para o melhor desenvolvimento do DRP, a ênfase dada neste trabalho, foi da técnica “*caminhada transversais*”. Esta técnica foi a de percorrer os espaços de vivência dos educandos e seus familiares, ou seja, os assentamentos visitando áreas de reservas, os lotes, as residências e os locais de produção dos sujeitos, sempre acompanhado por educandos – e por vezes contando com a presença de alguns de seus pais, conhecedores de toda área do assentamento, os quais serviram de informantes. Foi feita a observação da apropriação do espaço rural e da produção agroflorestal, assim como as técnicas de produção desenvolvidas/utilizadas, e seus embates com o meio ambiente.

Uma vez que partir da consideração de que quem oferece as primeiras informações, consideradas importantes para a realização do diagnóstico são as paisagens agrárias, pois a observação das mesmas permite a percepção de informações indispensáveis sobre diversas formas de exploração e manejo dos recursos, verificar as condições do ambiente e, também, questionar sobre as históricas diferenças existentes entre os espaços. Logo, outras observações e questionamentos foram possíveis de serem feitas, tais como: forma de ocupação da área; a posse dos lotes; as transformações com a ruptura com o passado comparando com a realidade presente; perspectivas dos assentados com a posse da terra e a acessibilidade dos sujeitos ao espaço e à vida econômica do lugar. Com a caminhada, pesquisei e analisei o espaço da paisagem geográfica dos lugares, com o olhar técnico científico levando em consideração as potencialidades dos agrossistemas e das condições econômicas e sócio-culturais dos educandos.

No momento da caminhada pelos espaços dos assentamentos se estabeleceu o diálogo com os educandos informantes, que deram as informações necessárias levando aos pontos estratégicos dos seus espaços de

vivência que atenderam os objetivos da pesquisa. O diálogo estabelecido entre nós foi de maneira informal, não dirigindo diretamente a eles perguntas padronizadas do roteiro, deixando-os à vontade para responder as questões levantadas, preocupando-me também em não interromper as falas dos educandos e seus familiares.

Dentre as perguntas que fizeram parte da entrevista realizada com os familiares dos educandos, as mesmas discorreram acerca do rendimento familiar, ocupação, grau de escolaridade, lugar de origem e história de vida; sendo esta metodologia de vital importância para um conhecimento aprofundado da realidade e dos anseios que permeiam o imaginário e a mentalidade desses sujeitos.

Pois, neste contexto, apesar de conhecimento de muitos, torna-se importante se chamar a atenção da seguinte proposta: para que se possa de fato efetivar uma melhor proposição e execução de projetos e políticas públicas de desenvolvimento local e regional, afim de implementar uma gestão democrática de produção do espaço geográfico com maior eficácia e sobretudo, respeito às realidades históricas dos sujeitos que vivem e se (re) produzem no e do campo; é preciso cada vez mais (re) conhecer a dinâmica dos espaços de vivência das populações e dos povos existentes nas diferentes amazônias da grande e rica, porque diversa Amazônia brasileira.

Neste sentido, os espaços de vivência dos educandos e seus familiares, constituem-se em caminhos alternativos altamente potenciais para a promoção de uma nova prática de ensino, servindo de base para construção de um novo modelo/sistema de educação que não seja pífio, mas poético, curioso, descobridor e aberto para a vida, ou seja, um modelo de educação que tenha como base uma pedagogia social de formação política e humana.

É válido destacar que uma das tarefas realizadas pelos educandos durante o Tempo Comunidade e o seu resultado apresentado/defendido em forma de seminários no período de realização do Tempo Escola, foi o levantamento da história e das especificidades de seu lugar, uma espécie de diagnóstico rápido participativo elaborado pelos próprios alunos, onde se buscou observar desde os aspectos sócio-espaciais às manifestações culturais.

Salienta-se que as observações e pesquisas já realizadas sobre o Pronera, a exemplo dos materiais até então levantados, serviu como passo inicial de suma importância para o desenvolvimento da proposta de nosso projeto político educacional. Em nosso entender e considerando os avanços do Programa, no atual momento, a Educação do Campo é única e mais viável alternativa ao esgotamento do modelo de educação tradicional que existe nas escolas agrotécnicas do país, apontando assim para a valorização e o crescimento qualitativo da Educação Agrícola profissional.

Considerações finais

Toda escola é por si só, dentro do espaço de uma sociedade capitalista, um espaço de contradições, produto do movimento dialético das camadas sociais que as formam.

A experiência com o trabalho da Pedagogia da Alternância tem revelado o repensar da prática pedagógica, o despertar para a valorização dos sujeitos e seus saberes, com uma nova visão de mundo de educadores e educandos, preocupados como uma escola que não se explica e nem resume as estruturas físicas, mas atravessa as fronteiras do conhecimento, rompe os muros escolares; entendendo que o ambiente escolar se faz também no lócus de origem dos sujeitos para quem a escola está voltada e não tem sentido se não com e para eles, alunos e professores, bem como todos os demais sujeitos que compreendem o espaço da comunidade acadêmica.

Acreditamos que o Projeto Político Pedagógico do PRONERA tem concomitantemente contribuído para a construção de uma estratégia pedagógica diferente daquela até então encontrada no ensino formal/tradicional, além de estar favorecendo para a definição de um novo plano curricular, bem como para o (re) pensar da prática educacional existente na escola.

A metodologia usada pelo Pronera, com base nos princípios da Pedagogia da Alternância, pelo que podemos observar favorece a participação dos educandos na vida de sua comunidade, de seu assentamento, seu lócus de vida e a construção da concepção política como espaço de realização do bem comum, que é construído e socializado, desta forma (sendo) de responsabilidade de todos os seus sujeitos.

Razão que faz acreditarmos que o PRONERA apresenta-se como uma alternativa viável ao modelo de educação praticado no seio do ensino técnico profissional, uma vez que o mesmo trabalha e parte da consideração, do respeito e da valorização às especificidades do mundo rural, ao passo que a escola ainda encontra-se presa, ou seja, permanece na velha formação tradicional, seguindo os moldes formal-convencionais, por que, fundamenta-se na reprodução da educação bancária, voltada a preparação de mão-de-obra no intuito de atender unicamente o mercado de trabalho segundo os interesses mercantilistas, servindo tão somente à lógica da ordem burguesa e capitalista.

O ensino praticado pelas escolas que trabalham com o ensino agrícola, percebem ainda uma essência que impede o e um pensar da educação a partir das realidades históricas e sócio-culturais de seus educandos, uma vez que o excesso de conteúdos além de se encontrarem distantes de uma prática educacional comprometida com as questões do campo, também dificulta o processo de ensino-aprendizagem, criando um fosso na relação social e política entre aluno / professor.

Neste sentido, a proposta de educação do PRONERA, refere-se à alternativa e à possibilidade de superação do reducionismo preparatório de trabalhadores (as) para o mundo capitalista que está na origem de sua apropriação histórico-social. Superando as práticas pedagógicas e de qualificação profissional reduzidas a uma visão de treinamento operacional, pragmática, imediatista e fragmentada¹².

Entendemos, pois, e compartilhamos da idéia de que o Pronera partilha da construção da Educação do

Campo, constituindo-se em um meio estratégico para a formação do desenvolvimento territorial sustentável, que por sua vez compreende uma força articuladora capaz de construir novos espaços e de produzir inovações para a transformação da realidade de todas as suas dimensões¹³

Notas

¹ Vale ressaltar que de acordo com o Censo Demográfico 2000, para os jovens de 15 a 17 anos, somente 66% dos 2.215.519 residentes em zonas rurais freqüentam a escola, o que corresponde a um alunado de 1.462.454 jovens. Ainda daquele total, 17, 3% estão matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental, em comparação com os 5,5% da zona urbana, indicando o grave problema do atraso escolar. Apenas 12, 9% desses jovens estão no ensino médio, nível considerado adequado à faixa etária de 15 a 17 anos. (PINTO, et al, 2006). Ver bibliografia.

² A Pedagogia da Alternância compreende o pressuposto metodológico usado enquanto alternativa no processo de formação da modalidade EJA e da Educação do Campo, sendo indispensável para assegurar a permanência dos (as) jovens com sucesso na escola, pois adota a flexibilização do calendário escolar, organizado em sintonia com a realidade camponesa e do cotidiano de jovens e adultos agricultores (as). Ver bibliografia.

³ Segundo Ciavatta (2005, p. 85) “a idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Garantindo assim uma formação completa aos alunos (as |) trabalhadores (as). Ver bibliografia.

⁴ CASALI. Ver bibliografia.

⁵ A citação de Gramsci foi feita pela professora Maria Ciavatta, onde de acordo com nosso raciocínio julgamos ser pertinente a sua referência, uma vez que aprofunda nossa visão de mundo, possibilitando a construção de um olhar diferente sobre o tipo de educação que queremos.

⁶ ROMANELLI, 1993, p. 55.

⁷ O conjunto desses trabalhadores desempregados residentes nos espaços periféricos dos grandes centros urbanos, muitas das vezes são imigrantes – trabalhadores rurais – expulsos de suas áreas e de suas terras avanço, em virtude do avanço do capital em direção ao campo, que nesta lógica desestrutura as relações de trabalho e amplia o processo de proletarianização do trabalhador rural.

⁸ A individualização econômica a qual me refiro, diz respeito às prioridades dos investimentos econômicos nos centros urbanos, como objetivo de atender as exigências impostas pela lógica do mercado.

⁹ Ver a obra *Fundamentos da Escola do Trabalho* de autoria de M. M. Pistrak, onde Roseli Caldart escreve a apresentação da mesma.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ A referida escola trata-se do Campus do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal, anterior e historicamente conhecida como Escola Agrotécnica Federal de Castanhal.

¹² “A educação integral do/a educando/a e educador/a requer a superação de práticas pedagógicas e de qualificação profissional reduzidas a uma visão de treinamento operacional, imediatista, segmentada e pragmatista” (FPEC, p. 13). Ver bibliografia.

¹³ Brasil, MDA, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Ver bibliografia.

Referências bibliográficas

CALDART, Roseli. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. PALUDO, C. e DOLL, Johannes. (Orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

CARVALHO, Ângelo R. **A Pedagogia da Alternância no Ensino Técnico Agrícola – a experiência do Pronera na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal/Estado do Pará**. Dissertação (Mestrado em Ciências). Seropédica – RJ: UFRRJ, 2009.

CARVALHO, Olgamir. F de. **Educação e formação profissional – trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

COSTA, Marisa V. (Org.) **A escola tem futuro?** 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CIAVATTA, Maria. “A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade”. In: FRIGOTTO, G; CIVIATTA, M. & RAMOS, M. (Orgs). **Ensino médio integrado; concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 83-105.

FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o movimento social do campo**. Por uma educação básica do campo. Brasília, DF, 1999. Coleção Por Uma educação Básica do Campo.

_____. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006.

FERNANDES, Bernardo M., MARQUES, Marta. I. M. e SUZUKI, Júlio. (Orgs.). **Geografia Agrária: teoria e poder**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

- FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARX, Karl e Engels, F. **A ideologia alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MORIGI, Valter. **Escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- MOLINA, Mônica. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006.
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. 4ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- RESENDE, Márcia Spyer. **A Geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino**. São Paulo: Loyola, 1989 (Coleção Educação Popular nº. 5).
- SANTOS, Clarice A. dos. (Org.). **Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.
- SANTOS, Milton. **Pensando o Espaço do Homem**. 5 ed. São Paulo: EDUSP, 2007. (1 reimpressão. Coleção Milton Santos; 5).

Levantamento lexical de palavras encontradas nos centros de umbanda do município de Nova Mamoré, Rondônia e a busca etimológica dos *bantuismos* brasileiros

Antonio Elias Nascimento
Dante Ribeiro da Fonseca

Resumo: O artigo parte de uma percepção histórica da penetração dos cultos afro-brasileiros no estado de Rondônia. Na primeira parte é estabelecida a perspectiva histórica, considerando o impacto e o aporte da escravidão negra na Amazônia. Procura ainda demonstrar os aspectos que os negros africanos e seus descendentes deixaram na cultura da sociedade brasileira, particularmente na cultura religiosa, observando a umbanda como uma religião de matriz africana com aportes europeus e indígenas. Ainda, em seguida situa a origem dos centros de umbanda existentes no município de Nova Mamoré dentro da perspectiva da migração recente, momento no qual esses centros se instituíram. Elabora sua etnografia, de modo a estabelecer a tradição dos cultos como uma variante dos padrões do uso das palavras de possível origem bantu. Finalmente, aborda a realização de um levantamento lexical com o objetivo de identificar os possíveis bantuismos brasileiros falados no *Centro de Umbanda Deus é por mim*, do Município de Nova Mamoré, em Rondônia. A identificação baseia-se na entrevista com o pai-de-santo e os participantes do referido terreiro e é pautada na necessidade de mais estudos direcionados à determinação dos aportes lingüísticos de origem africana e especialmente bantu no português brasileiro. O objetivo principal do artigo é, através de um léxico de 250 palavras que não aparentam ter uma procedência portuguesa, verificar o percentual de bantuismos brasileiros presumidos, utilizados pelos frequentadores dos centros de Nova Mamoré

Palavras-chave: religião, léxicos, bantuismos, cultos afro-brasileiros.

Introdução

Uma maneira através da qual se pode observar a interferência lexical das línguas trazidas com os negros é a consulta aos dicionários mais populares do Brasil. Por exemplo, no dicionário Aurélio – Século XXI e no dicionário Houaiss 2001, constam informações etimológicas sobre as palavras de possível origem africana.

Contudo, dado o caráter dominante e cêntrico da colonização europeia no Brasil, nos dicionários pesquisados não existem registros de palavras com classificação etimológica do tipo “europeísmo”, isso explica, contrariamente, a classificação africanismo para diversas palavras constantes nesses dicionários (CASTRO, 2006).

No entanto, é bem verdade que o tráfico negreiro trouxe para o Brasil, entre os séculos XVI e XIX, uma enorme quantidade de escravos. Mattoso (2003, p. 53) afirma que durante esse período, teriam sido traficados da África para o Brasil um número que varia entre 3.500.000 e 3.600.000 pessoas. É importante registrar que esse enorme contingente de força escrava teria vindo de diferentes localidades da África e compunham etnias e nações diferentes. Ao analisarmos do ponto de vista lingüístico, verificaremos que no continente africano são faladas cerca de 1250 línguas.

Dentre essas línguas, Edison Carneiro (2008, p. XVII) alerta para a ênfase dos estudos sobre os iorubás, destacando que os povos bantus chegaram primeiro e em maior quantidade e que sua importância como matriz é fundamental à compreensão da afrodescendência.

Autores, como Castro (2006), que têm apontado a difusão geográfica dos povos africanos no Brasil, afirmam que foram os povos bantus os que mais se espalharam pelo território brasileiro, permitindo-nos supor que a grande maioria dos itens lexicais de origem africana integrados ao léxico do PB resultariam de línguas do subgrupo bantu, mais especificamente do kimbundo. Vale ressaltar um trecho do artigo A língua bantu angolana iwimbi [k12a] e a busca etimológica dos bantuismos brasileiros, dos pesquisadores Silva, Nascimento & Ntongo, onde é afirmado:

Ora, uma breve análise da diversidade lingüística no continente africano e, em particular, em Angola, já serviria para pôr em xeque a idéia de que português do Brasil teria heranças, praticamente, em apenas três línguas. Partindo dessa premissa, os estudos no Brasil sobre tema ainda estão incompletos e merecem um estudo mais aprofundando (2010, p. 280).

Os estudos existentes no Brasil relativos às línguas africanas, foram realizados ainda nas décadas de 30 e 40 do século XX. Destarte percebemos que são necessários estudos urgentes com o objetivo de buscar a influência das línguas africanas na formatação do português brasileiro (PB).

Daí a principal motivação apresentada neste trabalho de verificar algumas possíveis palavras de origem bantu, faladas nos centros de umbanda no município de Nova Mamoré.

As matrizes culturais afro-religiosas na Amazônia

Ao iniciarmos o estudo das matrizes culturais afro-religiosas na Amazônia faz-se necessário explicitar o conceito de cultura aqui adotado. Apesar de ser um conceito ainda sujeito a múltiplas vertentes ideológicas e objetos de controvérsias a percepção de cultura que adotamos nesse trabalho é aquela explicitada por Lacraia:

No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *Civilization* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês *Culture*, que ‘tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade’. Com esta definição Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à idéia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos (2001, p.25).

Adotamos então o conceito elaborado por Tylor, que define cultura como todo o conhecimento produzido pelo ser humano enquanto realização social. A religião é, portanto, um dado da cultura na medida em que sua produção é necessariamente social, assim, suas mutações são produto da própria mudança histórica.

Sobre os dados da cultura religiosa, cujos traços linguísticos pretendemos estudar, convém lembrar que as crenças africanas que se fixaram em terras brasileiras foram de fundamental importância para a constituição da identidade cultural existente no Brasil hoje. Suas implicações vão além da cultura religiosa, transcendendo-as, fixam indelevelmente suas marcas na identidade nacional, seja na culinária, seja na língua, seja nos costumes. Em Rondônia somos picados pela caba, palavra de origem tupi, mas no litoral somos picados pelo marimondo, palavra de origem africana. Em certos estados comemos a canjica, em outros o mungunzá (a mesma comida de santo), que segundo Yêda Pessoa de Castro (2006) são palavras de possível origem bantu.

Os negros africanos que chegaram ao Brasil na condição de escravos, num primeiro momento eram submetidos a um treinamento conduzido por senhores e feitores, eram ensinados os rudimentos da língua portuguesa (ALBUQUERQUE, 2006, p. 95). No Brasil as matrizes culturais afro-brasileiras de cunho religioso se formaram a partir da fusão das diversas etnias que se encontraram na nova terra. Os dados dessas culturas se misturaram de forma que deram origem, nos diversos cantos do país, a outros tipos de manifestações religiosas, como é caso do tambor no Norte, da umbanda na região sudeste, do batuque na região sul, ao xangô em alguns estados do Nordeste e o candomblé em vários lugares.

De acordo com Verger (1981, p. 26), os primeiros registros sobre as religiões africanas no Brasil, datam de 1680. Toda essa reorganização dos cultos afros em terras brasileiras se deu em consequência da diáspora africana. As principais religiões afro-brasileiras, tiveram uma forte penetração no Brasil, inicialmente na Bahia, Maranhão e posteriormente nos demais estados, como São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Os estudos referentes às religiões de matrizes africana tem se segmentado em dois grandes grupos, o jeje-nagô que compreenderia todas as manifestações de origem sudanesa e o congo-angola, que seria constituída de elementos de cultura bantu. É importante lembrar que os modelos aqui denominados nações foram organizados a partir de semelhanças principalmente linguística. Atualmente, de acordo com Carneiro (2008, p. XVI e XVII), o candomblé se apresenta dividido da seguinte forma:

Nação Queto-Nagô (iorubá);
Nação Jexá ou Ijexá (iorubá);
Nação Jeje (fon);
Nação Angola (bantu);
Nação Congo (bantu);
Nação Angola-Congo (bantu)
Nação de Caboclo (modelo afro-brasileiro).

O mesmo autor alerta para a ênfase dos estudos sobre os iorubás, destacando que os povos bantus chegaram primeiro e em maior quantidade e que sua importância como matriz é fundamental à compreensão da afrodescendência. Como os bantus eram em número superior aos demais trabalhadores, seu folclore se manteve, contudo, sua religião se desagregou. Assim sendo os cultos bantus foram gradativamente entrando em declínio, dando lugar aos cultos yorubás. No entanto não podemos deixar de registrar que os cultos afro tiveram influências de diversas nações.

As nações afro-religiosas

Inicialmente o termo nação estava estritamente ligado ao sentido político. Assim é que encontramos o termo nação como forma de designação racial, como nos apresenta Cacciatore (1977, p. 178): "...denominação de origem tribal ou racial (nação nagô, nação africana) atribuída aos grupos de negros que africanos vindos como escravos para o Brasil". Lima (1984, p. 20) em seu artigo "O conceito de nação nos candomblés da Bahia", chama atenção de como o termo nação "foi perdendo sua conotação política para se transformar num conceito quase que exclusivamente teológico a partir da segunda metade do século XIX. Ainda de acordo com o mesmo autor, o termo:

Nação passou a ser, desse modo, o padrão ideológico e ritual dos terreiros de candomblé da Bahia. Em outras palavras, nação passou a designar uma 'modalidade de rito', ou uma 'forma organizacional definida em bases religiosas. (CACCIATORE, 1984, p. 20).

Os terreiros de Rondônia

As religiões brasileiras de origem africana, denominadas "cultos afro-brasileiros", foram um produto da escravatura africana que perdurou até o final do século XIX. Esses cultos estão centrados no ritual e crença na possessão por espíritos que, aliás, não é exclusividade das religiões africanas, o próprio espiritismo kardecista, francês e cientificista, acredita nessa possibilidade. Aliás é frequentemente mencionado pela literatura que o espiritismo kardecista tenha contribuído para a formação da umbanda, pois, de um modo geral, nem a umbanda e nem o candomblé são religiões homogêneas, ortodoxas, no sentido ritualístico e doutrinário.

Porto Velho é onde se encontra o primeiro registro de manifestação de culto de matriz africana no estado. Foi no bairro Mocambo, no contexto da construção da EFMM, realizado por pessoas advindas de vários estados brasileiros, especialmente aqueles do nordeste, onde uma migrante maranhense vai estabelecer seu centro de culto. Após essa primeira manifestação registrada da cultura religiosa de matriz africana em Porto Velho, nos estertores do Primeiro Ciclo da Borracha, outras iniciativas vieram a consolidar o quadro atual de práticas religiosas no estado. Primeiramente o terreiro da maranhense, D. Esperança Rita, outros surgiram depois, nos anos quarenta (Chica Macaxeira) e sessenta (Celso e Hilton) esses dois últimos vindos de Manaus.

Essa primeira iniciativa, segundo Penna Pinheiro (1986, p. 157 apud Y. Furuya, 1994), foi o estabelecimento do primeiro grupo de umbanda, nesse caso termo genérico usado por Penna Pinheiro para designar qualquer tipo de culto afro-brasileiro em Porto Velho, se deu em 1914, sob a liderança da já citada maranhense Esperança Rita. Porém, esta não era a umbanda difundida nas décadas de 1920-30 nas grandes cidades do sul do país. Segundo os dados de Nunes Pereira (1979, p. 122-123, 142-143), que participou do ritual em Porto Velho por volta de 1941, esse grupo é de "Tambor-de-Mina" da linha maranhense. De acordo com Lima (2003), esse primeiro terreiro de Porto Velho, chamava-se Recreio de Yemanjá ou Terreiro de Santa Bárbara, tendo sido fundado nas imediações do pátio ferroviário da EFMM, no bairro conhecido por Mocambo, povoado por imigrantes de vários estados brasileiros. Ainda sobre o assunto, Lima (2003), esclarece que, em Porto Velho os cultos afro-brasileiros foram genericamente denominados macumba ou batuque, e, mais recentemente, umbanda. Assim como em outros lugares do Brasil, esses cultos foram implantados, sobretudo, em bairros populares. Também Santana (2009), em sua Dissertação de Mestrado: Estudos dos vocábulos Bantu da Tenda de umbanda Vovó Cambinda – Rolim de Moura (RO), afirma que a primeira mãe de santo do Estado de Rondônia foi a senhora Esperança Rita, fundadora do Terreiro de Santa Bárbara, sendo a primeira casa de culto do estado de Rondônia que se tem registro.

O município de Nova Mamoré

Nova Mamoré, município do Estado de Rondônia, está situado a 240,9 km da capital Porto Velho. Localizado na região nordeste do estado, possui clima equatorial com variações para tropical quente e úmido, com rios, riachos e igarapés com uma área de 10.071,702 km², uma população de 22.552 habitantes (IBGE 2010). A sua origem se deu em função da desativação da Estrada de Ferro Madeira Mamoré e a criação da BR 425.

O Centro Espírita Deus é Por Mim

Tem como pai de santo e fundador o senhor Silvério. Os trabalhos do centro tiveram início em 2000. Localizado na rua Eduardo Correia de Araújo com Princesa Isabel, S/N, bairro Cidade Nova. Conta atualmente com 15 médiuns. São cultuadas entidades como: o povo das matas, povo das águas, as crianças, pretos velhos etc. O centro realiza trabalho de vidência, benzimentos, banhos, chás, etc. As reuniões do centro são realizadas todas as quintas-feiras das 20 às 22 horas. Pessoas de todas as funções frequentam o centro, funcionário públicos, autônomos, comerciantes, madeiros, etc. As despesas do centro são custeadas pelos frequentadores e também pela venda do material para preparo dos trabalhos.

Metodologia, informante e corpus

Para a realização desse trabalho, tivemos como informantes o pai de santo e frequentadores do centro. Os entrevistados são oriundos dos estados: Amazonas, Pernambuco, Pará, Rio Grande do Sul e do próprio estado de Rondônia nascidos na região do vale do rio Madeira e vivem na cidade algum tempo. O centro é freqüentado regularmente por adeptos que buscam consulta espiritual. No início da pesquisa, isto é, na primeira visita ao centro, não foi possível realizar uma conversa satisfatória com o pai de santo e outros membros do centro, pois foram necessárias outras visitas para adquirirmos a confiança tanto dos freqüentadores quanto do pai de santo e de seus familiares. Os informantes entrevistados se caracterizam como um grupo de pessoas com nível de conhecimento variado, tendo pessoas sem instrução e freqüentadores com nível superior, sendo respectivamente profissionais liberais, funcionários públicos entre outras funções. Com relação ao aspecto religioso, os freqüentadores do centro se identificam como sendo católicos e evangélicos. As pessoas procuram o centro por motivo de doenças, por dom, afinidade espiritual às vezes por influência familiar e indicação de amigos. Os médiuns do centro são de classe social variadas: funcionários públicos, pescadores, feirantes, comerciantes, entres outros. Ressaltamos que todos os dados coletados no centro foram transcritos foneticamente utilizando-se o Alfabeto Fonético Internacional e a fonte SILdoulosIPA.

O continente africano

Com aproximadamente 30,7 Km² de terras, está localizado parte no hemisfério norte e parte no sul. Segundo continente mais populoso do mundo, possui aproximadamente 830 milhões de habitantes, distribuídos em 53 países africanos independentes. É um continente basicamente agrário, tendo uma população no qual a maior parte vive no meio rural. Na África a religião católica tem o maior número de adeptos, seguida pela religião muçulmana, porém, existem seguidores de diversos cultos africanos. É necessário registrar que o continente africano passou por um longo processo de colonização que teve como objetivo de explorar seus recursos minerais e agrícolas e uma competição acirrada entre as potências imperialistas e mercantilistas.

As línguas africanas

Segundo o inventário estabelecido pelo *Ethnologue* (apud Gordon, 2005), as línguas africanas seriam mais de 2000 (2092) precisamente, sem levar em conta o aspecto dialetal de cada uma delas. Esse conjunto de línguas está atualmente dividido em quatro famílias ou troncos: o nigero-congolês (niger-congo, 1495 línguas), o afro-asiático (afro-asiatic, 353 línguas), o nilo-saariano (nilo-saharian, 197 línguas) e o coissan (khoisan, 22 línguas). Essa repartição, proposta e sistematizada por J. H. Greenberg nos anos 1950-1963 foi adotada, mais tarde, pela grande maioria dos lingüistas africanistas, com algumas revisões concernentes à reorganização interna de cada tronco.

Os bantu

O termo “bantu” significa, “pessoas” ou seja seres humanos”. O primeiro a utilizar o termo foi lingüista alemão Willhem Bleek, no século XIX. Todas estas línguas têm uma raiz comum, provavelmente uma língua muito antiga e desaparecida há milhares de anos, chamada de “protobantu” (CASTRO, 2001). Os bantus são encontrados em vários países da África, dos quais podemos citar Angola e Moçambique (que falam também português), Zimbábue, Camarões, Gabão, Quênia, Congo, Ruanda, Namíbia, Burundi e África do Sul. Os povos bantu, diferentemente dos outros povos africanos, se espalharam por todas as regiões do Brasil. Participaram decisivamente na formação social e cultura do Brasil, influenciando na religião (umbanda e os candomblés).

As línguas bantu

As línguas bantu, segundo Greenberg (1963), é o tronco numericamente mais importante no interior da família Kongo- Kordofân¹ ou (Nigero Kongolesa), sendo uma das quatro famílias das línguas destacadas. As línguas da família bantu pertencem ao grande filo Niger-congo, conforme Jean-Pierre Angenot, no seu artigo Cognato e Étimo (p. 4):

proto-niger-congo > proto-volta-congo > proto-volta-congo oriental > proto-bantóide > proto-bantóide meridional > proto bantu > pré-área bantu X > pré-zona bantu Y > pré-grupo bantu Z > língua específica > dialeto específico.

A classificação tradicional do conjunto das línguas bantu foi estabelecido por M. Guthrie² (1948). Guthrie estabeleceu a classificação tipológica das 600 línguas bantu em 16 zonas geolinguísticas, designadas por letras do alfabeto (A, B, C ...), subdivididas em cada uma por dezenas segundo o grupo de línguas, 78 grupos linguísticos. Contudo essa classificação foi revista em 1978 no Museu de Tervuren (Museu Real da África Central – MRAC), da Bélgica por um grupo de especialistas em línguas bantu. No entanto, a revisão mais recente que temos referente à classificação tipológica das línguas bantu e a de Jouni Filip Maho.

Aspectos gerais das línguas bantu

As línguas bantu são caracterizadas pela presença de classes, onde em sua totalidade as palavras são flexionadas. As classes em bantu são de concordância que se manifestam por meio de afixos classificadores que são significantes constituídos por afixos nominais, prefixos verbais e infixos verbais. A maioria das classes apresentam-se em pares de prefixos (1/2, 3/4, etc.), que serve para exprimir a oposição singular e plural dos nomes, o aumentativo e diminutivo, o locativo, o infinitivo dos verbos, permitindo ainda delimitar o sentido desse nome. As línguas bantu estão classificadas de forma genealógica e tipológica. São línguas com **classes**³ e essas constituem a categoria básica na qual as formas se encontram flexionadas.

As línguas africanas no Brasil

O tráfico de negros africanos para o Brasil se deu em decorrência de quatro grandes ciclos econômicos. Colaborou de forma significativa à transplantação das línguas africanas para o Brasil, tendo seu início no século XVI e prosseguindo até o século XIX (BONVINI, 2008, p. 26). Faz-se necessário reafirmar que a importação de escravos africanos para o Brasil ocorreu em decorrência de razões puramente econômicas, ligadas aos ciclos de importação de negros africanos, que são: nos séculos XVI e XVII, a cultura da cana-de-açúcar e do fumo; no século XVIII, a exploração das minas de ouro e diamantes, mas também na cultura do algodão, do arroz e a colheita de especiarias; no século XIX, a cultura do café (BONVINI, 2008, p. 27). Assim sendo, a partir desse trabalho temos a intenção; de forma breve, sem se prender a historiografia propriamente dita, de apresentar, com bases em dados coletados no centro de culto afro – umbanda – elementos que possam evidenciar a possível presença de vocábulos de origem bantu utilizados pelos frequentadores de cultos africanos no vale do Madeira.

Análise do corpus coletado no centro de umbanda

A tabela a seguir a seguir, tem a coluna 1 com o número de ordem dos termos; a coluna 2 a forma ortográfica do léxico no português com significado encontrado no centro pesquisado; a coluna 3 mostra a transcrição fonética usando os símbolos IPA para registro da efetiva pronúncia dos termos encontrados no centro e 4 coluna como é encontrada no Glossário de bantuísmo brasileiros presumidos (ANGENOT & ANGENOT).

Forma ortográfica	Transcrição fonética em API	GBBP
Pemba Tipo de bastão usado para riscar no chão os pontos da Umbanda	^h pẽ.ba	Pemba (a) caulim reduzido a pó, de largo uso ritualístico (b) qualquer substância branca, reduzida a pó que se acredita ter poderes mágicos (c) cf. sacurupemba <i>Kik-Kim</i> ^m pẽ ^m ba pemba cal sagrado que serve para riscar ponto e em pó para cruzamentos de corpo.

Termo de possível origem bantu, conforme Pessoa de Castro (2001), para Ney Lopes pemba corresponde a mpemba correspondente ao kimbundo, segundo Buarque de Holanda o termo é de origem origem iorubá. Assim sendo, a partir da descrição acima é possível perceber que todos os dicionaristas trazem o termo com o mesmo significado encontrado no centro pesquisado.

Do ponto de vista da origem da palavra, Buarque de Holanda atribui o termo como sendo de origem africana, mas precisamente do kimbundo. Pessoa de Castro e Ney Lopes se referem ao termo como sendo de origem bantu, os demais dicionaristas trazem o termo em suas obras, mas apenas fazendo a conceituação do termo.

Forma ortográfica	Transcrição fonética em API	GBBP
Quimbanda Cultos afro que praticam a magia negra. Fazer o mal.	[kĩ.'bã.da]	Quimbando chicote, açoite <i>Kim kibaⁿdu</i>

Autores como Pessoa de Castro, Ney Lopes, Cacciatore se referem ao termo como sendo de possível origem bantu. Os demais autores versam sobre significado das palavras em estudo, como sendo culto afro.

Forma Ortográfica	Transcrição Fonética em API	GBBP
Umbanda Culto afro-brasileiro. Religião que trabalha com os orixás de luz.	ũ'bãda]	Umbanda - (a) religião afro -brasileira que surgiu no século XX com assimilação de elementos dos espíritos no kardecista e do catolicismo; (b) por extensão, bruxedo, magia branca.

Todos os dicionaristas aqui consultados trazem o termo como sendo de possível origem bantu. Com sentido de Deus, Ser Supremo, o mesmo encontrado no centro estudado.

Nota sobre o corpus coletado

O maior percentual de palavras encontrados no centro tem como origem o latim, fato que vem a reforçar a influência do catolicismo na tradição religiosa da região ao qual o centro está localizado.

Outro número que nos chama atenção é o percentual de termos de origem indígena, extremamente baixo, se levarmos em consideração a historiografia.

Com relação aos outros dados – bantu e yorubá, o primeiro, conforme já mencionamos anteriormente foi o povo que em maior número chegou ao Brasil, no entanto, autores como Carneiro (2008), afirmam que os bantus foram designados para a zona rural, enquanto que os yorubás ficaram mais na zona urbana. Assim, sendo os dados abaixo poderiam confirmar tais informações.

Forma Ortográfica	Transcrição Fonética em API	GBBP
Zambi Deus. Pai. Ser Supremo.	[zã.bi]	Zambi Deus Supremo inzambi (a) deus Supremo (b) expressão de saudação respeitosa <i>Kik-Kim ⁿza^mbi</i> zambi chefe de quilombo <i>Kim ⁿza^mbi deus</i>

Nº.	BANTU	YORUBÁ	LATIM	TUPI
1	angu	Ago	Permissão	ubirajará
2	aruanda	Axé	Oferenda	jurema
3	bombojira	Doburu	Galinha	iara
4	cabaça	Ebó	Flor	coité
5	macumba	Acarajé	Búzio	caboclo
6	Marafó	Bori	Novena	jerimum
7	Pemba	Decá	Médium	macaxeira
8	quimbanda	Erê	Invocação	mucuracá
9	umbanda	Babalorixá	Santo	pitu
10	Zambi	Orixá	Salvar	tapindaré
%	21%	30%	43%	6%

É importante ressaltar que estamos apresentando apenas algumas palavras que são representativas, referentes ao trabalho desenvolvido. No entanto, a tabela constando todas as entradas léxicas encontradas no centro pesquisado que são de possível origem bantu poderão ser solicitadas pelo e-mail: ikgrando@hotmail.com.

A contextualização lingüística baseia-se predominantemente no que disse Lima:

A maioria dos africanismos atestados no Brasil provém dos falantes de línguas do tronco Benue – Congo do filo Niger – Congo, as quais se repartem em dois agrupamentos principais: as línguas da imensa família bantu e as línguas tais como Ioruba e Fon. É um fato admitido que as línguas bantu tiveram um impacto nacional muito mais geral, antigo, profundo e duradouro ao passo que a influência lingüística e cultural do Fon e Ioruba foi muito mais tardia e concentrada na Bahia, notadamente nas áreas específicas do culto dos orixás e da culinária (2008, p. 2).

As palavras estudadas apresentam como possíveis cognatos bantu encontrados na literatura afro-brasileira agrupado por Angenot & Angenot no Glossário de Bantuísmos Brasileiros Presumidos (2008).

A busca etimológica dessas palavras exige uma pesquisa minuciosa em todos os dicionários de línguas bantu e ainda uma pesquisa de campo para verificar nas línguas não documentadas. Faz-se necessário ainda, que o pesquisador tenha uma boa base lingüística e familiaridade com as línguas bantu.

Por esse motivo optamos por não falar sobre as etimologias das palavras encontradas, mas, apenas mencionamos como pseudo-cognatos bantu baseados nos dicionários consultados.

Considerações finais

Com base na identificação realizada foi possível verificar que 21% do corpus estudado é possível que sejam de provável origem bantu. É importante registrar, a partir desse dado, que a contribuição africana negra para o português falado no Brasil foi significativa. Isto posto, podemos observar que a realidade lingüística encontrada na religião esta profundamente marcada pelo contato de vários grupos étnicos. A partir do estudo foi possível evidenciar um número de palavras significativo, que de acordo com os dicionários consultados têm sua origem na língua latim, fato que é oportuno considerar, levando em consideração a forte influência da Igreja Católica no processo de colonização do Brasil e da região Amazônica como um todo.

A partir das informações obtidas com base na historiografia e na etnolingüística é possível deduzir que as diversas etnias negras, conforme Angenot (2007), vindas para o Brasil no período da escravidão estabeleceram o contato com o Espanhol e o Português de Portugal, as línguas dos Senhores, e com as línguas indígenas,

etnias que já habitavam a terra que foi chamada de Brasil, e desse contato resultaria uma maior incidência no léxico de vocábulos de línguas castelhanas, indígenas e africanas. Porém, nesta pesquisa, e em se tratando do centro de culto afro, a quantidade palavras encontradas de origem indígenas ocorreu em um valor bem resumido, fato que nos chamou bastante a atenção, tendo em vista fatores históricos, pois esperava-se o contrário.

Essa pesquisa também incluiu a etno-história do centro de umbanda de Nova Mamoré principalmente no que se refere à língua utilizada no dia-a-dia dos frequentadores dos centros, objeto de estudo desta pesquisa, bem como algumas características dos rituais praticados nos terreiros. Com este estudo procurou contribuir para enriquecer os acervos lingüísticos existente, uma vez que as línguas africanas têm muito a ser estudadas.

Notas

¹ Kongo-Kordofán é uma região do Sudão que se estende a oeste do rio Nilo-Branco e, é representada no mapa da África pela sigla românica I.

² Vide: *The Classification of the Bantu Languages (Classificação das línguas bantu)*, 1948. Nessa obra ele apresenta critérios de identificação das línguas bantu.

³ As classes nas línguas bantu são classes de concordância que se manifestam geralmente por meio de afixos classificadores que são significantes descontínuos constituídos por prefixos nominais substantivais (PN), prefixos nominais adjetivais (PA), prefixos pronominais (PP), prefixos verbais (PV) e infixos verbais (IN). Em outros termos para identificar a classe a qual pertence um substantivo é preciso considerar seu PN e os eventuais PA, PP, PV, IN por meio dos quais os pronomes, os adjetivos e os verbos concordam com ele.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de & FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ANGENOT, Jean-Pierre & ANGENOT, Geralda de Lima. **Glossário de bantuísmos brasileiros presumidos**. Disponível em <http://www.campusguajara.unir.br/>. Acessado em 10.09.2011.

BONVINI, Emilio. **Línguas africanas e português falado no Brasil**. In: FIORIN, José et. all (Orgs.). *África no Brasil: A formação da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2008.

CACCIATORE, Olga Gudolle. **Dicionário de cultos afro-brasileiros**. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 1977.

CARNEIRO, Edison. **Candomblés da Bahia**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CASTRO, Yêda Pessoa de. **Falares Africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: Topbooks Editora e Distribuidora de Livros Ltda, 2001.

FERREIRA, Aurélio B. Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

HOUAISS, Antonio. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, 2004.

LACRAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIMA, Marta Valéria de. & MENEZES, Nilza (2003). **Pintando o santo**. Revista primeira versão, EDUFRO, nº. 110, ano II, Porto Velho.

LIMA, Vivaldo da Costa. **Nações de Candomblé**. In: Encontro de nações de candomblé. Salvador. Bahia: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1984.

PEREIRA, Nunes. **A Casa das Minas: contribuição ao estudo das sobrevivências do culto dos voduns, do panteão daomeano, no estado do Maranhão**. Petrópolis: Vozes, 1979.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás deuses iorubas na África e o Novo Mundo**. Salvador: Corrupio, 2002.

Personagens em trânsito na obra *A Amazônia*, de Edgardo Ubaldo Genta

Belchior Carrilho dos Santos¹

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar as relações e tensões presentes nas principais personagens da obra *A Amazônia* de Edgardo Ubaldo Genta (1942). O imaginário amazônico está repleto de significados que foram forjados pelos vários olhares dos que observaram a região, mas principalmente, dos narradores e cronistas europeus. Boa parte da literatura produzida com temática amazônica, desde os primeiros relatos de viagem, serviu e ainda serve para reforçar a ideia de um mundo natural a ser conquistado. As relações presentes numa obra de ficção são importantíssimas para o estudo literário em geral. A obra em questão mostra-se bastante complexa na sua estrutura (de texto teatral), apresentando-se como um texto que mais uma vez tenta reforçar o mito fundador desse local, porém, ao analisar as relações das personagens históricas e ficcionais, percebemos fragmentos e tensões que nos dão possibilidades para fazermos outras leituras que vão além do que foi proposto pelo autor.

Palavras-chave: história, ficção, movimento.

Introdução

Antes da análise das personagens escolhidas por nós, entendemos que não podemos deixar de lado um breve histórico do autor Edgardo Ubaldo Genta e o seu tempo, na tentativa de extrairmos alguns esclarecimentos sobre o olhar de um latinoamericano sobre a região e até que ponto seu olhar determinou as relações das personagens em questão.

Antecedentes históricos

O início do século XX foi marcado por uma crescente onda de otimismo que crescia cada vez mais, principalmente da Europa para os demais países do mundo, seguindo uma linha pós-colonial de desenvolvimento. Mas, junto com todo o desenvolvimento tecnológico que impulsionavam “um novo tempo” cresciam graves problemas econômicos que influenciaram todas as outras relações humanas.

Se de um lado havia poucos países ricos e desenvolvidos, do outro havia um grande número de nações herdeiras de uma submissão imposta por séculos de dominação e exploração econômica. O mundo agora encontrava-se partilhado pelas grandes potências. Os Estados Unidos vinham aos poucos preparando o terreno para assumirem a liderança do mundo frente aos demais países, através de sua política pensada a longo prazo pelos seus governantes. Na tentativa de uma nova organização ou partilha do mundo que continuasse a garantir aos países ricos riquezas ainda maiores, percebemos que as relações comerciais e econômicas do século XX, levaram boa parte das nações a sofrerem grandes e violentas transformações que foram classificadas pelo historiador Eric Hobsbawm como “Era dos Extremos”, que engloba a era da catástrofe (1914 a 1948) e a era de ouro (1949 a 1973).

O Imperialismo crescente com suas relações de dominação levou o mundo a conhecer a Primeira Guerra Mundial (1914-18) e posteriormente a Segunda Guerra Mundial (1939-45):

A Primeira Guerra Mundial envolveu todas as grandes potências, e na verdade todos os Estados europeus, com exceção da Espanha, os Países Baixos, os três países da Escandinávia e a Suíça. E mais: tropas do ultramar foram, muitas vezes pela primeira vez, enviadas para lutar e operar fora de suas regiões. Canadenses lutaram na França, australianos e neozelandeses forjaram a consciência nacional numa península do Egito..., os Estados Unidos rejeitaram a advertência de George Washington quanto a “complicações européias” e mandaram seus soldados para lá, determinando assim a forma da história do século XX. (HOBSBAWN, 2004, p. 31).

Seguindo os pressupostos de Hobsbawm, percebemos que a primeira grande guerra não solucionou os problemas criados e reforçados pelo capitalismo crescente, ao contrário do que aconteceu após a segunda grande guerra:

A Segunda Guerra Mundial na verdade trouxe soluções, pelo menos por décadas. Os impressionantes problemas sociais e econômicos do capitalismo na Era da Catástrofe aparentemente sumiram. A economia do mundo ocidental entrou em sua Era de Ouro: a democracia política ocidental, apoiada por uma extraordinária melhora na vida material, ficou estável; banuiu-se a guerra para o Terceiro Mundo. Por outro lado, até mesmo a revolução pareceu ter encontrado seu caminho para a frente. Os velhos impérios coloniais desapareceram ou logo estariam destinados a desaparecer. (HOBSBAWM, 2004, p. 59).

As transformações ocorridas no “revolucionário” e não menos violento século XX, onde as tecnologias alcançaram a passos largos patamares altíssimos de desenvolvimento em relação aos outros séculos, é possível percebermos consideráveis mudanças em todas as relações existentes e uma sociedade, principalmente nos fatores econômicos, políticos e sociais; o mundo passava realmente por uma ebulição inovadora, porém, incerta.

A América Latina compreendida por quase toda sua totalidade como “quintal do mundo” passível de exploração, afinava-se com a política dos países desenvolvidos, se num primeiro momento estava a serviço da Europa – na Primeira Guerra Mundial –, num segundo momento, após a Segunda Guerra Mundial via-se envolvida cada vez mais pelos Estados Unidos² que agora assumia-se como a maior potência do planeta até os dias atuais. A democracia que vigorava nestes países, foi por vários momentos, substituída por ditaduras militares agora apoiadas pelos Estados Unidos e sua política do Big Stick (grande porrete).

Nesse mesmo período, principalmente nas décadas de 1950 e 1970, percebemos que os estudos culturais e sociais que se desenvolveram tanto na primeira, quanto na segunda metade do século XX mostram uma constante necessidade de dar voz aos que antes não se pronunciavam ou não se deixavam pronunciar, como por exemplo, podemos citar alguns dos grupos chamados em nossos dias, como *minorias*: mulheres, negros, índios, homossexuais, ciganos e etc. Movimentos historiográficos e filosóficos como a Escola de Frankfurt na Alemanha, História Social Inglesa na Inglaterra, Escola dos Annales na França entre outros, surgiram num período entre-guerras e pós-guerras que mudaram definitivamente nossa maneira de pensar e de nos relacionarmos. Uma época fragmentada e heterogênea, onde as diferenças pareciam cada vez mais latentes e que pedia ou até mesmo exigia, um novo olhar sobre o eu e o outro no lugar do mundo.

É nesse contexto que está inserido Edgardo Ubaldo Genta, General do exército uruguaio, filósofo, literato e poeta épico, nasceu no dia 30 de agosto de 1894 na cidade de Montividéu, quarto filho de Bautista Genta Fresciano (italiano) e María Carlota Billione Gregorio (argentina), foi criada na Argentina onde estudou durante os primeiros quatro anos primários, em seguida sua família retorna ao Uruguai onde deu continuidade aos seus estudos. A escrita de Genta, figura na mesma época de entre e pós-guerras mundiais, e, num período de transição dos variados movimentos que tentavam dialogar com aqueles que estavam à margem da história. Mas, ao contrário do pretendido pelas novas linhas de abordagens históricas, sociais e culturais, o autor, ao escrever sua poesia e dramaturgia, reforça ainda mais a ideia de uma superioridade européia, como se esses tivessem deixado todo um legado de civilização e a glória aos moradores da América, que por sua vez, são frutos de mestiçagem tanto étnicos como culturais.

Na nota de abertura da obra, *A Amazônia: trajetopeia em quatro jornadas*, lemos a quem ele se destinou e a quem ele exaltou:

HOMENAGEM: Aos Conquistadores da América, no Quarto Centenário do Descobrimento do Amazonas: 1542-1942. A unidade e grandeza dos Povos Amazônicos, filhos gloriosos de Espanha e Portugal. A AMAZÔNIA do Porvir, pórtico do Novo Mundo. (GENTA, 1969, prefácio).

Na passagem acima, o autor tenta forjar pelo autor na tentativa de mostrar algo novo – uma vez que homenageia uma unidade inexistente - onde há as mais diversas pluralidades faz abertamente sua homenagem aos “conquistadores” europeus desconsiderando ou pormenorizando os moradores autóctones da região amazônica. Ao exaltar espanhóis e portugueses, coloca-os como figuras paternas e essenciais de uma miscigenação, porém buscando uma homogeneidade desconsiderando toda e qualquer diferença, como é possível observar no fragmento acima. Cerca de mais de 400 anos depois, o discurso presente na intencionalidade da escrita, é apenas reforçar o que já estava posto, onde o sinônimo de moderno e civilização só fosse possível através do contato com pessoas exógenas à região e, portanto, existindo ainda a figura do dominador e do dominado.

A visão da superioridade dos europeus em relação aos habitantes da região nos aparece através dos diversos discursos proferidos geralmente por nós mesmos, pela mídia, pelos livros e outros meios de comunicação; é algo construído ao longo de séculos de contato e dominação que com o passar do tempo foi tornando-se natural.

Michel Foucault tem uma posição sobre o autor literário, como observamos a seguir:

A noção de autor constitui o momento forte da individualização na história das idéias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também, e na das ciências. Mesmo hoje, quando se faz a história de um conceito, de um gênero literário ou de um tipo de filosofia, creio que tais unidades continuam a ser consideradas como recortes relativamente fracos, secundários e sobrepostos em relação à unidade primeira, sólida e fundamental, que é a do autor e da obra.

[...]. Gostaria, para já, de debruçar-me tão-só sobre a relação do texto com o autor, a maneira como o texto aponta para essa figura que lhe é exterior e anterior, pelo menos em aparência. (FOUCAULT, 2009, p. 34).

Na passagem anterior, entendemos que o autor deve ser entendido como aquele que vem antes mesmo do ato da escrita, já que a mesma não é isenta de valores e de visões de mundo que compõem não somente o imaginário, mas também, a realidade de quem produziu essa escrita, portanto, as palavras não são ingênuas, e, suas escolhas são fundamentais para afirmar e reafirmar aquilo que se deseja.

A obra *A Amazônia*, foi escrita originalmente em Montevideu (Uruguai) em 1942, como forma de celebrar os quatrocentos anos do descobrimento e/ou navegação do Rio Amazonas por Francisco Orellana e seus homens em 1542, trazendo ilustrações de como devem ser a cenografia das quatro jornadas: Los Andes, La Selva, El Dorado e El Amazonas, e também ilustrações dos figurinos e acessórios das personagens. Já a edição brasileira de 1969, foi financiada e traduzida pelo governo do estado do Amazonas, sendo lançada no Brasil, em comemoração ao tricentenário da fundação da Fortaleza de São José do Rio Negro, que deu origem a cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas, sob a supervisão do diretor superintendente da Fundação Cultural do Amazonas, Elson Farias e a coordenação geral de Leandro Tocantins; essa tradução não traz ilustrações nem de cenário e nem de figurino. Mais uma vez, percebemos a tentativa de reforço de uma prática de exaltação, mas dessa vez da expansão do território português ante o território espanhol, em plena ditadura militar no Brasil. As palavras e as intenções não são ingênuas, nem mesmo o lançamento de um texto no Brasil, que, se não inaugura discursivamente a região amazônica, mas serve como endosso para uma nova descoberta da região amazônica e do rio que foi chamado de Amazonas, no olhar distanciado e ainda romaneado da literatura.

Além de um posicionamento ideológico, os interesses estão carregados do posicionamento político que determina toda uma visão de mundo que perpassa a vida, indo para literatura como forma de representação. Nesse exercício de entender quem foi Genta, não poderíamos jamais deixar de analisar o homem inserido no seu tempo e espaço, surgindo assim, outro questionamento: qual o motivo da confecção de um texto que tenta endossar o mito fundador não apenas da região, do rio (Amazonas) e, ainda, dos habitantes dessa mesma região.

Para compor sua escrita, o autor vale-se de personagens históricos e ficcionais, na tentativa de recontar uma “história” que no seu ponto de vista serve como ponto de partida para recontar a história de vários povos tão distintos entre si, generalizando-os, mas pensamos que se há uma personagem principal, esse, seria o rio (Amazonas), sendo assim, mais importante do que as próprias relações das personagens envolvidas na trama.

Pretende-se utilizar além do texto de Genta (1969), Foucault (2009), Hobsbawm (2004) e Compagnon (2003).

Rainha Toa e Capitão Orellana: personagens em questão

A escolha dos personagens deveu-se pelo fato destes se cruzarem constantemente no texto, e suas relações determinarem todas as passagens da peça teatral. A peça, que foi dividida em quatro jornadas: Os Andes, A Selva, O Dourado e O Amazonas, tem sua ambientação histórica no período da conquista espanhola na região que foi chamada de América. Por se tratar de locais distantes uns dos outros, vemos no texto a relação que foi criada do contato do Capitão Orellana, que é um personagem histórico, com a Rainha Toa, personagem de ficção. O primeiro contato acontece nos Andes nos dando a entender que Toa é uma rainha Inca, mas no decorrer da peça concluímos que ela seria rainha da selva ou da floresta. Orellana ao avistar a Rainha Toa, sente-se atraído por ela onde tenta seduzi-la. Aparecendo assim no texto o início de um relacionamento forte, mas ao conquistar e saquear os Andes, Orellana, continua sua saga chegando até a floresta. Mas, todo seu interesse era chegar até a cidade chamada Dourado, cuja existência foi revelada pelos índios incas, na tentativa de livrarem-se dos espanhóis. O mais interessante nessa relação entre Toa e Orellana, é o fato da rainha apaixonar-se perdidamente ao ponto de revelar todos os segredos do seu povo ao conquistador espanhol. Este por sua vez, mesmo estando interessado pela rainha num primeiro momento, não deixa que isso influencie no seu desejo de conquista e de fortuna que havia impulsionado toda sua viagem até aquele tão exótico aos seus olhos. Genta descreve os personagens de maneira altamente detalhista, desde os aspectos físicos aos aspectos psicológicos.

Características da Rainha Toa

Rainha do Império selvático, altiva, impetuosa, bonita, muito bem adornada e bem vestida, “túnica azul com orla dourada e corselete de ouro; cobre-lhe os ombros um manto bordado de símbolos vegetais de cor escarlate, com broche de enorme esmeralda. Enverga capacete, polainas e sandálias de ouro e lança de ouro” p.15. Graciosa mulher. p. 23. Belíssima dama. p. 24.

Características do Capitão Orellana

Capitão Espanhol, homem de meia idade, também altivo, corajoso e voraz. p. 22 e 24.

O início do envolvimento dos personagens que determinam todo o texto é exposto por Genta na seguinte passagem:

Toa (concentrando todo seu afã em Orellana).
- E tu, Conquistador, que pedes?
(Todos se viram atentos para o Capitão. O próprio Guacari se atreve a levantar a fronte, na ânsia de ouvir a resposta.)
O Capitão Orellana.
- Eu? TUDO! Uma ânsia febril me devora!
Toa (intimidade).
- Poder, glória, ventura, fastígio, fervor?...
O Capitão Orellana (empertigando-se, soberbo).
- Lembra-te, senhora,
que eu disse: TUDO!
TUDO... até o teu amor! (GENTA, 1969, p. 31).

O autor coloca em contato personagens das mais variadas etnias, mas escolhe uma rainha de um povo indígena da selva que acabava de ser conquistado e um capitão espanhol para viver uma paixão que determina a vida de todos os povos apresentados no texto, inclusive a vida dos europeus.

As relações se modificam no decorrer do texto como podemos ver nesse fragmento:

O Capitão Orellana.
- O Céu!
Os Soldados espanhóis.
- O Céu!
Toa.
- Salve, Filhos do Sol! – Chegais a tempo!
O Capitão Orellana.
- Toa!
Os Soldados espanhóis.
- É ela!
Guacari e os Atlantes.
- Traição!
Toa.
- Deuses iberos!
Guacari.
- Mentira, não são deuses!
As Virgens.
- Deuses! – Vêde-os!
O Conselho.
- São lindos! – como sóis!
Guacari e os Atlantes.
- Mentis!
O Rei Branco.
- Eu creio!
A Grande Bruxa (inclinada sobre o poço).
- As chamas se levantam como espectros!
Vejo o degolamento das vigias!
Sangra luz nossa Selva, mil luzeiros!
Vejo o Conquistador brandir teu cetro.
Rei Branco! – Vejo!
Toa.
- Cala, proterva!
O Cório das Bruxas.
- Ahúuuu!
O Rei Branco.
- Calma, silêncio!
Desposai logo a Virgem!
Toa.
- Com o véu!
(Tem medo de despir Popula [...])
Os Soldados espanhóis.
- O Dourado!
Guacari e os Atlantes.
- Traição!
O Capitão Orellana.
- A virgem! Sonho!
Os Soldados espanhóis.
- Ouro! – Mulheres! – Jóias!

O capitão Orellana.

- Tudo é vosso!

[...]

- A Virgem para mim!

Toa.

- Não, não!

(Os silvícolas ficam horrorizados ante o repentino assalto dos Conquistadores, armas em punho, contra as Virgens, as jóias, os atributos sagrados.

A Rainha se interpõe entre o plinto de Popula e o Capitão, porém, este, com um empurrão brutal, a precipita contra o Coro do apavorado Conselho)

O Capitão Orellana.

- Maldita!

Os Soldados espanhóis.

- Ao saque!

Toa (levantando-se).

- Sacrilégio! Sacrilégio! (GENTA, 1969, p. 91).

As mudanças de posicionamento dos personagens ficam claras no fragmento apresentado anteriormente. Mesmo sentindo-se atraído por Toa num primeiro momento, o Capitão Orellana deixa-se seduzir cada vez mais pela cobiça em relação aos tesouros e até pela própria virgem que irá ser sacrificada. Orellana quer usufruir de tudo o que for possível, desde mulheres as riquezas. Toa, que vendeu os segredos de seu povo, na tentativa de conquistar de vez o Capitão, converte-se ao catolicismo. Nesse sentido essa ideia de romance presente no texto assemelha a ao romance exposto por Todorov (2010), entre a índia Malinche e conquistador espanhol Hernán Cortés. Malinche havia sido ofertada pelos astecas com presente a Cortés, esta por sua vez revelou todos os segredos as quais o oficial Hernán Cortés usaria para dominar vários povos indígenas. Mas diferente dos personagens apresentados por Genta, os de Todorov se envolveram chegando a gerar uma criança e mantiveram uma relação semelhante ao de um casamento, uma vez que Cortés já tinha esposa.

Considerações finais

As questões abordadas aqui tratam do entrelaçamento dos personagens selecionados por nós, com a finalidade estudarmos até que ponto a literatura serve como endosso de algo que já foi estabelecido anteriormente. Neste caso, a história oficial trabalha com narrativas de textos deixados pelos cronistas e viajantes, que sendo estrangeiros nesse lugar, viam-no como um território passível de conquista e um tanto exótico, porém estes olhares estavam pautados nas vivências totalmente diferentes das pessoas que habitavam a região. Eram outros interesses, onde a Amazônia servia como um grande cenário, para as relações travadas a partir dos choques de civilizações. O desfecho do romance mal sucedido de Toa e Orellana, nos faz acreditar que este seria uma das causas do fracasso da conquista do espanhol na história ficcional narrada no texto teatral, diferentemente do romance de Malinche e Cortés. Orellana desejava conquistar tudo o que via, as riquezas da natureza e as pessoas do lugar, não conseguindo assim seu intento. Desta forma acreditamos que o texto ficcional corrobora com o discurso histórico não ficcional (COMPAGNON, 2003, 137), fazendo com este seja ainda mais legitimado através do imaginário.

Notas

1 Mestrando do curso de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre – UFAC, sob orientação do Prof^a. Dr^a Simone de Souza Lima. Bolsista do REUNI/ CAPES.

2 Não foi apenas a América Latina que passou por esse novo processo de dominação. A África e outros locais também considerados de Terceiro Mundo.

Referências bibliográficas

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria:** literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Trad. António Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Nova Veja, 2009.

GENTA, Edgardo Ubaldo. **A Amazônia:** tragiepopéia em quatro jornadas. Manaus: Arte Nova.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extramos,** o breve século XX (1914-1991). Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

A viagem de Tastevin ao Rio M^oa: entre o real e o ficcional

Camila Bylaardt Volker

Resumo: O objetivo do trabalho é analisar as representações do espaço amazônico a partir do relato “No M^oa, nos limites extremos do Brasil e do Peru, 1914”, do Pe. Constant Tastevin. Tastevin fez várias viagens pelo rio Juruá e seus afluentes no início do século XX. Através de seus relatos de viagens podemos conhecer um pouco como vivia a população ribeirinha do Acre na época; neles vemos descritas observações curiosas sobre os acontecimentos das viagens, realizadas por razão da desobriga – uma série de batismos, casamentos, comunhões e missas – em comunidades que não viam um padre há muito tempo. Tastevin documenta as vicissitudes de suas viagens e suas impressões da natureza e das pessoas; nessa documentação, vemos representado um imaginário que se tinha da Amazônia e de seus habitantes na época. Inspirado nas teorias de Roland Barthes (*O Efeito de Real*) e Mikhail Bakhtin (*O Romance de Educação e sua importância na história do Realismo*), o trabalho faz uma análise crítica do relato dessa viagem ao rio M^oa, analisando primeiramente as características do gênero *relato de viagem* no texto, o posicionamento do narrador e os elementos da narrativa, para então refletir sobre como o relato de uma viagem “real” possui características de um texto fictício.

Palavras-chave: relato de viagem, Amazônia, Tastevin.

Ao se escrever sobre a Amazônia, desde os mais antigos relatos de viagem, depara-se com um problema constante: como representar esse vasto emaranhado de rios e florestas? Diante da magnitude do referente, é necessário que transpareça à escrita a diversidade e vastidão da floresta, mas, ao mesmo tempo, existe uma incrível dificuldade de dar-lhe um aspecto uno. É uma missão quase épica, que pode ser lida nas entrelinhas de diversos relatos. Em Euclides da Cunha a questão da representação do espaço chama sobremaneira a atenção do leitor e do próprio autor:

A terra ainda é misteriosa. O seu espaço é como o de Milton: esconde-se em si mesmo. Anula-a a própria amplidão, a extinguir-se, decaindo por todos os lados adscrita à fatalidade geométrica da curvatura terrestre, ou iludindo as vistas curiosas com o uniforme traiçoeiro de seus aspectos imutáveis. Para vê-la deve renunciar-se ao propósito de descortiná-la. Tem-se que a reduzir, subdividindo-a, estreitando e especializando, ao mesmo passo, os campos das observações. (CUNHA, 1907, p. 3-4, apud HARDMAN, 2009, p.40)

Os relatos de viagem à Amazônia deparam-se com a própria floresta, que lhes impõe uma série de dificuldades representativas. Encontramos, assim, toda uma sucessão de autores que, cada um ao seu modo, confirmam essa dificuldade de observação e relato.

A carta-relato do padre Constant Tastevin sobre sua viagem ao rio M^oa, no entanto, impressiona por sua concisão. Escrito com o objetivo de informar a congregação missionária sobre o exercício da fé nos seringais da região, o relato limita-se à narração dos percalços da viagem e faz breves comentários sobre o comportamento da população local. Não encontramos no texto as exaustivas descrições tão comuns em relatos de viagem à Amazônia. Enquanto esperamos um texto mais descritivo do que narrativo, encontramos um texto com pinceladas descritivas e, na maior parte das vezes, uma combinação entre narração e dissertação. Mas ao ler sobre uma viagem a uma região tão inóspita, desejaríamos encontrar uma descrição apurada da fauna e da flora local, além de um breviário etnográfico sobre os seus habitantes.

Esse aspecto do texto de Tastevin foge àquilo que se conhece sobre os relatos de viagem à Amazônia. Desde o Frei de Carvajal até os escritos de Euclides da Cunha, a literatura de viagem produzida sobre a Amazônia passa por várias fases, sem abandonar, entretanto, o seu teor predominantemente descritivo. Nesse sentido, faz-se necessário, então, localizar a viagem de Tastevin ao M^oa na tradição de relatos de viagem produzidos sobre a maior floresta tropical do planeta.

As principais fases da literatura de viagem na Amazônia

O primeiro texto sobre a Amazônia é um relato de viagem. O frei espanhol Gaspar de Carvajal escreve sobre a expedição do espanhol Francisco de Orellana, que sai de Quito, nos Andes equatorianos, em direção ao País da Canela, nas terras baixas da Amazônia, em 1541. Um misto de ficção e realidade, as informações

sobre a região provenientes do relato de Carvajal “lisonjeavam de uma parte a imaginação destemperada dos conquistadores, e de outra, a sua cobiça dos bons terrenos” (HOLANDA, 1996, p. 29).

O relato de Carvajal ajudou a difundir dois importantes mitos: o das Amazonas, habitantes guerreiras de algum ponto¹ da imensa floresta; o de uma possível localização do El Dorado por essas bandas – ambos mitos móveis, que se deslocaram com os viajantes, em uma busca infrutífera que os tranferia para lugares cada vez mais misteriosos e ínvios (HOLANDA, 1996, p. 34). Porém, o relato de Carvajal também dissemina uma imagem da floresta Amazônica:

Para tão assombrosos mistérios, aquelas terras dilatadíssimas, de clima tórrido e selvas opulentas, enredadas em mil correntes de água, *furos*, igarapés, várzeas alagadiças, infestadas de uma fauna hostil e de índios bravios, haviam de fornecer agasalho ideal e quase inexpugnável. (HOLANDA, 1996, p. 27)

Configura-se assim, a imagem de uma floresta maravilhosa, de uma exuberante riqueza na fauna e na flora, semelhante às imagens do éden paradisíaco. Por outro lado, tamanha exuberância também se aproxima do extremo oposto: o éden pode, a qualquer momento, transformar-se em um inferno, proporcionando vivências de penúria extrema, loucura profunda, visões do horror:

Essas primeiras narrativas de viagem então estabelecem uma estrutura para a imaginação européia que os escritores subsequentes empregaram: a vasta e intrincada natureza da terra e dos rios, a presença de povos nativos, enigmáticos e hostis, que representavam a ameaça de morte e desmembramento através de flechas envenenadas e rituais canibais, e a eterna tentação da incrível descoberta, impérios de mulheres, coxões insuspeitados de rios, cidades de ouro ou maravilhas da natureza. Em resumo, a Amazônia provocou e inspirou uma estética dos extremos. (WHITEHEAD, 2002, p. 127)

Posteriormente a esses relatos de viagem que fundam uma “estética dos extremos” na Amazônia, relatando contato com experiências distantes daquilo que se toma como civilizado, surgem relatos que passam a olhar a região ligados à ideologia colonial. Nesse período, que se estende de 1650 a 1850, temos viajantes como o padre Acuña e o padre Fritz, ambos espanhóis, além dos missionários jesuítas franceses. De maneira geral, pode-se dizer que

os relatos do século dezessete e dezoito saem das evocações mais gerais para a minúcia de paisagens específicas, plantas e animais, ou para a investigação de práticas e tendências de culturas específicas. (WHITEHEAD, 2002, p. 128)

É possível perceber que há uma certa uniformidade nos relatos dessa época, que sempre começam com uma descrição da colônia para depois fazer uma extensa descrição etnológica de povos nativos e seus costumes (WHITEHEAD, 2002, p. 129). Outro ponto a se observar é que o posicionamento do viajante acaba por interferir no relato, de maneira a assinalar a exclusividade de sua experiência. Nos relatos dos não-missionários, é possível perceber as mesmas estruturas textuais. No entanto, existe, aparentemente, mais espaço para as características individuais do viajante:

Mesmo assim, as formas de autenticação da viagem, particularmente os encontros com biomas ou povos exóticos, permanecem um elemento importante para sugerir autenticidade e autoridade. Entretanto, a viagem para os confins das colônias, mais do que grandes viagens de exploração, acabam por dominar os relatos de viagem (...), como resultado, a própria vida colonial, mais do que o interior do país, torna-se o principal objeto descrito. (WHITEHEAD, 2002, p. 129-130)

Nesse contexto, o relato de Tastevin perpetua as marcas da função de sua viagem – o exercício missionário – e mantém a orientação de seu texto em torno dessa função. Ao mesmo tempo, não se limita à observação da colônia, mas atinge pontos extremos no interior. Poucas pistas temos de sua personalidade individual, além da firmeza de princípios cristãos e certa combatitividade em relação aos costumes nativos. Não é possível, porém, encaixar perfeitamente a viagem de Tastevin ao Môa no contexto das viagens realizadas nessa época – assunto que discutiremos mais adiante.

A próxima fase de relatos de viagem, que se estende de 1750 a 1900, apresenta alguns pontos de diferença em relação ao período anterior. Entre os viajantes dessa época temos grandes nomes, como o Barão von Humboldt, La Condamine, Karl Martius, Johann Spix, Henry Bates entre outros:

Esses grandes trabalhos ganham sua autoridade parcialmente através do financiamento direto de órgãos governamentais e a consequente facilidade de acesso ao interior que isso implicava – a exploração científica torna-se uma complexa operação logística; parcialmente através da grande

disseminação das próprias publicações; parcialmente através da cisão intelectual que eles representam em relação às anteriores viagens à Amazônia. Nesse sentido, eles criaram um campo do conhecimento, uma construção científica – “Amazônia” – e depois começaram a interpretar sua forma e lógica inata. (WHITEHEAD, 2002, p.131)

Para esses viajantes, a Amazônia é uma vasta região deserta, dotada de grande diversidade natural, onde o primitivo se encontra ainda preservado. A floresta é vista, então, como um domínio da flora e da fauna, intocada pelo homem, um vasto laboratório de pesquisas – essa primitividade e desolação da região, no entanto, mascara um desconhecimento da história da própria região, pois que a “natureza virgem” é consequência dos violentos processos de colonização, que massacraram as populações indígenas que viviam no local.

Novamente, as descrições da Amazônia aproximam-se daquela mitificação inicial: o paraíso quimérico. Talvez, a aproximação com certos referentes seja uma preocupação mais explícita desses viajantes, enquanto que no relato de Carvajal haveria uma preocupação com a adequação às histórias que eram contadas sobre a região. Em outras palavras, Carvajal preocupava-se com a coerência extratextual de sua narrativa, enquanto os viajantes cientificistas se firmavam na coerência científica de suas descobertas; ambos, a seu próprio modo, perpetuavam um certo encantamento com a floresta, que proporcionava uma cegueira aos processos mais amplos pelos quais passava e tinha passado a região.

Em um período posterior, de 1940 a 2000, os escritos de viagem são influenciados pela antropologia. Os trabalhos de Julian Steward e Betty Meggers, fundamentados por certos dados de escavações e pesquisas arqueológicas, disseminam a ideia de que “a Amazônia é uma região inimiga ao desenvolvimento humano, apesar da aparência de produtividade ecológica” (WHITEHEAD, 2002, p.133). Ao mesmo tempo, os *Tristes Trópicos*, de Claude Lévi-Strauss, são um trabalho chave para definir como deve ser a iniciativa e a escrita antropológica. Alguns relatos etnográficos, porém, ao dissertar sobre o contato com o *outro*, acabam por colocar

as pessoas atuais fora do tempo, de-historiciza a sua condição, e então justifica o papel ambíguo do autor como portador da modernidade e preservador do tradicional. Claro que essa é mais uma fantasia do escritor do que uma condição do escrito, mas o poder dessa ideia para a cultura ocidental é claramente perceptível nos trabalhos menos profissionais sobre a Amazônia no século XX. (WHITEHEAD, 2002, p. 134)

Essas produções parecem sugerir um final iminente para o mistério amazônico. Paralelamente, outros relatos vem a contrapor essa noção, trazendo uma procura nostálgica e até atavística por alguns últimos emblemas da selvageria e do exotismo. São as viagens mais recentes, que compreendem um período entre 1900 e os anos 2000. Essas viagens modernas procuram, de certa forma, alguma intertextualidade com as viagens dos conquistadores do passado, mas estabelecem a viagem como um fim em si, em que o maior exotismo e as maiores provações serviriam para diferir esses viajantes de um turista comum. As mais diversas e estranhas paisagens, bem como as populações mais isoladas, estão apenas esperando a chegada de um desses viajantes para poderem, através de um relato, serem trazidas à luz do conhecimento:

Tudo depende da noção de que os leitores serão incapazes de contradizer a experiência e então são suscetíveis a qualquer história que invoque os tradicionais mitos amazônicos – o mistério exótico, culturas peculiares, a perigosa vida selvagem – que dominam a literatura dos últimos séculos (WHITEHEAD, 2002, p. 136).

Os relatos de viagem, então, ficam sempre no limite entre as expectativas e as experiências do viajante. No caso da Amazônia, especialmente, há que se notar que as viagens feitas através dos rios – e o rio Amazonas em sua extensão e largura serve de emblema nesse sentido – permitem uma distância “segura” do observador, de maneira que a região muitas vezes é observada, mas permanece distante e intocada. Esse distanciamento possibilita que a representação da Amazônia nesses relatos permaneça um “conceito migratório”, para utilizar as palavras de Whitehead (2002, p.136).

A viagem ao rio Môa

Faz-se necessário, agora, contextualizar a viagem de Tastevin ao Môa dentro dessa tradição. Uma primeira observação a se fazer é que ela permanece um pouco fora do eixo de datas oferecido por Whitehead. Temos um primeiro período que se estende de 1500 a 1700; um segundo momento de 1650 a 1850; depois de 1750 a 1900; ainda de 1940 a 2000 e, por fim de 1900 a 2000. Segundo essa datação, a viagem do padre deveria entrar no último período, no entanto, ela difere do que se produziu nessa época.

Pela proximidade de assunto e/ou função, a viagem ao Môa estaria entre os anos de 1650 a 1850 - com ressalvas para algumas diferenças básicas dessa viagem para esses outros relatos.

Tal como nos assinala Whitehead, em uma citação feita anteriormente nesse mesmo texto, os relatos de viagem da época mencionada compartilham uma unidade formal: começam com uma descrição ampla da colônia para depois fazerem uma descrição minuciosa de uma população ou de uma região. Em Tastevin isso

não é muito diferente: o autor insere em seu relato uma breve descrição da cidade de Cruzeiro do Sul, porém ela aparece no epílogo da carta. O relato começa com observações sobre o rio Môa e sobre a situação econômica vivida pelos patrões e empregados da região.

A viagem de Tastevin ao Môa, em novembro de 1914, foi subsequente a uma outra viagem realizada pelo padre ao Alto Juruá e ao rio Tejo. No início do ano o padre parte de Boca do Tefé e chega a Cruzeiro do Sul em fevereiro; ele permanece na região até o mês de abril. E em novembro, Tastevin sobe o Môa para fazer a “desobriga” – uma série de batismos, casamentos, comunhões e missas – em comunidades que não viam um padre há muito tempo ou mesmo não haviam sequer recebido um. Atordoado pela difícil missão em condições adversas e, ao mesmo tempo, atendendo a um chamado de um senhor que tinha oito filhos pagãos, o padre resolve cumprir a ordem de servir o Môa “custe o que custar” (CUNHA, 2009, p. 74).

O rio Môa é afluente do Alto Juruá e, em 1913, era uma terra pouco conhecida. Nas palavras do tradutor da carta em que o padre conta sua viagem:

A seguinte carta endereçada a monsenhor Le Roy por um dos seus missionários, mostra em que condições é exercido o ministério apostólico nas longínquas e imensas regiões da Amazônia. O rio Môa, afluente do Alto Juruá, que se projeta por sua vez no Solimões ou rio das Amazonas, depois de um percurso de três mil quilômetros, não havia sido visitado por nenhum missionário francês. (CUNHA, 2009, p. 72)

Tastevin, então, empreende sua viagem em uma terra pouco povoada, onde o transporte é essencialmente fluvial. Toda região é voltada para a produção de borracha; os seringueiros são controlados pelos patrões, que os exploram em um regime de semi-escravidão. As instituições sociais primárias, como escola, postos de saúde e igreja, são precárias ou inexistentes. Devido à dificuldade de acesso e transporte, a região funciona em uma velocidade lenta, distante dos avanços da ciência e das pregações católicas. Ciente de todas essas condições adversas, o padre faz a viagem em uma canoa coberta, com somente um remador, em apenas um mês. Por que o padre, vindo de tão longe, em uma região exótica, faz uma viagem tão rápida? Primeiramente deve-se observar que o padre estava apreensivo por ter de viajar em uma região estranha:

É tão duro ter de remar contra a corrente das cinco da manhã até as seis horas da tarde sobre um rio desconhecido, sem saber se encontraremos abrigo para passar a noite (CUNHA, 2009, p. 74)

Ele tentara fazer uma combinação com outra canoa mais leve para que subissem juntos o rio, mas a combinação não aconteceu. Enervado pela impossibilidade de subir o rio acompanhado, o padre resolve acompanhar o ritmo da canoa mais leve. Ele faz em seis dias uma viagem que deveria durar doze, não sem duras penas, é claro. Sob o propósito de não se atrasar em relação à outra canoa, o padre e seu remador acordam às duas da manhã e chegam a remar até dezesseis horas consecutivas! Consequentemente, a carta-relato, endereçada ao monsenhor Le Roy, também é concisa. Quase não há descrições da fauna e da flora do entorno do Môa; mesmo o rio recebe pouca atenção, a não ser quando é necessário que se relate algum impedimento de navegação. As curvas do rio são contadas com pressa e as cabanas e postos habitados são descritos à medida em que podem ser um pouso por uma noite ou uma referência para mais avançar.

Essas observações nos interessam na medida em que são contrárias ao que se esperaria de um relato de viagem a região. Onde estão as longas descrições da natureza? O inventário sociológico dos povos ribeirinhos? As descrições das crenças, dos costumes, das mazelas? Não, o padre tem pressa, e as suas observações se restringem à velocidade que ele imprime em sua passagem, a despeito da lentidão dos hábitos locais. Curiosamente, o padre encontra grande resistência da população local em relação à liturgia cristã. Em um mês, consegue o seguinte resultado:

Ministrei 52 batismos, celebrei doze casamentos, distribuí a santa comunhão a 55 pessoas e preguei vinte vezes. Cinquenta e cinco confissões numa população de 1.200 almas, de que um terço poderia ter aproveitado a minha passagem: isto indica apenas dez por cento de católicos praticantes. (CUNHA, 2009, p.103)

Em uma viagem veloz, em péssimas condições e sem tempo para convencer os habitantes locais a praticarem a fé, poderia se dizer que Tastevin obteve até um bom resultado. Como o próprio padre testemunha, os habitantes da região são pouco ortodoxos em relação à liturgia cristã. Aceitam apadrinhar uma criança sem conhecerem o credo, casam-se sem celebrar o sacramento, recusam-se a confessar e sair da heresia. O padre, por sua vez, não se abstém (e também não abstém os fiéis) da série de preceitos que veio fazer cumprir. É claro que a sua firmeza encontra a resistência dos ribeirinhos. Há muito não se via um padre e quando, finalmente, um aparece, ele não recebe seus possíveis fiéis de braços abertos, mas os acusa de viver na heresia e no pecado. Quando se imaginava do padre algum esforço para angariar mais fiéis, para guiá-los na direção correta, o padre não abandona a determinação da Igreja, o que praticamente impossibilita os ribeirinhos de seguir a fé por ele professada. Essa situação provoca conflitos, já que os ribeirinhos não aceitam serem assim sumariamente

excluídos da comunidade católica; o padre é questionado, desafiado, mal recebido. No ápice do conflito, um homem resolve dar-lhe uma sova porque ele se recusava a permitir que uma criança fosse apadrinhada por pessoas em débito com as funções na igreja (CUNHA, 2009, p. 96). O padre atravessa “as ruínas da fé” - mas não são ruínas, pois que ainda não se construiu ali o que deveria ser a fundação do exercício religioso. Distantes da sede das práticas cristãs, os habitantes da região do Mõa não têm outro caminho a não ser tentar exercer a liturgia cristã ao seu modo, sem padre, sem Bíblia, sem missa: adaptando o culto à necessidade diária da vida. Não é possível esperar um padre para realizar um casamento; as crianças nascem independentemente de batismos; o afluxo de distorções do credo cristão à região vem mascarado como legítimo. O padre demanda retidão pelos caminhos tortuosos que a fé encontra nessa região – cumpre à risca o seu dever – mas talvez não seja capaz de construir alicerces de uma cristandade praticante nos moldes da necessidade do local. Ele exige bases sólidas e bem arquitetadas em um lugar de terra instável, alagada, movediça. Para além do conflito de práticas cristãs no rio Mõa, deve-se notar que encontra-se no relato de Tastevin a tipologia para o romance de viagens delineada por Bakhtin:

o tipo de romance de viagem tem como característica uma concepção puramente estática e espacial da diversidade do mundo (...) o mundo é uma contiguidade espacial de diferenças e contrastes; já a vida é uma alternância de diferentes situações contrastantes: sucesso-insucesso, felicidade-infelicidade, vitórias-derrotas etc. (BAKHTIN, 2006, p. 206)

Assim, o relato do padre aborda o contraste entre a própria fé e a fé dos seringueiros, entre a sua própria capacidade de sacrifício e a dos outros, entre a linearidade dos seus costumes e a tortuosidade dos costumes dos outros. A viagem é uma seqüência de situações que ora subsidiam as exigências do padre, ora favorecem a heresia em que vive a população.

O padre não se envereda pela loucura latente nessa imensidão verde – pelo contrário, é o arauto da sobriedade no cumprimento de suas obrigações. Por entre diferentes aspectos que a heresia e a teimosia dos habitantes da região toma, o padre se firma cada vez mais na fé que trouxe de longe e não apresenta qualquer mudança ou flexibilização em relação ao seu propósito – mais uma vez, confirma-se a teoria bakhtiniana sobre os relatos de viagem: “o herói é acabado e pré-determinado, a provação não o modifica e a imutabilidade é importante” (BAKHTIN, 2006, p. 208). Talvez pudéssemos elocubrar que a pressa de Tastevin é o que o mantém firme, em uma posição inflexível e impassível diante dos “abusos” que encontra. Mesmo durante o maior perigo – quando é quase surrado por um senhor – o padre diz

Desviei a conversa e, sem parecer dar importância a este desencadeamento de furor, falei de coisas indiferentes. Minha aparente tranquilidade teve como efeito excitar ainda mais a sua cólera, de tal maneira que, de repente, ele se jogou sobre mim como uma bala gritando: “Bandido!” A palavra me pareceu tão engraçada que gargalhei, enquanto meu companheiro fazia o gesto de apagar o golpe. A minha explosão de hilaridade teve um efeito inesperado: os braços do energúmeno caíram, desarmados, e ele voltou ao seu lugar perto da porta todo envergonhado. (CUNHA, 2009, p. 96)

Sua aparente tranquilidade e indiferença por uma situação que lhe envolvia diretamente demonstram o desinteresse do padre em relação aos sentimentos do *energúmeno*, que, mesmo sendo pagão, era um fiel, digno de compaixão, ao menos. Esse desinteresse se estende a todas as pessoas e à própria região. O padre simplesmente desconhece, ou ignora voluntariamente, a formação e a história do local. Após essa cena, o padre vai embora – sua atitude mais frequente na viagem. O que ordena a viagem de Tastevin, então, é a preocupação com a documentação do exercício da fé católica nas distantes regiões da amazônia, o cumprimento de um dever por ele (e seus superiores) fixado. A coesão de seu relato deriva de um encadeamento de ações – é um texto narrativo – com pequenas reflexões sobre os eventos. O pequeno número de descrições (do espaço e das pessoas) é o principal indício do alienamento do padre; seu relato é estruturado metonimicamente, opera no eixo sintagmático, em que o mais importante são as ações e não as paisagens.

Tastevin e Parrissier

Como comparação, podemos citar a viagem de Parrissier, outro missionário francês. Parrissier também vai a região do rio Juruá, em 1898. Enquanto Tastevin faz uma viagem de um mês, Parrissier faz uma viagem de seis. O relato de Parrissier é extremamente descritivo e uma das coisas que mais chama a atenção do viajante é a lentidão da vida das pessoas e da viagem. O curso do rio Juruá, com suas infinitas curvas, é largamente analisado. O padre chega a contar uma história indígena que explica a conformação topográfica do rio: a lenda da Cobra Grande, a Mãe D'água (CUNHA, 2009, p.5). Há, então, no relato de Parrissier, uma combinação satisfatória entre narração, descrição e dissertação, de modo que o leitor consegue ter uma visão mais aprofundada sobre a região, como convém, segundo a tradição, a um relato de viagem à Amazônia.

Não só a combinação de tipos textuais é satisfatória, mas também o exercício da fé; nas palavras do padre:

eis o resultado da viagem, do ponto de vista religioso. Fizemos ou legitimamos 101 casamentos, 521 batizados e confirmamos 830 pessoas. Ou seja, 1.452 sacramentos ministrados, sem contar com os sacramentos de penitência e de Eucaristia, que foram muito frequentes. Eis um belo resultado que compensa largamente as penas (...) inerentes à viagem. (CUNHA, 2009, p. 59)

Mesmo com muitas provações e duras condições de viagem, transparece no relato de Parrissier uma satisfação em relação à realização de seu trabalho. E há que se notar que o padre não foi menos rígido e fiel aos princípios católicos do que Tastevin: também condenou a dança, impediu que os pagãos de se casarem ou de apadrinharem crianças, aceitou confirmar apenas quem não havia confirmado antes. E conclui:

O missionário tem que se lembrar de que, como Nosso Senhor, ele veio para esta região para salvar e não para julgar e condenar, para não se afastar com asco destes infelizes; tão mais infelizes porque sentem tudo o que há de abjeto e de degradante na sua miséria. (CUNHA, 2009, p. 35)

Se no relato de Tastevin não fica explícito um olhar demeritório para os colonos, no relato de Parrissier esta é uma constante – apesar de suas próprias palavras. Os dois são, cada um a seu modo, representantes da tradição de “culturas civilizadas” e olham com pena para os pobres fiéis perdidos nos confins da Amazônia. Esse preconceito em relação aos que aqui se encontram, impede que esses dois viajantes tenham uma percepção mais ampla ou menos estereotipada do que experimentam na viagem. Mesmo viajando em uma época em que outros relatos apontavam para uma visão mais científica da região (como os relatos de von Martius, Spix ou La Condamine) ou mesmo para uma idealização mitificadora dos povos tradicionais da floresta, os padres são representantes de um olhar que já vem pronto antes mesmo da viagem ter se realizado.

Tastevin

O padre Constant Tastevin chega à Amazônia em dezembro de 1905, na comarca de Tefé, que cobre uma área vastíssima². Possui uma boa formação, realizada em diversas instituições de instrução dominicana:

É portanto um homem com alguma formação filológica que chega e que começa a aprender nheengatu, a língua geral. No entanto, essa formação filológica e filosófica convive com preconceitos e clichês do catolicismo ultramontano e missionário da época. Assim, (...) há dois, senão três personagens em Tastevin. (CUNHA, 2009, p. XII)

Seus diversos relatos de viagem à região amazônica denotam características das convenções adotadas pelos meios de publicação. Se o relato fosse publicado nas revistas missionárias, o padre adotava um “tom condescendente, zombeteiro e paternalista” (CUNHA, 2009, p. XVII); caso o texto fosse destinado a publicação em uma revista científica, adotava um tom mais acadêmico. Além disso, podemos perceber uma certa *evolução* em seus relatos, uma vez que, posteriormente, ele se torna um grande catalogador de informações sobre os índios do que viria a ser o estado do Acre.

Para o exercício do sacerdócio nessas regiões, Tastevin dependia de conjunturas políticas locais para realizar suas viagens, de modo que não se preocupava em analisar as relações que se estabeleciam entre os patrões e os seringueiros. Nas palavras de Manuela Carneiro da Cunha: “os acontecimentos que narra falam por si, e frequentemente a história que contam está na contramão do relato oficial” (CUNHA, 2009, p. XVII).

O padre não critica o regime de semi-escavidão que se observa no modo de produção local, trabalha com essa contingência, inclusive, para que tenha organizada a desobriga: visita os patrões que, por sua vez, são visitados pelos ribeirinhos e, dessa forma, o exercício religioso fica todo concentrado nos barracões. Mesmo a relação com os ribeirinhos é impessoal; o padre restringe-se ao exercício religioso, sem travar com os habitantes qualquer contato que exceda o necessário para essa função.

O relato de Tastevin fia-se na testemunha ocular e não constrói a fidedignidade ao seu referente através da descrição. No entanto, o relato é expressivo por sua linearidade e por conseguir, a despeito da dificuldade inerente aos relatos feitos sobre a região, ser fiel ao seu referente e ao objetivo de sua viagem. Feito importante, quando sabemos que

A Amazônia, o Tibete e a África invadem as lojas na foma de livros importantes, narração de expedição e álbuns de fotografias em que a preocupação com o impacto é demasiado dominante para que o leitor possa apreciar o valor do testemunho que trazem (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 15).

Tastevin estava preocupado em informar seus superiores como estava o exercício da fé na região. E conseguiu realizar objetivamente a narração de sua viagem, de maneira que os leitores podem avaliar o valor de seu testemunho. Obedecendo rigorosamente o padrão dos romances de viagens – segundo a teoria delineada por Bakhtin – o padre constrói um texto com características semelhantes aos romances de ficção; no entanto,

o efeito conseguido com a utilização de tais características é de absoluta precisão e objetividade em relação ao referente, o que é normalmente atribuído a relatos não-ficcionais.

Assim, percebemos que a ordenação textual em torno da narração e não da descrição do referente foi responsável por atribuir ao texto concisão e fidedignidade, quando esperava-se que a descrição fizesse tal papel. Inesperadamente, ao contrário do que afirma Barthes,

que importa então a não funcionalidade de um pormenor, desde que denote “aquilo que se deu”; o “real concreto” torna-se a justificativa suficiente do dizer. A história (o discurso histórico: *historia rerum gestarum*) é, na verdade, o modelo dessas narrativas [históricas] que admitem preencher os interstícios de suas funções com notações estruturalmente supérfluas (2004, p. 188)

A supressão dos pormenores supérfluos rendeu ao texto a habilidade de narrar “aquilo que se deu”, uma “justificativa suficiente do dizer”.

Notas

¹ “Segundo o frei Gaspar de Carvajal, deviam viver para as bandas do Sul do rio gigantesco. O Padre Cristoval de Acuña, no entanto, parece transferi-las para a margem esquerda, isto é, para o Norte, precisando que se achavam justamente a trista e seis léguas, rio abaixo, da última aldeia tupinambá. Thévet instalou-as, por sua vez, em ilhas pequenas, que aparelhavam de modo a poder convertê-las em fortalezas: diligência bem própria de uma nação que vivia em guerras constantes com os vizinhos” (HOLANDA, 1996, p. 30).

² “as duas margens do Solimões até um pouco à jusante de Fonte Boa, começando a montante na boca do Coari, pega o Baixo Japurá e todo o rio Teé, o Jutai e parte do Juruá até São Felipe (hoje Eirunepé), no médio curso do rio. Os espiritanos instalam a sede de sua missão em frente à Boa do Tefé e duas outras paróquias em Fonte Boa no Solimões e São Felipe no Médio Juruá. O Alto Juruá, situado no Acre, fica portanto inicialmente fora de sua jurisdição religiosa” (CUNHA, 2009, p. XII).

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Tipologia histórica do romance**. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 205-216.

BARTHES, Roland. **O Efeito de Real**. In: BARTHES, Roland. *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. P. 181-190.

BARTHES, Roland. **An Introduction to the Structural Analysis of Narrative**. *New Literary History*, Baltimore, v. 6, n. 2, p. 237-272, Winter, 1975.

CUNHA, Euclides da. **Terra sem história: Amazônia**. In: CUNHA, Euclides. *A margem da história*. Obra Completa. volume I. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1966. P. 223-288.

CUNHA, Manoela Carneiro da (org.). **Tastevin, Parrissier**: Fontes sobre índios e seringueiros do Alto Juruá. Série Monografias. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2009. 272 p.

HARDMAN, Francisco Foot. **A vingança de Hileia**: Euclides da Cunha, a Amazônia e a literatura moderna. São Paulo: Editora Unesp, 2009. 349 p.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Visão do Paraíso**: Os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil. 6ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1996. 334 p.

SILVA, Allison Marcos Leão da. **Representações da natureza na ficção amazonense**. 2008. 194 f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Setor de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SILVA, Laélia Maria Rodrigues da. **Acre**: Poesia e Prosa de 1900 a 1990. Rio Branco: Editora UFAC, 1998.

STRAUSS, Claude Lévi. **Tristes Trópicos**. 7ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 392 p.

WHITEHEAD, Neil L. **South America / Amazonia**: the forest of marvels. In: HULME, Peter e YOUNGS, Tim. (org.) *The Cambridge Companion to Travel Writing*. Cambridge: cambridge university press, 2002. p. 122-139.

O UCA e a aprendizagem

Carlos Augusto de Andrade Barbosa*

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a influência e possíveis resultados sobre o uso do laptop do Projeto UCA (Um Computador por Aluno) na sala de aula da Escola Estadual Rural Doutor Santiago Dantas. O trabalho foi desenvolvido através de entrevistas e também a partir da observação. Nosso intuito com esse trabalho é verificar se há vantagem para a aprendizagem quando o laptop é utilizado pelo aluno e pelo professor, além disso, verificar como esses agentes (professor/aluno) vêem o computador como uma ferramenta útil para pesquisar e servir de comunicação entre eles, deixando de lado a idéia de que o computador seja apenas uma máquina de escrever ou destinada a jogos, mas uma ferramenta que proporciona um método diferente de aprender.

Palavra-chave: Uca, sala de aula, aprendizagem, computador, *laptop*.

Introdução

Atualmente, na educação, caminhamos para formas de gestão menos centralizadas, mais flexíveis e integradas, cujo objetivo é uma estrutura mais enxuta, ou seja, menos pessoas trabalhando sinergicamente. Desta forma, haverá maior participação dos professores, alunos e pais da comunidade, assim todos poderiam estar inseridos na organização, gerenciamento e atividades da escola buscando novos rumos para a instituição escolar. Para a implantação desse novo aliado do ensino, está em curso uma reorganização física dos prédios. A estrutura será sempre com menos salas de aulas, porém mais funcionais. Todas elas com acesso à Internet. O professor também está mais conectado em casa e na sala de aula e com recursos tecnológicos para exibição de materiais de apoio para motivar os alunos e ilustrar as suas idéias. Teremos mais ambientes de pesquisa grupal e individual em cada escola; as bibliotecas se convertem em espaços de integração de mídias, software e bancos de dados. Os processos de comunicação passam a ser mais participativos. A relação professor-aluno mais aberta, interativa. Há uma integração profunda entre a sociedade e a escola, entre a aprendizagem e a vida. Mais tempo e espaço contínuos de aprendizagem. Ocorre muito mais flexibilidade em todos os sentidos. O importante é aprender e não impor um padrão único de ensinar. Com o aumento da velocidade e de largura de banda, ver-se e ouvir-se a distância será corriqueiro. Mais rápido do que se esperava haverá uma integração maior das tecnologias e das metodologias de trabalhar com o oral, a escrita e o audiovisual. Um grande passo que foi dado rumo a nova escola do século XXI foi a implementação do projeto federal do UCA (Um Computador por Aluno) na Escola Estadual Rural de Ensino Fundamental e Médio Doutor Santiago Dantas, situada no KM- 15 da Transacreana (Rodovia AC-90), onde nos permite perceber as mudanças ocorridas, como vemos na Foto 1, nesse primeiro ano de uso dessas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e analisar a aprendizagem possibilitada pelo uso do computador em sala de aula.



Foto 1:Alunos, Professores e Coordenadores da Escola Doutor Santiago Dantas com o Laptop do UCA.

O Prouca

O Programa Um Computador por Aluno - PROUCA, tem como objetivo ser um projeto Educacional utilizando tecnologia, inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil.

2.1- Quando começou?



O projeto OLPC foi apresentado ao governo brasileiro no Fórum Econômico Mundial em Davos - Suíça, em janeiro de 2005. Em junho daquele ano, Nicholas Negroponte, Seymour Papert e Mary Lou Jepsen vieram ao Brasil especialmente para conversar com o presidente e expor a idéia com detalhes. O presidente não só a aceitou como instituiu um grupo interministerial para avaliá-la e apresentar um relatório. Após reuniões com especialistas brasileiros para debates sobre a utilização pedagógica intensiva das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) nas escolas. Durante o ano de 2007 foram selecionadas 5 escolas, em cinco estados, como experimentos iniciais, em São Paulo-SP, Porto Alegre-RS, Palmas-TO, Pirai-RJ e Brasília-DF.

2.2- Como funciona?



Em Janeiro de 2010 o consórcio CCE/DIGIBRAS/METASYS foi dado como vencedor para o fornecimento de 150.000 laptops educacionais a aproximadamente 300 escolas públicas já selecionadas nos estados e municípios. Cada escola recebeu os laptops para alunos e professores, infra-estrutura para acesso à internet, capacitação de gestores e professores no uso da tecnologia.

2.5- Critério de Seleção:

Os critérios utilizados foram:

2.5.1 - N°. de alunos e n°. de professores



Cada escola deverá ter entorno de 500 (quinhentos) alunos e professores;

2.5.2-Estrutura das escolas



As escolas deveriam possuir, obrigatoriamente, energia elétrica para carregamento dos laptops e armários para armazenamento dos equipamentos.

2.5.3- Localização das escolas



Preferencialmente, deveriam ser pré-selecionadas escolas com proximidade a Núcleos de Tecnologias Educacionais - NTE - ou similares. Pelo menos uma das escolas deverá estar localizada na capital do estado e uma na zona rural;

A aprendizagem e o computador

A escola ao introduzir o computador como um meio de aprendizagem não deve deixar que este se torne um artigo de luxo, criando assim adultos egoístas e anti-sociais. Ela deve buscar neste, um meio de desenvolver cidadãos mais críticos, sociais e independentes, repensando assim o seu papel frente a novas tecnologias.

Por isso o computador na escola é fundamental, tanto para alunos quanto para professores. Essa nova tecnologia tornou-se um importante meio de estudo e pesquisa. Os alunos do Ensino Fundamental e do Médio, ao utilizarem o computador entram em um ambiente multidisciplinar e interdisciplinar, ou seja, ao invés de apenas receberem informações, os alunos também constroem conhecimentos, formando assim um processo onde o professor educa o aluno e ao educar é transformado através do diálogo com os alunos. Cada geração inventa, cria, inova e a educação tem seu processo também de criação, invenção e inovação, principalmente no campo do conhecimento. É preciso evoluir para se progredir, e a aplicação da informática desenvolve os assuntos como metodologia alternativa, o que muitas vezes auxilia o processo de aprendizagem. O papel então dos professores não é apenas o de transmitir informações é o de facilitador, mediador da construção do conhecimento. Então, o computador passa a ser o “aliado” do professor na aprendizagem. A informática então, a serviço de um projeto educacional, propicia condições aos alunos de trabalharem a partir de temas, projetos ou atividades extracurriculares. O computador é apenas e tão somente um meio onde desenvolvemos inteligência, flexibilidade, criatividade e inteligências mais críticas.

Se a educação se esgotar no processo de transmissão dos conhecimentos e dos valores criados por gerações passadas sem a elaboração de conhecimentos novos, sem questionamento de valores, sem inventividade e inovação, não teremos evolução cultural, social, tecnológica e educacional. Deixará de haver progresso e estaremos estagnando ou retrocedendo.

Portanto, a informática quando adotada nas escolas deve se integrar ao ambiente e à realidade dos alunos, não só como ferramenta, mas como recurso interdisciplinar, constituindo-se também em alguma coisa a mais com que o professor possa contar para bem realizar o seu trabalho, desenvolvendo com os alunos atividades, projetos e questionamento.

Como toda tecnologia, a introdução dos computadores na educação apresenta aspectos positivos e negativos. Para que uma instituição escolar introduza a informática, é preciso ter em primeiro lugar um plano pedagógico, onde serão discutidos os objetivos de sua utilização como ferramenta educativa e a escolha do software educativo que possa ser usado para ajudar a atingir mais fácil e eficientemente os objetivos educacionais, não deixando, portanto, que o computador se torne um brinquedo.

A escola precisa de professores capacitados e disponibilizados a encarar esse novo ícone que é a informática educativa sem medo de que algum dia seja substituído por computadores. É preciso então que haja uma integração entre o meio escolar e o corpo docente, desenvolvendo assim a sociabilidade dos alunos e a familiaridade dos professores com o mundo da tecnologia. Porém, a introdução de computadores nas escolas não é, nem virá a ser, uma solução para os problemas que afligem a educação. O computador não é um “bicho de sete cabeças” e não salvará o ensino. Ele pode educar, mas também deseducar dependendo da maneira como será utilizado.

Tal como Fagundes (1998) nos aponta aprender por projetos é uma forma inovadora de romper com as tradições educacionais, dando um formato mais ágil e participativo ao trabalho de professores e educadores. Trata-se mais do que uma estratégia fundamental de aprendizagem, sendo um modo de ver o ser humano construir, aprendendo pela experimentação ativa do mundo. .

O aluno só aprende por projetos, tornando-se um “grande pesquisador”, quando indaga, investiga e levanta hipóteses para solução de seus problemas.

Nos trabalhos que foram realizados com os alunos do ensino fundamental e médio, as turmas desenvolveram seus projetos, buscando conhecimentos, descobrindo novas formas de transmiti-los e preparando o exercício da cidadania.

Durante as aulas observamos a expansão da criatividade e da imaginação das crianças. Isso se manifestou através do interesse, da participação, da cooperação e da motivação dos alunos na realização das atividades propostas, como podemos notar pelas atividades desenvolvidas nas diversas áreas de conhecimento feitas na escola e fora de seus muros. Quando os alunos estão trabalhando com o laptop na sala de aula eles ficam totalmente ligados e antenados nas atividades propostas nos projetos que perdem totalmente a noção do tempo. Em alguns momentos, quando chegava o horário do intervalo de 15 (quinze) minutos para a merenda, muitos deles não queriam nem sair da sala (Foto 2) só para continuar estudando com os computadores.



Foto 2-Alunos do 8º ano (E. Fundamental) estudando na sala com Laptop-UCA.

O UCA na sala de aula

Frente às novas tecnologias, o computador apresenta-se como uma ferramenta completa, associando som, imagem, interação, na medida em que propicia ao aluno a possibilidade de expressar-se através das novas linguagens tecnológicas. Além disso, possibilita o desenvolvimento de um processo educacional democrático rompendo com os paradigmas de que educação é um ato de depositar, transmitir valores e conhecimentos. Assim, o uso do computador, como ferramenta de ensino, de acordo com a interatividade do sujeito com a máquina, abre inúmeras possibilidades de criação proporcionando uma educação de qualidade e em consonância com as premissas atuais.

O Projeto UCA proporciona potencialidades imprescindíveis à educação. O professor não é substituído pela máquina porque nada pode substituir a riqueza do diálogo pedagógico. O aluno torna-se investigador, “explorador” e pesquisador ativo do mundo que o envolve.

O PROUCA chegou a escola Doutor Santiago Dantas em Agosto de 2010. Foram enviados 373 laptops para atender todos os alunos do Ensino Fundamental e Médio, do primeiro e segundo turno. Logo em seguida, os gestores, coordenadores e professores iniciaram o Curso de Formação Básica de 180 horas ministrados pelo Núcleo de Tecnologia Educacional do Acre, permitindo adquirir conhecimentos para manusear o computador e usá-lo como um meio que favoreça o aprendizado através, principalmente do Projeto de Aprendizagem (PA). A partir desta data os professores e alunos agendam pelo menos uma vez por semana para uso em sala de aula. Para isso, planejam a aula e utilizam do laptop no método escolhido. Antes do trabalho com os computadores cada sala escolheu o aluno-monitor que ajuda os colegas nas diversas ferramentas oferecidas pelo laptop.

Assim, a incorporação das alterações que o UCA trouxe ao ambiente de ensino-aprendizagem passa também por uma mudança nas atitudes: a informatização da escola não pode se dar sem a formação continuada de professores e a integração aos projetos pedagógicos.

A passagem da Escola Doutor Santiago Dantas, situada na zona rural de Rio Brando, no Estado do Acre, ao mundo digital, permitiu com que os docentes tomassem conhecimento da necessidade de uma nova maneira de ensinar. Logo a aprendizagem não necessitaria ser mais um processo de aquisição e domínio de conhecimentos, pois ela pode ser mediada pelos laptops disponíveis na escola que oferecem novos desafios e possibilidades de acesso ao conhecimento e as novas aprendizagens.

Muito se tem discutido sobre as potencialidades em torno do UCA e suas aplicações na educação. Nessa pesquisa, discute-se e problematiza-se como a nova infra-estrutura da informação e da comunicação pode contribuir para ampliar ou renovar os cânones tradicionais da produção do conhecimento levando-se em conta que os meios informáticos oferecem acessos a múltiplas possibilidades de interação, mediação e expressão de sentidos, propiciados, tanto pelos fluxos de informação e diversidade de discursos e recursos disponíveis – textuais, visuais e sonoros – como pela flexibilidade de exploração.

Na investigação optou-se por três tipos de instrumentos de coleta de dados: questionário, guia de observação diário e entrevista.. Estes permitiram levantar dados pertinentes ao estudo da contribuição do computador na aprendizagem dos alunos das diversas disciplinas do Ensino Fundamental e Médio da Escola Dr. Santiago Dantas. A pesquisa teve início na primeira semana do mês de Julho de 2011, momento em que foram aplicados os questionários aos 60 alunos escolhidos aleatoriamente das séries/anos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano) e para 10 professores de todas as áreas de conhecimento, o qual serviu de orientação para a tomada de decisão de quais os instrumentos seriam pertinentes para desenvolver a pesquisa. Acompanhamos o trabalho de sala de aula das várias disciplinas durante o período de quatro meses (Julho, Agosto, Setembro e Outubro), como observador, não intervindo no planejamento das aulas e nem na sua execução. Também acompanhamos as aulas desenvolvidas no laboratório de informática através do computador (laptop) e Internet.

Ao pesquisarmos sobre o laptop na sala de aula com estes 60 (sessenta) alunos, do período da manhã e tarde, do Ensino Fundamental e Médio e, também, 10 (dez) professores da Escola Doutor Santiago Dantas que lecionam as diversas disciplinas nos dois tipos de ensino descobrimos as vantagens que dela advém. A facilidade com que se pode elaborar um texto, organizar dados numa folha de cálculo e a enorme quantidade de informação que se pode retirar da internet, segundo os entrevistados, faz aumentar a eficiência e expandir a criatividade do trabalho e estudo desenvolvido.

Durante todo o período da pesquisa, através dos instrumentos, levantou-se questões que possibilitassem a interpretação dos mesmos a fim responder o objetivo da pesquisa que era descobrir qual a percepção dos alunos e professores em relação a contribuição do computador no aprendizado dos conteúdos das diversas áreas de conhecimento. Assim de acordo com as respostas, concluiu-se que os alunos concordam que o computador, Internet e demais ferramentas do laptop do UCA contribuíram para a aprendizagem das disciplinas, tornando-o mais prazeroso. Segundo os alunos, estudar a partir destas ferramentas disponíveis no laptop possibilita compartilhar respostas a questionamentos e dúvidas levantadas com os colegas contribuindo para o aprendizado dos conteúdos, tendo em vista que as aulas com o auxílio do laptop (computador) aconteceram em um ambiente colaborativo, realizando as tarefas sugeridas, compartilhando as respostas com os colegas. Esta constatação vem ao encontro das idéias de HARASIM (2005, p.53), enfatizando que o conhecimento avança quando o aprendiz enfrenta situações que não tinha pensado, quando troca informações com seus colegas, quando observa os outros a resolver os problemas e tenta entender as soluções, num processo de circulação de informações. Nesta mesma pesquisa os alunos responderam que desejam que todas as disciplinas utilizem o computador e ferramentas on-line nas atividades escolares, Também de acordo com o questionário, identificou-se a opinião favorável dos alunos em utilizar o computador e a internet em todas as disciplinas escolares. Este desejo confirma o que (DELORS, 2005, p. 33), estabelece como metas para a educação do futuro, sendo que esta deve ir muito além do desenvolvimento intelectual, englobando toda a formação humana e social do indivíduo, como comportamento, hábitos, atitudes, valores, que não são atingidos com o ensino livresco.

Os alunos aperceberam-se das vantagens do uso do laptop na sala de aula conforme alguns comentários que lemos, a seguir:

“... são aulas mais interessantes (...) São diferentes...”
(Isabelle Freitas, 11 anos, 7º Ano Único)



Foto 3- Isabelle Freitas, 11 anos, aluna do 7º Ano do Ensino Fundamental.

“... permite-nos um conhecimento mais amplo e aprendemos mais rápido.”
(M^a Josina de Lima, 14 anos, 2^o Ano A)

“...aprende-se muito mais depressa com os laptops do UCA do que só ouvir o professor a explicar no quadro...”
(Ana Michele, 15 anos, 1^o Ano B- Ens. Médio)

Afirmam também que prepara melhor para o mundo do trabalho. Isso é óbvio já que sabemos que os empregos que possuem uma boa remuneração estão, diretamente ou indiretamente, voltados às tecnologias como a informática. Os alunos afirmam que para o funcionário que tenha as competências básicas em informática adapta-se muito melhor a um cargo que exija trabalhar com material informático, do que outro trabalhador que não as tenha, segundo os relatos dos alunos:

“...aprendemos mais rápido e nos ajuda num futuro trabalho...”
(Ivo da Silva- 8^o ano Único)



Foto 4: Ivo da Silva, 12 anos, aluno do 8^o Ano do Ensino Fundamental.

“...nos adaptamos a evolução da tecnologia (...) já que precisamos está bem preparados para o mercado de trabalho...”
(Weverton S. Alves, 2^o Ano B, Ensino Médio)

Os docentes entrevistados (10) afirmam que os alunos trabalham, depois de um ano usando o laptop, de forma “guiada” mas independente, envolveram-se mais nos trabalhos do que se poderia esperar se fossem realizados nos moldes tradicionais, principalmente aqueles que tradicionalmente apresentavam mais dificuldades. Perceberam que os alunos conseguiram alargar a sua base de conhecimentos, mas, sobretudo aumentaram a sua base de competências e habilidades. Os docentes entrevistados relatam essas experiências com o UCA na sala de aula:

“... é uma maneira diferente de trabalhar com os alunos (...) o laptop nos ajuda a trabalhar melhor a geometria, os números, as situações problemas, etc.”
(Eliete, Prof. de Matemática, Ens. Fund.)

“... é um método mais divertido e menos monótono de dar aula...”
(Leila Lopes, Prof^a. de Português, Ens. Fund.)



Foto 5: Prof^a. Leila de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental(6º ao 9º Ano)

“...com os laptops há grandes vantagens em todos os níveis...”
(Zenaide, Prof^a. de Espanhol, Ens. Médio)

O laptop, nesse contexto, configura-se como potencializador para extrapolar as limitações clássicas, baseada na tríade linear emissor-mensagem-receptor. Desta forma, enquanto as “velhas mídias” dos meios de comunicação de massa – rádio, cinema, imprensa e televisão – são consideradas veículos unidirecionais de informação – as novas tecnologias propiciam o diálogo entre esses dois pólos da comunicação, possibilitando que ambos interfiram na mensagem (Lima, 2001. Para evitarmos a ingenuidade integrada é necessário aprofundar as reflexões sobre o uso dos meios tecnológicos na educação, pois esses acabam por distorcer o real. significado e os fins educativos a que se propõem projetos dessa natureza (Braga, 1999).

Levando em conta esses fatores e pensando na realidade brasileira, alertamos para o fato de que é preciso considerar que a presença das novas tecnologias nos processos educativos – presenciais ou à distância – vem se difundindo amplamente nos últimos anos, o que nos obriga, e obrigará cada vez mais, a repensar estratégias de formação do professor/leitor em educação.

Considerações finais

A presente pesquisa proporcionou a comprovação de que na percepção dos alunos e professores da Escola Rural Doutor Santiago Dantas, de Rio Branco, no Acre, o computador traz melhoria na aprendizagem dos conteúdos das disciplinas do currículo da escola. As respostas do questionário mostraram que o computador associado às atividades escolares promove, na percepção dos alunos, melhoria no aprendizado, pois é uma ferramenta completa que une som, imagem, texto, interatividade possibilitando o desenvolvimento da criatividade e a curiosidade para aprender novos conhecimentos e desenvolver as inteligências pessoais de cada um. A pesquisa deixa claro que o computador e internet contribuíram para a melhoria do aprendizado dos conteúdos das disciplinas, pois à medida que os alunos estudavam a partir dos fóruns postados, realizavam as tarefas sugeridas, pesquisavam nos sites, respondiam aos fóruns e compartilhavam as respostas com os colegas e professora, num processo colaborativo, seu aprendizado melhorava. Diante deste artigo, torna-se pertinente novos estudos e iniciativas que venham ao encontro da temática de informática educativa e incorporação do computador e Internet como ferramentas pedagógicas em diferentes níveis e modalidades de ensino. Isso é necessário na mesma ou em outras instituições escolares e espaços educacionais, aprofundando ou incrementando o presente estudo para que o conhecimento possa ser construído pela ação, interação, autonomia e cooperação dos alunos. Neste trabalho buscamos discutir algumas questões que possam contribuir para ampliar a reflexão crítica acerca do uso das tecnologias postas a serviço da na educação, remetendo à necessidade de se atentar aos recursos tecnológicos utilizados como

meios que veiculam conteúdos pedagógicos. Abrem-se, assim, novos processos de aprendizagem que oferecem possibilidades de renovar ou mesmo romper com a práxis do modelo tradicional da educação. Podemos concluir que com o uso do computador, mesmo as tarefas mais simples, como desenhar na tela, escrever um texto, etc..., são suficientemente ricas e complexas, permitindo o desenvolvimento de uma série de habilidades levando o aluno a aprender através de seus erros.

Isto foi observado nos trabalhos realizados pela turma do 6º ano, no qual os alunos foram desafiados a viajar pelo tempo através da imaginação e da criatividade, buscando assim soluções para seus problemas.

Isso implica também a participação dos professores. Este deixará de entregar as informações e passará a ser o facilitador, o mediador dos alunos no processo de construção e resolução de problemas, incentivando a reflexão e a crítica, permitindo que estes identifiquem os próprios problemas.

A nosso ver, somente sob uma perspectiva dialética o Projeto do Governo Federal UCA (Um Computador por Aluno) pode alcançar os objetivos de uma comunicação efetivamente libertadora; se tomarmos decisões conscientes sobre os meios e sua função no processo educativo. Caso contrário cria-se a ilusão de democracia e de interatividade em uma realidade que é, de fato, fabricada pela mídia e os donos do poder.

Por fim, esperamos ter contribuído para ampliar a reflexão crítica do uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na educação remetendo à necessidade de questionar os recursos tecnológicos não como meros recursos técnicos ou meios que veiculam conteúdos pedagógicos, mas como novos processos de aprendizagem que oferecem possibilidades de renovar ou mesmo romper com a concepção do modelo tradicional da educação instaurando uma outra práxis.

Se a escola puder se reinventar e tornar-se um ambiente de aprendizagem desse tipo, ela pode sobreviver. Mas a Internet, a Web, o orkut, correio eletrônico, bate-papos, discussões baseadas em texto, grupos de discussão, msn, etc., precisarão estar no centro dela e se tornar parte de sua rotina.

Notas

*Mestrando no Curso de Letras: Linguagem e Identidade, UFAC.

Referências bibliográficas

BRAGA, J. L. 1999. **Meios de Comunicação e linguagens: a questão educacional e a interatividade.** Linhas Críticas, Brasília D.F, 5(9); jul a dez/99.

COLL, Cesar S. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **A Educação para o século XXI. Questões e perspectivas.** Porto Alegre: Artmed, 2005

FAGUNDES, Léa et al. **Aprendizes do Futuro: as inovações começaram!** Coleção Informática para a Mudança na Educação. Ministério da Educação. Secretaria da Educação a Distância. Programa Nacional de Informática na Educação, 1999.

FREIRE, P. 1987. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____. 2001a. **Extensão ou Comunicação?** 11ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

_____. 2001b. **Pedagogia da Esperança.** 8ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GILDER, George. **Vida após a televisão; vencendo na revolução digital.** Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

HARASIN, Linda...et al.. **Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line.** Trad. Ibraíma Dafonte Tavares. São Paulo: Editora Senac, 2005.

LIMA, V. A. 2001. **Mídia: Teoria e Política.** São Paulo, Perseu Abramo.

MORAN, José Manuel. **Mudanças na comunicação pessoal.** São Paulo: Paulinas, 1998.

_____. **Aprendendo a viver.** São Paulo: Paulinas, 1999.

_____. **Como ver televisão; leitura crítica dos meios de comunicação.** São Paulo: Paulinas, 1991.

_____. **Internet no ensino. Comunicação & Educação. V (14):** janeiro/abril 1999, p. 17-26.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SHAFF, Adam. **A Sociedade Informática.** São Paulo: Brasiliense-UNESP,1992.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade.** 7ª ed. São Paulo: Érica, 2007.

Seringueiros de Xapuri/AC: modos de vida nos anos de florestania

Carlos Estevão Ferreira Castelo

Resumo: A comunicação objetiva compartilhar algumas reflexões iniciais da pesquisa de doutorado intitulada “Seringueiros de Xapuri/AC: modos de vida nos anos de florestania”, que está sendo desenvolvida no Doutorado em História Social da Universidade de São Paulo – FFCLH/USP. Na pesquisa será trabalhado as vivências dos seringueiros, sob a ótica da experiência social vivida e narrada pelos próprios, no contexto das transformações ocorridas no Estado do Acre a partir da morte de Chico Mendes (1988) até o último ano do Governo Jorge Viana (2006). A intenção é desenvolver um estudo numa perspectiva que possibilite compreender como esses grupos de trabalhadores rurais pensaram as mudanças que vivenciaram no período; de que maneiras encararam e passaram a se relacionar com esses “novos tempos” (ditos de “florestania”); que conflitos vivenciaram; que mudanças principais aconteceram em seus modos de viver; as relações cotidianas no interior da floresta; as suas relações com a cidade; suas expectativas e anseios; as principais experiências em suas trajetórias de vida, entre tantas outras questões. Visando dar conta do objetivo principal, a metodologia da história oral será a fonte privilegiada. Entretanto, para dar mais densidade histórica, outras fontes documentais serão utilizadas. Ou seja, coleta de informações em documentos escritos e dados secundários junto a diversos espaços de memória.

Palavras-chave: seringueiros, florestania, modos de vida.

Introdução

O objetivo da presente comunicação é apresentar informações sobre a proposta de pesquisa de doutoramento que estou desenvolvendo no Curso de História Social da Universidade de São Paulo – USP. Curso iniciado em fevereiro de 2011, com orientação da Professora Zilda Márcia Gricoli Iokoi. Para isso, elaborou-se o texto da seguinte forma: na primeira parte apresenta-se o objetivo geral da pesquisa. Em seguida apontam-se algumas considerações sobre os sujeitos sociais do estudo, além de informações preliminares sobre teóricos cujas produções poderão sustentar as reflexões e inferências que deverão ser feitas após a descrição e classificação, de forma detalhada, das evidências. Em seguida, são apontadas observações sobre fontes, com destaque para o principal método (ou campo) que se pretende utilizar: a História Oral. Na parte final, apresentam-se informações sobre a trajetória dos seringueiros do Acre, concluindo-se com as principais questões de pesquisa que nortearão o trabalho.

Sobre os objetivos da pesquisa

A idéia principal da pesquisa é estabelecer um diálogo com parte das vivências dos seringueiros das florestas de Xapuri. A opção é trabalhar as vivências desses sujeitos sociais, sob a ótica da experiência social vivida e narrada pelos próprios sujeitos da ação histórica. Esta idéia, deve-se marcar, é inspirado no trabalho de Albuquerque (2005). Desta forma, tentar-se-á caminhar no sentido de analisar as experiências dos seringueiros, no contexto das transformações ocorridas no Acre a partir da morte de Chico Mendes acontecida no ano de 1988, até o último ano do Governo Jorge Viana, 2006.

A intenção é desenvolver o estudo numa perspectiva que possibilite compreender como esses grupos de trabalhadores rurais pensaram as mudanças que vivenciaram no período; de que maneira encararam e passaram a se relacionar com esses “novos tempos” (ditos de florestania); que conflitos enfrentaram; quais as mudanças principais em seus modos de viver; as relações cotidianas no interior da floresta de Xapuri/AC; as suas relações com a cidade; suas expectativas e anseios; as principais experiências em suas trajetórias de vida, entre outras questões.

A idéia é dialogar com os trabalhadores que habitam as florestas de Xapuri/AC bem como analisar as observações de seus modos de vida, tendo cuidado de não tornar preponderante o econômico nas relações cotidianas desses sujeitos, em detrimento de elementos políticos e culturais, sob o risco de fragmentar a realidade histórica. Tarefa que, diga-se de passagem, não será simples para mim. Na medida em que, até então, navegava quase que exclusivamente nos rios da ciência econômica quantitativa.

Sobre a fragmentação da realidade histórica, apreende-se em E.P Thompson que o papel preponderante dado ao econômico no estudo de movimentos sociais, a separação entre cultura e vida material, são elementos

fragmentadores da realidade histórica e social. Por isso, a pretensão é colocar os seringueiros como sujeitos do processo, com suas próprias visões. O que implicará ver os trabalhadores das florestas de Xapuri/Ac como:

[...] seres dotados de hábitos, costumes, crenças, que vivem contradições, experimentam condições objetivas na subjetividade de seus modos de ser, e que se fazem trabalhadores extrativistas exatamente por suas diferenças e pluralidades” (ALBUQUERQUE, 2005. p.26).

Sobre os sujeitos sociais do estudo: os trabalhadores extrativistas

Como a categoria “trabalhadores” é genérica, então, decidiu-se focar o estudo nos trabalhadores que habitam as florestas do município de Xapuri no Estado do Acre, envolvidos, principalmente, com atividades extrativistas (conhecidos como seringueiros). Trabalhadores que, enraizados em suas culturas, mobilizaram-se buscando resistir às mudanças que a expansão de formas de organização concentradoras de poderes tentaram impor à região nos anos de 1970 (frente de agropecuaristas, de mineração, de colonização, etc., que foram atraídas para o Acre através da política do governo militar de “*integrar para não entregar*”).

Pensa-se, ainda, que será necessário entrevistar e ouvir os relatos de vida de seringueiros que foram expropriados de suas posses durante o processo de expulsão dos seringueiros/colocações, e que, atualmente, vivem nos bairros mais pobres de Xapuri/AC.

Sobre “base teórica”

A proposta da pesquisa é recorrer às categorias de análise cultura e experiência social, formuladas por E. P. Thompson, Raymond Williams, Stuart Hall, bem como outros estudiosos dos movimentos sociais e da cultura popular preocupados com a destruição de determinadas maneiras de viver e sua transformação em algo novo. Esses autores produziram reflexões que vêm possibilitando novos olhares e interrogações, pluralizando novas formas de compreensão do social e abrindo campos de estudo em torno da história da cultura (ANTONACCI, 1994). Portanto, as produções dos autores citados poderão sustentar algumas inferências que, com certeza, serão apresentadas na parte final da tese.

Especula-se, ainda, nesse início de jornada, que o conceito de “economia mundo” (não confundir com o conceito de “economia globalizada”), trabalhado por Fernand Braudel em “*Civilização material, economia e capitalismo, séculos XV-XVIII*” (1996-1998) possa ser útil para dar conta de algumas explicações sobre possíveis mudanças nos modos de viver dos seringueiros de Xapuri.

Entretanto, vale assinalar que o norte da pesquisa será determinado mesmo é pelos objetivos e questões de pesquisa. Pelo exame detalhado e crítico das fontes, bem como através das devidas descrições (criteriosas) do objeto investigado. Somente após concluir essas etapas é que serão estabelecidos conceitos e inferências. Daí então algumas teorias/filosofias da História (ou somente uma) poderão ser adotadas. Se derem conta de explicar, de alguma maneira, a realidade estudada.

Na medida em que se pretende dialogar com os modos de vida dos seringueiros, a problemática do extrativismo praticado na Amazônia, notadamente no Estado do Acre, será também analisada. Neste ponto, pretende-se dialogar com as teses e dissertações já publicadas acerca dos movimentos sociais de trabalhadores rurais do Acre, sobre a “Florestania”, sobre o extrativismo e “neoextrativismo”. Dentre elas destacam-se os trabalhos de Paula (1991 e 2003), Cameli (2009), Costa Maia (2010), Albuquerque (2001 e 2005), Cavalcanti (2002), Euclides da Silva (2009), entre outras. Sobre o termo “florestania”, vale apresentar que:

[...] desenvolvimento sustentável e florestania... não são conceitos com formulações precisas, haja vista a grande quantidade de posicionamentos divergentes sobre os dois termos, mormente o segundo, pois seu caráter de neologismo o posicionava inicialmente como uma situação contrária à cidadania, o que foi sendo negado posteriormente por seus formuladores, indicando-o como sendo mais próximo de um novo modo de vida do que a um estado meramente demarcatório com outra situação posta. O querer morar na floresta, o querer preservar modos de vida construídos na floresta e as novas formas de apreensão do relacionamento homem-natureza, aliados às necessidades contemporâneas, talvez indiquem melhor a inter-relação que confere estatuto articulador entre os dois termos (COSTA MAIA, 2010, p.16 e 17).

Sobre metodologia e fontes

A área de estudo será o município de Xapuri/Ac, terra natal de Chico Mendes, uma das lideranças mais expressivas dos seringueiros do Acre. Foi nesse município acreano, distante cerca de 160 Km da Capital, que aconteceu o principal cenário de montagem de conversas, de organização, de aglutinação e convencimento dos seringueiros e seringueiras para a resistência contra a expulsão provocada pela expansão da fronteira agrícola capitalista na década de 1970 do século passado.

A maioria desses sujeitos que ainda habitam as florestas de Xapuri/Ac vivem, hoje, na área da Reserva Extrativista Chico Mendes, que se constituirá em espaço privilegiado para coletar relatos orais de seringueiros. Destaca-se que a Reserva Extrativista “Chico Mendes” foi criada pelo Decreto N.º 99.144 de 12 de março de 1990 e complementada pelo Decreto N.º 98.897 de 30 de janeiro de 1991. A mesma localiza-se entre os

municípios de Assis Brasil, Senador Guiomard, Xapuri, Brasília, Sena Madureira e Capixaba, sendo que é a maior da Amazônia, com um total de 976.570 hectares, basicamente formada por antigos seringais.

Para compreender os encontros e desencontros, os avanços e recuos, vitórias e derrotas dos seringueiros, acontecidos no período escolhido para análise, tomaremos a história oral como fonte privilegiada. Segundo Bom Meihy (2005), as fontes orais são consideradas importantes por possibilitarem abordagens que vão além das informações filtradas por documentos oficiais e oficializados. Para este autor, é importante reconhecer na História os seres humanos, e não tratar situações como se fossem movimentos institucionais.

Observa-se que caminhar pela propositura da História Oral (para Paul Thompson, 1992, a primeira espécie de história) possibilitará aos seringueiros narrar suas histórias de vida, dar seus testemunhos da violência sofrida, contando parte de suas vidas, numa construção narrativa, que trará recordações e esquecimentos, presença e ausência, vitais para a compreensão do processo histórico nos quais estavam inseridos no período. Por sugestão da orientação, pretende-se gravar os relatos em vídeo, visando produzir um documentário com esses sujeitos sociais futuramente.

Objetivando dar mais densidade histórica, outras fontes documentais serão utilizadas. Principalmente por pensar que a História Oral é um método que vai servir até certo ponto, depois, a inclusão de outras “ferramentas” será necessário. Então, pretende-se realizar coleta de informações em documentos escritos, obter (e analisar) dados secundários junto a espaços de memória como a Cooperativa Agroextrativista de Xapuri Ltda (CAEX), Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), Associação dos Moradores da Reserva Chico Mendes, Parque Zoológico da Universidade Federal do Acre, CNPT/IBAMA-AC, Secretarias de Estado do Governo do Acre, Centro dos Trabalhadores da Amazônia (CTA), Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri, Biblioteca da Floresta, etc. Os trabalhos acadêmicos publicados sobre os seringueiros, como já apontado, também serão importantes para o desenvolvimento do trabalho. Pretende-se, ainda, pesquisar em fontes como reportagens e fotografias publicadas nos jornais locais no período analisado.

Planeja-se, ainda, realizar entrevistas não-estruturadas (informais) com autoridades do Governo do Acre, bem como com outras pessoas que desenvolveram trabalhos com a população seringueira, jornalistas, pesquisadores da UFAC, etc. Nestas entrevistas, pensa-se em utilizar apenas um roteiro, sem perguntas fechadas, com possibilidade do entrevistador, dependendo das respostas, fugir do mesmo para obter outras informações não previstas.

Outras fontes que poderão ser utilizadas serão as várias revistas lançadas desde a morte de Chico Mendes, também os informativos governamentais, entre outros. Um espaço importante que merece ser consultado é o site do Comitê Chico Mendes (www.comitechicomendes.com.br), que disponibiliza depoimentos registrados sobre o “herói” dos povos da floresta, além de discursos investindo na idealização de sua imagem de militante da causa ambiental.

Seringueiros do Acre (e de Xapuri): do primeiro “ciclo da borracha” aos anos de “florestania”

Nos parágrafos anteriormente apresentados, procurou-se deixar claro o que se pretende desenvolver, na tese. A partir desse ponto, a idéia é destacar para o leitor desse texto, de forma objetiva, a trajetória dos sujeitos sociais da pesquisa (os seringueiros). Desde o primeiro “ciclo da borracha” até o ano de 1996. Como já observado, o recorte temporal estabelecido no projeto de tese vai da morte de Chico Mendes (1988) até o ano final do Governo Jorge Viana (1996). Sem perder de vista que esse recorte, de maneira alguma, deverá servi como limitador. Na medida em que o objeto investigado será colocado em uma perspectiva mais ampla. Também sem perder de vista, como se apreende em Braudel (1965), que na pesquisa é preciso pensar na idéia de escala, em níveis de observação.

Isto posto, aponta-se que a região onde hoje se localiza o Estado do Acre, antes do surgimento da borracha como matéria-prima estratégica para a grande indústria norte-americana e européia, não despertava interesse (para o grande capital, é claro) e, inclusive, pertencia à Bolívia. Mas, a partir da Segunda metade do século XIX, esta região torna-se atrativa para as indústrias internacionais interessadas na extração do látex.

O Acre incorpora-se então, no dizer de economistas, ao “primeiro ciclo da borracha”. Começa a configurar-se economicamente para o monoextrativismo gumífero (exploração de um único produto extraído da floresta, no caso a borracha). Neste sentido, contando com a mão-de-obra de nordestinos, a extração do látex das seringueiras para a produção de borracha começa a aumentar significativamente, chegando o Acre a ocupar o primeiro lugar entre as regiões produtoras do Brasil em 1907 (DUARTE, 1987).

A exploração de borracha na Amazônia mantém-se dinâmica até 1913, quando o capital desloca a produção para a Ásia afetando drasticamente a região. Com o deslocamento da produção para a Ásia, a maioria dos seringais aqui existente passa a sofrer mudanças significativas. Cidades que antes serviam de entreposto da borracha esvaziam-se. Finda-se o “primeiro ciclo da borracha”.

Após a crise que abalou a economia empresarial da borracha, a atividade, como apontado, estagna-se. Tanto no território acreano como em toda a Amazônia. Somente voltando a apresentar alguns sinais de recuperação durante a segunda guerra mundial, no período designado pela historiografia regional como “batalha da borracha” (MARTINELLO, 1998). Durante a 2ª grande guerra, devido a ocupação dos seringais de cultivo na Malásia, pelos Japoneses, a região do Acre foi, outra vez, inserida pelo grande capital à economia mundial como região produtora e exportadora de borracha para os países aliados que, capitaneados pelos EUA, se confrontavam com o nazi-fascismo em expansão na Europa.

Com o fim da guerra e a desocupação dos seringais de cultivo na Malásia, o extrativismo gumífero na

Amazônia estagnasse completamente. No caso do Acre, os seringais têm suas crises aprofundadas (a produção asiática possuía muito mais produtividade). Então, os seringueiros remanescentes (talvez em função da crise) iniciam um processo de busca por mais autonomia. Muitos conseguem “se libertar” da dependência do seringalista (proprietário do seringal). Surge a figura do seringueiro autônomo, que na verdade se tratava de seringueiros que produziam e comercializavam borracha por conta própria, sem o pagamento de renda para um patrão. Seringueiros que, além da produção de borracha, combinavam outras atividades produtivas como a coleta de castanha, pesca, criação de pequenos animais, e a caça. Isso conforme suas necessidades e características do mercado (ALEGRETTI, 2002). Mas a “*economia da borracha*” continuava estagnada. Essa configuração caminha até os anos de 1970 do século passado, quando mudanças importantes começam a ocorrer.

No final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, o governo militar objetivando a “*ocupação*” do território, introduz diversas ações para a Região. Segundo Alves de Sousa (1996), foram criados vários incentivos que objetivavam “*ocupar e modernizar*” a região. No dizer de Antonacci (1994), nesse período o projeto de desenvolvimento de grupos do centro-sul atingiu a Amazônia com seus incentivos fiscais, creditícios e instituições, promovendo uma devassa no Acre através de projetos agropecuários, de colonização, na tentativa de mudar suas bases produtivas e socioculturais.

Em 15 de março de 1971, Francisco Wanderley Dantas foi escolhido pelo presidente Emílio Garrastazu Médici para ser o segundo acreano a dirigir os destinos do Acre, o mais novo Estado da Federação. Talvez, em busca de facilidades financeiras à sua administração, desencadeou propaganda das terras “*férteis e baratas*” do Estado do Acre no Centro-Sul do país. Dessa forma, muitos se deslocaram para a região, e os seringais acreanos começaram a passar por um processo de “*troca de donos*”. Configurou-se uma nova forma de exploração econômica das terras trazendo consigo inúmeros problemas entre os antigos moradores e os novos proprietários.

Os novos donos (até hoje denominados pelos acreanos como “*paulistas*”), objetivando implantar a pecuária extensiva e, principalmente, especular com a terra, necessitavam da retirada dos antigos moradores. Portanto, os seringueiros que ainda permaneciam nas florestas passaram a ser vistos como ameaças. Eles, que há muito tempo ocupavam as matas acreanas, começaram a ser tolhidos em seus direitos sendo expulsos em função da mercantilização dos antigos seringais.

No bojo destas medidas, os seringueiros que viviam nas florestas acreanas foram duramente penalizados. A questão central é que a atividade extrativa não era prioridade das políticas que moviam os interesses dos militares, apesar de, naquele momento, o extrativismo ainda fosse responsável pela sobrevivência da grande maioria da população. A violência se estabelece. Mesmo assim, os seringueiros decidem lutar pela manutenção de seus modos de viver na floresta. Dessa maneira, iniciam um movimento de resistência contra a expulsão. Em um primeiro momento, esta luta contou com o apoio da igreja católica e da CONTAG (Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura). A partir desse impulso inicial, várias formas de lutas contra a expulsão foram criadas pelo movimento dos seringueiros no Acre, dentre elas merece destaque o “*empate*” (ato de impedir o desmatamento dos seringais).

Apesar da intensificação da violência na região, o movimento de resistência dos seringueiros a cada dia ia se tornando mais vigoroso, mais organizado. Do outro lado, os latifundiários também se organizavam. O auge da organização e ofensiva da parte dos latifundiários se deu com o aparecimento da União Democrática Ruralista - UDR. No Acre, a UDR surgiu em 1988, tendo como seu principal dirigente o pecuarista João Branco. Essa organização “realizou leilões públicos, elegeu deputados, subornou a classe média e comprou metade da imprensa. Em 1988, no período de maior confronto, sentiu-se suficientemente forte para matar Chico Mendes” (VIANA & ALVES, 1991, p.1).

No final do ano de 1988 (22 de dezembro), Chico Mendes foi assassinado em Xapuri/Ac. As pressões causadas pela morte de Chico Mendes e pela luta dos seringueiros forçaram o Governo Federal a criar o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais (IBAMA). Foram constituídas, também, as Reservas Extrativistas (RESEX's). Em seguida, o Governo Federal instituiu “A Política Nacional Integrada para a Amazônia Legal” e a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM aprovou o “Plano de Desenvolvimento da Amazônia” para o período 1994/97. Naquele momento, o discurso do “desenvolvimento sustentável” começou a aparecer no Acre como uma “nova” estratégia de desenvolvimento regional. O encontro entre a luta política e social dos seringueiros com os movimentos ambientais mundializados, que vinha sendo construído mesmo antes da morte de Chico Mendes, havia se consolidado.

Como a questão da terra parecia ter sido parcialmente resolvida (de forma precária diga-se de passagem) através da criação das Reservas Extrativistas – RESEX, os focos dos conflitos fundiários reduziram-se a pequenas áreas de seringais. Com isso, as “demandas” dos habitantes das florestas de Xapuri/Ac pareciam caminhar para questões de ordem mais econômico-produtivas, bem como infra-estrutura social (SILVA, 2002).

Então, no ano de 1992, o Engenheiro Florestal Jorge Viana, atual Senador da República, foi eleito Prefeito da capital do Acre, Rio Branco, pelo Partido dos Trabalhadores - PT. Ele chegou ao poder municipal junto com uma coligação de partidos intitulada de “*Frente Popular do Acre*”, afirmando ser defensor das causas de Chico Mendes e dos seringueiros, e, inclusive, com o apoio de grande parte deles. Em 1998, o poder Estadual foi conquistado pela mesma “frente” de partidos, liderados pelo mesmo político, que se tornou Governador do Estado.

A partir desse momento, o Governo Estadual inicia um processo de inter-relações com o movimento dos seringueiros (fortemente vinculados com o PT). Coincidência ou não, exatamente no mesmo período, observa-se também um processo de heroificação de Chico Mendes no imaginário social, processo que culminou com um Projeto de Lei aprovado no Senado Federal (Projeto de Lei do Senado nº 326, de 1999, de autoria

da Senadora Marina Silva-PT, que inscreve o nome de Chico Mendes no Livro dos Heróis da Pátria). A exemplo de Plácido de Castro, Chico Mendes adentra ao panteão dos heróis nacionais. O nome de Chico, ou mais precisamente, o herói Chico Mendes, começou a se firmar na memória coletiva da sociedade e, parece se sobressair como marca cultural de um “novo Acre”. Um Acre dos “povos da floresta”, do “desenvolvimento sustentável”, da “florestania”, do “neoeextrativismo”.

É nesse momento também que se intensifica (principalmente no Acre) um debate sobre a importância do extrativismo para o desenvolvimento. Qualificado agora como neoeextrativismo. Essa discussão, articulada nos espaços urbanos, procurava estimular práticas de mercado aos produtos oriundos da floresta. Os formuladores do conceito de “neoeextrativismo” (também seus seguidores) apontavam, em seus escritos, que o extrativismo tradicional não mais seria viável economicamente (castanha e borracha), portanto, deveria ser substituído por um extrativismo novo, com melhorias técnicas por dentro (couro ecológico, ilhas de alta produtividade, etc). Esta poderia ser uma das saídas para os seringueiros e para o desenvolvimento estadual (MACIEL, 2008, REGO, 1996).

O processo de inter-relações dos seringueiros com o Governo Estadual citado antes é intensificado. Processo ainda pouco estudado pela historiografia regional. Ou seja, existem poucos estudos acadêmicos mostrando como isso aconteceu e, principalmente, sobre os resultados do processo (para alguns, os resultados ainda estão por vir). Sobre esse processo, chama atenção o fato de muitas lideranças dos seringueiros, que participaram do processo de resistência ao lado de Chico Mendes, começarem a ser inseridos na máquina pública do “*Governo da Floresta*” por meio da distribuição de cargos públicos. Silva (2002) aponta para que as lideranças ficaram mais burocráticas, ou seja, passaram a se restringir aos afazeres institucionais e à manutenção da estrutura física e financeira de suas entidades, submetendo-as, de maneira passiva, à aprovação de projetos de desenvolvimento econômico, por parte dos agentes financeiros externos. Finda-se o Governo Jorge Viana e outro Governo se inicia, em 2007, da mesma “*frente*”, do mesmo grupo.

Considerações finais

Como os seringueiros de Xapuri viram todas as transformações acontecidas a partir da morte de Chico Mendes? Quais as mudanças em seus modos de viver na floresta? De que maneira encararam e passaram a se relacionar com esses “novos tempos” de florestania? Que conflitos enfrentaram? São as questões que nortearão a pesquisa, cujas respostas procuraremos descobrir com o desenvolvimento da mesma.

Referências bibliográficas

Livros e folhetos

BOM MEIHY, Jose Carlos Sebe. **Manual de História Oral**. 5ª Ed. São Paulo. Edição Loyola, 2005.

BRAUDEL, Fernand. **História e ciências sociais: a longa duração**. Revista de História. São Paulo, 30 (62), abril-junho 1965, p. 261-294 (disponível on-line).

BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo, séculos XV-XVIII**, 3 vols., São Paulo, Martins Fontes, 1996-1998.

REGO, J. F et al. **Análise Econômica de Sistemas de Produção Familiar no Vale do Acre**. Rio Branco: UFAC/Dep. de Economia, 1996 (mimeo).

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. São Paulo. Paz e Terra, 1992.

Monografias, dissertações e teses

ALLEGRETTI, Mary H. **A Construção Social de Políticas Ambientais: Chico Mendes e o movimento dos seringueiros**. UNB. Brasília, 2002. (Tese de Doutorado).

ALBUQUERQUE, Gerson R. **Trabalhadores do Muru, o rio das cigarras**. EDUFAC: Rio Branco, 2005.

ALVES DE SOUZA, Carlos Alberto. **Varadouros da Liberdade: Empates no Modo de Vida dos Seringueiros de Brasília**. São Paulo: PUC, 1996. (Tese de Doutorado).

CAMELY, N. C. **A Geopolítica do ambientalismo ongueiro na Amazônia brasileira: um estudo sobre o Estado do Acre**. Rio de Janeiro: UFF, 2009. (Tese de Doutorado)

CAVALCANTI, Francisco Carlos da S. **A Política Ambiental na Amazônia: Um Estudo sobre as Reservas Extrativistas**. Campinas: IE/UNICAMP, 2002. 240 p. (Tese apresentada ao Instituto de Economia da UNICAMP como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Economia).

COSTA MAIA, J. S. da. **A florestania, o desenvolvimento (in)sustentável e as novas fronteiras da sócio-diversidade no vale do Rio Acre na virada do século XX: o caso dos trabalhadores extrativistas.** UFRGS, 2010 (tese de doutorado).

DUARTE, Élio Garcia. **Conflitos pela terra no Acre: a resistência dos seringueiros de Xapuri.** Rio Branco: Casa da Amazônia, 1987.

EUCLIDES DA SILVA, Nilson. **Um Governo da Floresta.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais – Política) São Paulo: PUC-SP, 2009.

MARTINELLO, Pedro. **A Batalha da Borracha na Segunda Guerra Mundial e suas conseqüências para o Vale Amazônico.** Cadernos da UFAC, Série “C”, n.º 1, Rio Branco-Ac, 1988 (Tese Doutorado).

MACIEL, Raimundo Cláudio Gomes Maciel. **Certificação Ambiental: uma estratégia para conservação da Floresta amazônica.** Universidade Estadual de Campinas. Campinas: IE/UNICAMP, 2008. (Tese apresentada ao Instituto de Economia da UNICAMP como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Economia)

PAULA, Elder Andrade de. **Estado e desenvolvimento insustentável na Amazônia Ocidental: dos missionários do progresso aos mercadores da natureza.** Rio de Janeiro: CPDA, 2003. (Tese de Doutorado).

_____. **Seringueiros e Sindicatos: um povo da floresta em busca de liberdade.** Rio de Janeiro: UFRJ/CPDA, 1991. (Dissertação de Mestrado)

SILVA, Mauro C. Rocha da. **Representação Política e os Interesses no STR de Xapuri: os conflitos e os desafios dos anos 90.** XXVI Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-graduação em Ciências Sociais – ANPOCS GT. Trabalhadores, Sindicatos e a Nova Questão Social, Caxambu, 2002.

Artigos de periódicos

ANTONACCI, Maria Antonieta. **Cultura, trabalho, meio ambiente: estratégias de “empate” no Acre.** Revista Brasileira de História. ANPUH/Marco Zero, vol. 14, n.º 28. São Paulo, 1994.

VIANA, Jorge & ALVES, Antonio. **Nacional: Amazônia: A República do Acre.** Teoria e Debate n.º 15 - agosto/setembro/outubro de 1991.

Educação escolar indígena e Xamanismo: rituais Bakairi

Celia Leticia Gouvea Collet

Resumo: Através de etnografia da escola dos Bakairi (grupo indígena de língua Carib, localizado em Mato Grosso) podemos perceber que esta instituição foi apropriada por eles a partir de suas referências xamânicas. Tendemos a ver a escola indígena através de nossos (pré)conceitos sobre a instituição “escola” como somente um local de aprendizado de certos conteúdos e formação pessoal e profissional. É objetivo desta comunicação mostrar como, entre os Bakairi, a escola foi identificada aos rituais “tradicionais” como um espaço de socialização e performance, e também por ser um local de “transformação” e de garantia da perpetuação de seu povo e suas famílias. Se, no passado, a reprodução familiar e social bakairi era propiciada pelas cerimônias coletivas que garantiam os recursos necessários à sua sobrevivência (controlados pelos “espíritos”), hoje esta manutenção da família passa também pela escola. Atualmente, a escola é para os Bakairi o local privilegiado da mediação com os “brancos”, “donos” de recursos que, a cada dia, se tornam mais necessários em termos de meios de subsistência, de troca e de status. É na escola que os Bakairi, por mais tempo e com mais intensidade, vivem como civilizados e “viram” civilizados, conforme sua visão xamânica de “transformação”.

Palavras-chave: educação indígena, xamanismo, Bakairi.

Os Bakairi são indígenas de língua karib localizados no Município de Paranatinga, Mato Grosso. A partir de um trabalho etnográfico em suas aldeias, procuro compreender como eles vêem a sua escola: a partir de que referenciais? Como ela funciona?

À primeira vista, a escola bakairi parece excluir tudo o que diz respeito à vida fora da escola, desejo expresso pelos próprios professores que vêem como discriminação qualquer tentativa de afastá-la dos modelos urbanos. Entretanto, no decorrer da pesquisa, percebi que essa contraposição (escola nativa x urbana) é falsa e que, na verdade, a busca pela domesticação do padrão de escola do “branco” faz parte do modo próprio dos Bakairi lidar com a alteridade e se reproduzir enquanto um grupo discreto, enquanto famílias e enquanto pessoas.

Segundo os mitos bakairi, desde o início dos tempos, o domínio de alteridade que importava domesticar era representado pelos *iamyra* (espíritos), seres surgidos com a separação entre o céu e a terra e que vivem de forma simultânea no céu e na água dos rios. Surgiram, assim, as diversas espécies de cerimônias coletivas (*kado*) pelas quais a interação com os *iamyra* acontece através das danças, dos cantos, das “roupas” (máscaras, pinturas corporais), e do oferecimento de comida. Chamar a si esses seres é a garantia da reprodução das famílias, valor maior para um Bakairi.

Houve, contudo, na história bakairi, um novo desdobramento de seu cosmo, dessa vez não por uma divisão (céu/terra), mas por adição. Refiro-me à chegada dos “brancos”, com suas roupas, armas, tecnologias, que, ao mesmo tempo em que fascinaram, subjugararam os Bakairi. Isso aconteceu através da “atração” deste povo indígena pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) no início do século XX. Podemos dizer que a domesticação dos Bakairi por parte dos “brancos” foi simultaneamente uma domesticação dos “brancos” por parte dos Bakairi. Pois, se estes a partir de então passaram a depender cada vez mais dos “brancos”, aquilo que lhes chegava a partir destes (hábitos, objetos, língua, entre outras coisas) foi sendo incorporado a partir de referências pré-existentes. Com a escola aconteceu o mesmo.

Se a mediação com os espíritos *iamyra* é feita por meio de ritos coletivos tradicionais, a relação com os “brancos” passou a ser realizada através dos ritos escolares. A escola, aos poucos, foi se consolidando a partir das formas como foi introduzida e se desenvolveu. A ênfase dada a ela no regime do SPI ocorreu junto ao empenho deste mesmo órgão em enfraquecer as cerimônias coletivas tradicionais, e a consequência foi firmar a escola como importante espaço de cerimônias públicas “civilizadoras”.

Mais recentemente, sob a administração da Funai e depois das Secretarias de Educação, a escola passou ao controle oficial dos Bakairi. Hoje, podemos dizer que também a escola ocupa na vida social bakairi um espaço que anteriormente pertencia tão somente ao *kado* (cerimônias coletivas), onde pelo grafismo, pelas roupas e por ações performáticas, os Bakairi se “transformam” no “outro” e, assim, conseguem condições de reprodução de seus grupos familiares.

A família é para os Bakairi o valor por excelência. No passado, a reprodução familiar bakairi era propiciada pelas cerimônias coletivas (*kado*) que, ao domesticar os espíritos *iamyra*, garantiam os recursos necessários a sua sobrevivência (alimento, saúde, ordem). Hoje esta manutenção da família passa também pela

escola como lugar fundamental do aprendizado da mediação com os brancos. Através da escola, dizem os Bakairi, “querem ser alguém na vida”, referindo-se a ter um salário como funcionário, professor, agente de saúde.

A aparência da escola – suas edificações, as roupas, a escrita, os livros, a organização e a disciplina – operaria como as máscaras que fazem parte do ritual do *keado*. Estas últimas são constituídas por uma visibilidade-desenho que remete a um “mundo outro” (dos *iomyra*, no caso), sendo, ainda, animadas por pessoas que, enquanto vestem as máscaras, devem ser chamadas apenas pelo nome do *iomyra* que estão “ativando”. Da mesma forma, a escola, através de comportamentos, objetos e técnicas, que remetem à civilização ou ao “mundo dos brancos”, permite que os Bakairi se “transformem” nos seres desse mundo estrangeiro, os civilizados.

Ao pretender seguir o padrão oficial, a escola não se afasta do modelo bakairi de instituição pública, muito pelo contrário, desta forma, ela se mostra como um típico espaço coletivo bakairi, caracterizado, este último, por dois níveis de integração: entre as parentelas, e entre Bakairi e os “outros” (seja os “espíritos” ou os “brancos”).

Através de várias evidências, passei a perceber que o método característico da escola bakairi não diferia muito do “tradicional”, sendo centrado na ritualização e na performance, bem como na pedagogia da repetição/prática. Era visível que a escola era uma instituição extremamente valorizada pelos Bakairi, o que era demonstrado pela baixíssima abstenção nas aulas, pela longa distância que os alunos de outras aldeias percorriam diariamente para chegar à escola, pela ansiedade que demonstravam à espera do horário da aula, pela excitação por estar na escola, pelo tempo gasto em preparar seus corpos para ir à aula, pelo lugar de destaque que ocupa o prédio escolar nas aldeias, pela preocupação dos pais diante do estudo dos filhos e pela valorização da posição de professor.

Por outro lado, também observava que os conteúdos escolares não eram tratados com a mesma importância, seja por parte dos alunos, seja pelos professores. A maioria dos alunos não tem o hábito de estudar, em casa, abrindo o caderno somente para fazer suas “tarefas” ou para “decorar” o conteúdo da prova, e reclamando muito de ter que ler ou estudar - dizendo que “a cabeça dói” – em decorrência do privilégio da oralidade e da observação na transmissão do conhecimento, o que faz com que o hábito de ler ou estudar ainda seja um comportamento muito distante das formas de aprendizado a que estão acostumados.

Nas muitas reuniões de professores que freqüentei nunca testemunhei o tratamento de um assunto relativo a métodos pedagógicos, problemas de aprendizagem ou questões do gênero. Ao invés disso, grande parte do tempo era dedicada ao planejamento de festas como “Dia das Crianças”, “Dia do Índio”, “Dia das Mães”, formatura, etc. Também a verba que chegava à escola como unidade-executora, nos dois anos que permaneci na aldeia ou em contato com ela, foi alocada em setores relativos ao âmbito performático: em 2003 foi comprado um aparelho de som com amplificador e microfone, e em 2004 uma antena de celular. O primeiro foi visto como um importante instrumento ritual; e a segunda representa a materialização da modernidade através da incorporação à escola daquilo que os Bakairi pensavam ser o maior símbolo de progresso naquela época: a comunicação por telefone celular.

Observando este quadro, uma questão fundamental se colocava: se a escola é tão importante mas o aprendizado dos conteúdos escolares – a princípio sua razão de ser – não é objeto de uma preocupação no mesmo nível, de onde vem o interesse dos Bakairi por essa instituição?

A resposta que encontrei é que, realmente, ela é um importante centro de aprendizado, mas o que é chamado de “conteúdo escolar” (ler, escrever, contar, etc.) importa mais como parte da “performance de civilização”, que acontece no ambiente escolar, do que enquanto conhecimento apenas. O fato de saber ler, por exemplo, importa mais como uma capacidade que carrega extremo valor simbólico, do que enquanto uma habilidade técnica. Aliás, é rara a utilização da escrita fora do contexto escolar, verificada principalmente em bilhetes trocados por namorados.

Se a alfabetização fosse apenas vista como um conhecimento imprescindível para a relação com os “brancos”, a escola não teria o lugar de destaque que ocupa na sociedade bakairi. O que faz com que esta instituição ganhe enorme proporção dentro de seu meio social é o fato de que os conhecimentos por ela transmitidos são vistos para além de seu caráter técnico, a saber, pelo que representam enquanto sinal de civilização.

Através desta perspectiva sobre a escola bakairi, pode-se entender a disparidade entre a pouca preocupação com o aprendizado dos chamados “conteúdos escolares” e a grande importância da escola: os saberes veiculados por esta instituição têm valor muito mais por representarem um “ideal de civilização” - do qual o conhecimento escolar é parte integrante – que pela aplicabilidade em suas atividades cotidianas. Ainda, o contexto de ensino (disciplina, pedagogia, etc) é tão importante quanto os “conteúdos escolares” na “performance de civilização” cotidiana. Quer dizer, o fato de estar sentado em uma sala de aula, estabelecendo relação com livros, professores, língua(gem) escrita, conteúdos “ocidentais” é pensado também como instrumento indispensável de aprendizagem.

Além disso, esse aspecto tem conexões com o processo educativo “tradicional” propriamente bakairi, que faz do “estar em contexto” o principal método de aprendizado. De fato, segundo o modelo bakairi de formação de pessoas, o ambiente, a convivência e a experiência são o fundamento do aprendizado de habilidades e comportamentos adquiridos no domínio familiar e, recentemente, passou a ser a base do aprendizado dos conteúdos “civilizados” da escola.

Pelo aspecto técnico, não há nenhuma relação entre ler, escrever e aprender novos conhecimentos e, por exemplo, a presença de antena de celular ou aparelho de som, ou mesmo dos alunos e professores vestirem

suas melhores roupas para freqüentá-la. Mas, se percebermos que o significado da escola vai muito além da aquisição destes conhecimentos, poderemos buscar a ligação que haveria uns e outros. A escola é o lugar onde, através de conhecimentos, comportamentos, hábitos e disciplinas, o aluno pode atuar como “civilizado”. Durante a participação cotidiana no ritual escolar, os alunos vivem a performance de “ser como o branco, civilizado”, o que inclui não apenas os trajes apropriados e objetos industrializados como caderno, caneta, vídeo, computador, televisão e livros (que mostram mais uma infinidade de coisas, lugares e gentes), disciplina baseada em notas, provas, horários, além de comportamentos, como também a cópia, a leitura e as posturas corporais adequadas.

Vejamos agora dois aspectos importantes da escola bakairi a partir dos quais fica clara a analogia entre os rituais coletivos tradicionais e a escola: a transformação e a reclusão.

As performances escolares propiciam a “transformação” em civilizado, através de um esforço em seguir o formato da “escola oficial” e assim familiarizar-se com os aparatos e comportamentos do “outro” - prédios, roupas, disciplina e organização escolar. Assim como a “transformação” em espírito (*iemyra*) pressupõe o uso de roupas, máscaras, desenhos, instrumentos e comportamentos desses seres, como acontece no *keado*.

O modelo dessa “transformação” cotidiana é o “ser” e não o “imitar”. Os professores indígenas não agem *como* os professores brancos, mas são professores tanto quanto estes. Seu diário, ambiente de trabalho, rotina, conteúdos de ensino, são exatamente os mesmos dos professores da cidade. De tudo isso os Bakairi não abrem mão. O que me possibilita afirmar que em seu cotidiano os professores bakairi não estão imitando os “brancos”, mas “transformando-se” neles. A diferenciação entre a idéia de “imitação” e de “transformação” fica clara na distinção que os bakairi fazem entre os conceitos de *ivenyly* e *ekudyly*. Ambos se referem a grafismo, o primeiro entretanto diz respeito ao grafismo feito *com* uma superfície e o segundo ao grafismo que independe da superfície. Assim, a pintura dos rituais coletivos são uma espécie de *ivenyly* pois ela existe na sua interação com o corpo das pessoas, “transformando-as” nos seres a que se referem (cobras, peixes, etc). Já um desenho de um jacaré, por exemplo, seria *ekudyly*: uma imitação do jacaré. É interessante notar em relação à escola que a escrita é denominada *ivenyly*, sendo percebida portanto como grafismo “transformador”.

Como exemplo desta forma de perceber a transformação, lembro-me de uma vez quando eu estava ajudando um professor na elaboração de um projeto a ser encaminhado à FUNAI para solicitar bolsas escolares. Ele me disse: “*neste momento sou um branco pois estou fazendo coisa de branco*”. Com este comentário o professor quis dizer que ao adotar um comportamento de “branco” (fazer projeto) ele estaria assumindo a “identidade” de “branco”, mas de forma alguma isto implicaria no abandono de sua “identidade de índio”, muito menos numa transformação definitiva em “branco”. Estava tão somente adotando um comportamento que o fazia “virar branco”, sem que isso acarretasse uma mudança irreversível ou a perda de sua “identidade” bakairi.

A transformação dá-se fundamentalmente no corpo. Ao tratar a educação bakairi, seja no espaço doméstico, nos ritos de iniciação ou mesmo na participação nas cerimônias coletivas, e seus efeitos, o corpo é um dos principais focos do processo de aprendizagem, como superfície a ser “transformada” (por pinturas, adereços ou roupas), ou como expressão de saúde ou bem estar a ser desenvolvida e preservada. A pedagogia bakairi privilegia uma aprendizagem direta sobre o corpo, sem a necessidade da mediação da mente, e também a predominância da prática sobre a explicação.

O corpo é objeto de contínua fabricação pela educação escolar, pois é principalmente por seu intermédio que os Bakairi pretendem capturar o comportamento e o modo de ser civilizados. A merenda que se ingere no cotidiano, assim como o churrasco, o bolo e os refrigerantes nas festividades, até hábitos como ficar sentado passivamente durante horas, são todas formas de acostumar o corpo a uma atitude civilizada. Podemos destacar, entretanto, uma das formas de transformação do corpo: o uso de roupas “bonitas” de branco. Os homens vestem calças compridas e tênis e a mulheres se enfeitam com bijuterias e maquiagem.

Esta fabricação cotidiana do corpo feita para (e através da) performance escolar visaria, em última instância, favorecer a “transformação” em civilizado, pois se pensa que desta maneira – através de alimentos, roupas, comportamentos – novas capacidades poderão ser apreendidas.

Podemos dizer que esta transformação possibilita a tomada de uma nova perspectiva através da qual viabiliza-se o acesso a recursos. Nesse sentido, recordo-me ainda das narrativas bakairi sobre como “no principio dos tempos” os heróis Keri e Kame teriam capturado dos seus “donos” originais importantes recursos: o sol, o fogo, a mandioca, o sono, utensílios, o tabaco, etc. Parece haver uma correlação entre as estratégias encontradas pelos heróis e aquelas utilizadas hoje através da escola. Reproduzo resumidamente três dessas narrativas.

A captura do sol

A tia dos heróis míticos Keri e Kame (Xixi e Nunâ, e respectivamente, sol e lua) pediu para eles capturarem o sol (*xixi*), cujo dono (*sodi*) era o urubu. Então, o primeiro entrou em um tapir e o segundo em um passarinho, sendo que aquele como “presa” seria uma espécie de isca para atrair os urubus, e o outro ficaria de fora avisando sobre a aproximação dos mesmos. Assim, quando os urubus avançaram sobre o tapir, Kame avisou e Keri soprou sobre os urubus impedindo que estes conseguissem destroçar o corpo do tapir, ao que tiveram que chamar o uruburei. Este conseguiu abrir o tapir, mas tão logo ele o fez, Keri o agarrou e mandou ele lhe dar o sol. Foi assim que eles capturaram o sol, e o dia passou a existir.

A captura do fogo

A mesma tia pediu aos gêmeos Keri e Kame que pegassem o fogo de seu ‘dono’, que naquele tempo era a raposa, que o carregava dentro de seus olhos. Eles então entraram em um peixe e um caramujo que estavam na rede de pesca da raposa e esperaram que ela acendesse o fogo para cozinhar. Logo ela os colocou no fogo e os gêmeos jogaram água apagando-o. A raposa foi embora com muita raiva e os dois irmãos aproveitaram para soprar a brasa do fogo quase apagado, conseguindo se apossar do recurso e levá-lo para a sua tia.

Momo

Havia uma viúva que foi deixada pelos seus filhos. Quando ela se encontrava sozinha em casa chorando pelo marido morto, aparecia o “momo”, um animal parecido a um boi cheio de objetos nas costas de modo que quando ele andava fazia grande barulho. Ele tentava abrir a casa para matá-la, mas não conseguia. Um dia, os filhos da mulher retornaram e ela lhes contou o acontecido. Eles então lhe pediram para fingir estar chorando para atrair o Momo e logo o animal estava tentando entrar na casa. Os rapazes conseguiram atirar, mas Momo fugiu. No outro dia, seguindo seu rastro de sangue, eles encontraram o Momo morto, com vários objetos em suas costas. Entretanto, só conseguiria ser dono de um objeto aquele que tivesse coragem de atirar neste. Os Bakairi atiraram nas cuias, esteiras de espremer mandioca, flecha, etc, mas não tiveram coragem de atirar nas armas de fogo, e estas ficaram para os brancos.

As três narrativas são sobre a aquisição de recursos importantes para os Bakairi: sol, fogo, objetos e armas. Suas estruturas também são parecidas: existe um dono do recurso (urubu-rei, raposa, Momo) e dois irmãos que tentam capturá-lo. Nas duas primeiras, Keri e Kame usam roupas de animais para se aproximarem do dono, na última é o choro da mãe que tem esta função; entretanto, em todas elas, os captores agem como presa para atrair o dono-predador. Desta forma, conseguem se apropriar de recursos fundamentais para a sua vida. Somente na última narrativa a captura mostra-se incompleta, pois os Bakairi não tiveram coragem de pegar as armas de fogo.

Podemos perceber semelhanças entre as narrativas acima sobre a captura de recursos e as performances escolares bakairi. Os conhecimentos civilizados escolares têm os “brancos” como donos. E o resultado do encontro entre o dono de algo e “aquele que deseja esse algo” é sempre a captura de um importante recurso para sua reprodução social, seja o sol, o fogo, os utensílios ou, no caso da escola, o saber-atitude civilizado.

Podemos dizer, então, que a performance escolar atual seria uma atualização das estratégias encontradas por Keri e Kame para a captura de recursos fundamentais. Se no “início dos tempos” era fundamental que tivessem fogo, dia, flechas e outros objetos para que pudessem sobreviver, atualmente os Bakairi não concebem sua reprodução familiar sem os recursos cujos donos são os brancos.

Portanto, assim como os heróis míticos, hoje, eles têm que encontrar formas de capturar o que desejam e se tornarem também seus donos, sendo a escola apontada por todos como o principal meio de que dispõem para a apropriação dos recursos hoje necessários.

Devemos ainda notar na narrativa do Momo que apesar dos irmãos terem sucesso na captura dos utensílios e armas, naquele tempo os Bakairi não tiveram coragem para atirar nas armas de fogo e assim delas se apropriarem. Hoje, os tempos são outros e os Bakairi atuais não só são donos de espingardas, como também estão dominando novas armas de caça de recursos, sendo a escola a principal delas.

Depois de termos abordado a “transformação” como um aspecto pelo qual podemos perceber que a escola bakairi apesar de ser aparentemente uma reprodução da escola brasileira, é vivida como uma instituição tradicional bakairi; iremos tratar da reclusão, prática que também reforça a analogia entre a escola e a educação não-escolar bakairi.

A reclusão é um momento fundamental para a formação de um Bakairi. Ela geralmente acontece em períodos de mudança de status social – nascimento, nascimento de um filho, puberdade, morte, tornar-se um pajé - sendo um instrumento de “transformação” dos corpos-sujeitos.

A partir de minhas observações, pude perceber que a escola se assemelha a uma das formas de reclusão, aquela por que passam os rapazes na puberdade. A reclusão masculina apresenta dois aspectos principais e se assemelham a características da escola: a reunião dos jovens e a etapa da vida a qual ela corresponde, a passagem da infância para a vida adulta. As semelhanças mostram a escola como um lugar de formação do qual deve-se sair com os conhecimentos e o status (materializado no diploma) necessários, atualmente, para ser considerado um completo Bakairi.

Na reclusão os rapazes passam muitos meses (hoje algumas semanas) de sua juventude dentro da “casa dos homens”, convivendo apenas com seus colegas de reclusão, com os seus pais e com o “instrutor”, podendo sair apenas durante a madrugada para ir ao rio e evitando sempre o contato, sobretudo sexual, com as mulheres. Durante este período, eles são submetidos a aprendizados tanto em termos de formação de seus corpos – dieta, “remédios” extraídos de plantas, escarificação, eméticos ou vomitórios – quanto de novas habilidades, necessárias a uma pessoa adulta, como confecção de utensílios, sem falar dos conselhos visando sua educação moral. Antes da reclusão, há uma importante cerimônia, o *Sadyry*, onde os jovens têm os lóbulos das orelhas perfurados, podendo, a partir de então, ostentar um pedaço de madeira colocado no orifício do lóbulo da orelha, símbolo da passagem para outra fase da vida.

Atualmente, os jovens passam a maior parte de seu tempo (dez meses por ano, cinco dias por semana) dentro da casa-escola, onde, através da mediação dos professores, aprendem vários conteúdos, valores e hábitos considerados fundamentais para a formação de uma pessoa que tenha condições de sustentar uma família. Para isso, também, seu corpo é acostumado e aprimorado enquanto “civilizado”, através dos alimentos (merenda feita com produtos industrializados) e das posturas corporais impostas (sentar-se por horas em cadeiras, aprender a vestir-se corretamente).

Depois de anos, deixam a escola, tendo sido “transformados” através dos ritos performáticos que lá se realizam, passando por uma cerimônia de formatura (onde ganham diplomas), sendo considerados, então, formados.

Chama atenção as correspondências entre os dois processos (reclusão tradicional e escola), apesar das diferenças que as contingências impõem (por exemplo, a presença de mulheres na escola): a faixa etária, o aprendizado mediado por um instrutor, os anos passados em um espaço não-doméstico, e, ao final, a possibilidade de ostentar as insígnias de um novo status (orelha furada ou diploma) simbolizando que são Bakairi formados. Ainda, no rito de passagem tradicional, além do período de reclusão, acontece, também, uma importante cerimônia pública (masculina); da mesma forma, a escola entremeia características da formação doméstica (como por exemplo o modelo pedagógico baseado na memorização-repetição-prática), em seu nível cotidiano, com a realização de cerimônias, desde as diárias que constituem as aulas, como as extraordinárias, as chamadas “festas escolares”.

Podemos fazer também um paralelo entre a formação dos professores e a iniciação do pajé. Com efeito, da mesma forma que os alunos estão sendo formados fundamentalmente para a reprodução da família, pajés e professores se preparam para operar como mediadores entre dois mundos e assim poderem agir em “defesa do parentesco” de uma forma mais ampla.

Há, portanto, dois níveis de comparação possível entre a formação dos atores escolares e a reclusão bakairi tradicional: aquela entre o cotidiano dos alunos e a iniciação pubertária; e aquela entre a internação dos professores em escolas na cidade e a iniciação do pajé. A primeira similitude que nos salta aos olhos é o fato de tanto aspirantes a pajé quanto aspirantes a professor saírem do convívio da aldeia - os primeiros indo para a mata e posteriormente ao céu, os segundos para uma cidade distante -, revelando, assim, uma situação ambígua, pois para defender o parentesco eles devem inicialmente negá-lo.

Estas duas viagens, ao céu e aos cursos de formação na cidade reservam muitos paralelos: (i) o aprendizado de uma nova língua, a dos “espíritos” no caso do pajé, a dos “brancos”, no dos professores; (ii) o afastamento das esposas; (iii) a obrigação de uma dieta específica - mingau no caso do pajé, o mesmo alimento oferecido aos espíritos *iamyra* na época das cerimônias do *kado*, e “comida de branco” na cidade; (iv) a idéia de sacrifício vinculada a estes períodos, como afastamento da família, passagem por rígidas disciplinas, medo do desconhecido; (v) ao final da viagem, ambos são considerados capazes de “ver” coisas invisíveis aos olhos dos não-iniciados, espíritos, no caso do pajé, e aquilo que está “escondido” sob a escrita, no caso dos professores, ganhando assim um novo status e nova função dentro da sua sociedade.

À primeira vista, a escola bakairi, parece estar distante do contexto tradicional de aprendizagem, pois os Bakairi fazem questão de que ela seja “como a do branco” e para isso copiam a disciplina, as maneiras, o conhecimento das escolas da cidade. Aparentemente tem-se uma escola não-diferenciada, o oposto do que seria pensado como escola indígena. Pretendi mostrar entretanto que a escola bakairi segue mais os referenciais de formação de um Bakairi do que aparenta. Pois é exatamente ao pretender “ser como o outro”, no “civilizar-se” pela escola, que os Bakairi visam se reproduzir enquanto um grupo diferenciado, tendo o parentesco como fundamento organizacional e valor maior.

A escola, em vários sentidos, funciona como as cerimônias coletivas tradicionais: pelo seu destaque enquanto instituição pública; por ser meio de captura de recursos pertencentes a “mundos externos”, essenciais à reprodução das famílias; por seu funcionamento depender de especialistas com conhecimento dos códigos do “outro” aprendido durante um período de reclusão; por recorrer a performances coletivas que envolvem práticas que visam “transformar” (segundo a visão xamânica) o Bakairi em “outro”.

Referências bibliográficas

ABREU, Capistrano de. **Os Bacaeris**. Estudos e Anais, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 155-197, 1976.

ALTENFELDER SILVA, Fernando. **O Estado de Wanky entre os Bakairi**. Sociologia, v. xii, São Paulo, 1950.

BARCELOS, A. **Apapaatai: rituais de máscaras no Alto-xingú**. 2004. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BASSO, Ellen. **The Kalapalo Indians of Central Brazil**. Holt: Rinehart and Winslen Inc., 1973.

FAUSTO, Carlos. Introduction: **Indigenous history and the history of the ‘indians’**. In: FAUSTO, C. and HEKECKENBERGER, J.M. (in press). *When Time Matters: History, Memory and Identity in Amazonia*. Florida: University Press of Florida.

GOW, Peter. **Of Mixed Blood: Kinship and History in Peruvian Amazonia**. Oxford: Clarendon Press, 1991.

GOW, Peter. **An Amazonian myth and its history**. Oxford: Oxford University Press, 200.

GREGOR, Thomas. **Mehinaku: the drama of daily life in a Brazilian village**. Chicago: The University of Chicago Press, 1977.

VILAÇA, Aparecida. **O que Significa Tornar-se Outro: xamanismo e contato Interétnico na Amazônia**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.15, n 44. 2000.

A literatura como antídoto ao preconceito linguístico

Cesar Augusto de Oliveira Casella

Resumo: O combate ao preconceito linguístico voltou à baila, recentemente, por conta das manifestações midiáticas acerca do livro *Por uma vida melhor*, que trata da variação linguística e do ensino de língua portuguesa. De modo geral, informações incorretas e/ou imprecisas foram divulgadas e comentários e/ou reflexões foram feitas com base em uma frase do livro retirada de seu contexto. De imediato, muitas vezes se manifestaram contra o preconceito expresso na mídia, por parte de jornalistas como William Bonner e Alexandre Garcia. Tantas foram estas vozes que até mesmo um dossiê sobre o caso foi criado. Dentro deste contexto, esta comunicação pretende juntar-se a estas muitas vozes, repudiando o preconceito linguístico e apresentando a literatura como uma espécie de antídoto. Os versos de Camões, a poesia de Oswald de Andrade ou a de Juó Bananére, a prosa de Lima Barreto, dentre muitos outros exemplos possíveis, podem nos ajudar no entendimento de muitas questões linguísticas como a variação, a interação verbal ou o estabelecimento da norma gramatical, e mostrar o quanto a linguagem é múltipla e fértil, o quanto a língua é heterogênea e concreta, o quanto perdemos sendo preconceituosos.

Palavras-chave: literatura, variação linguística, preconceito linguístico.

Introdução

No mês de maio deste ano, principalmente, muitas discussões e muitos debates foram divulgados nos meios de comunicação por conta de um trecho do livro *Por uma vida melhor* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011), elaborado pela ONG Ação Educativa e utilizado como material didático na educação de jovens e adultos (EJA). O trecho que ficou em evidência trata da variação linguística.

Informações incorretas ou imprecisas foram veiculadas a partir de uma frase, retirada de seu contexto: ‘os livro ilustrado mais interessante estão emprestado’. O trecho, que compõe o capítulo intitulado *Escrever é diferente de falar* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 11-27), explica que a marca do plural pode vir apenas no artigo, indicando mais de um referente para o substantivo e/ou para a frase toda. O falante de português sabe que esta única marca coloca todo o sintagma, ou toda a frase, no plural. Temos, portanto, uma regra gramatical.

O que ocorre é que enunciados com uma única marcação de plural, como a frase utilizada de exemplo no livro, são uma variação à opção de marcação do plural em todos os elementos da oração e esta variação pode ser – e na verdade é – utilizada na fala, apesar de que entende-se que esta variação não deva ser usada na escrita mais monitorada. O mesmo trecho alerta que este uso pode ser – e na verdade é – vítima do preconceito linguístico.

A reação da imprensa, via de regra, foi preconceituosa. E, ironicamente, confirmou em alguns casos os postulados variacionistas do livro criticado. William Bonner iniciou o *Jornal Nacional* da Rede Globo citando, maldosamente, a frase do livro e criticando a sua aceitação. Alexandre Garcia começou um irado comentário, no *Bom Dia, Brasil*, assim: “quando eu TAVA na escola...”. Carlos Monforte, no *Jornal das Dez*, perguntou “onde FICA as leis de concordância?...”.

A presente comunicação pretende apresentar um antídoto ao preconceito linguístico: a literatura. Lembremos que o antídoto é aquela substância que impede, de algum modo, a ação nociva de um veneno sobre o organismo. O texto literário, muitas vezes evocado pela gramática normativa como exemplo para a norma-padrão, ideal e imaginária, pode justamente atuar como contraexemplo para esta mesma norma-padrão. Partindo da constatação de que os exemplos literários usados pela gramática normativa são escolhidos *a posteriori*, mostraremos que a literatura traz consigo também os usos da língua considerados ‘errados’, ‘ruins’ ou ‘feios’ pelos gramáticos normativistas e pela mídia mal informada. Pensar estes exemplos literários é se contrapor ao preconceito linguístico.

O preconceito linguístico é preconceito social

Marcos Bagno cita uma interessante passagem de James Milroy para situar o problema do preconceito linguístico: “Numa época em que a discriminação em termos de raça, cor, religião ou sexo não é publicamente

aceitável, o último baluarte da discriminação social explícita continuará a ser o uso que uma pessoa faz da língua” (MILROY, 1998, p. 64-65 *apud* BAGNO, 2003, p. 13).

Neste sentido, Marcos Bagno (2003, p. 16) alerta que suas investigações o levaram a crer que o preconceito linguístico, enquanto algo especificamente linguístico, não existe. O que existiria, na verdade, é um profundo e estranhado preconceito social. Assim, entende-se como natural discriminar com base no modo de falar de uma pessoa, acusar as pessoas de ‘atropelos à gramática’, de que ‘falam tudo errado’ ou de que ‘não sabem português’, sem que haja a menor evidência científica destes fatos. Adiciono a estes preconceitos os relativos ao sotaque, principalmente as infundáveis ironias ao chamado ‘erre caipira’. Isto se dá porque a linguagem é, entre todos os instrumentos de coerção social, o mais complexo e sutil, como mostraram em suas obras, de maneiras diferentes mas algo complementares, Michel Foucault (1998) e Roland Barthes (2001).

Na sequência, Marcos Bagno lembra que a língua não é uma abstração. A língua é tão concreta quanto os seres humanos que a falam ou a escrevem. Isto significaria que deveríamos deslocar as reflexões do campo abstrato para o plano do concreto. Nas palavras do autor, “olhar para a língua dentro da realidade histórica, cultural, social em que ela se encontra, isto é, em que se encontram os seres humanos que a falam e escrevem” (BAGNO, 2003, p. 19). Assim, consideraríamos a língua como uma atividade social, uma interação verbal entre os falantes.

É neste sentido que queremos e podemos observar a literatura, enquanto atividade social, como uso real e concreto da língua e como antídoto ao preconceito linguístico e social.

É interessante notar que a norma-padrão, ou a norma culta (normativa), do português se baseia justamente na literatura. No entanto, esta vinculação é parcial e programática. Marcos Bagno, em *Norma prescritiva & escrita literária ou por que Clarice Lispector não poderia escrever no Estadão* (BAGNO, 2007), examina em que medida o uso que os gramáticos (ele pesquisou especificamente nas gramáticas de Cunha & Cintra, Rocha Lima e Evanildo Bechara) fazem dos escritores é conduzido pelas concepções de correção e incorreção que eles trazem como crenças prévias aos seus trabalhos. Desta maneira, ao invés de deduzir regras de uso literário no *corpus* dos escritores, os gramáticos normativistas escolhem as citações dos ‘grandes escritores’ que cabem nas suas concepções de correção e beleza, de clareza e expressividade.

Lembremos que os gramáticos prescritivistas escolhem tantos os exemplos quanto escolhem os autores e as obras a serem citadas. Assim, ao recolherem, nas obras literárias que eles mesmos selecionam, apenas as opções linguísticas que consideram, de antemão, ‘boas’, ‘bonitas’ e ‘corretas’, os gramáticos criam a falsa impressão de que os autores só escreveram ou só escrevem em ‘bom’ português, que estes jamais se desviam da norma-padrão, que eles se refestelam na prescrição gramatical. Os gramáticos criam esta falsa impressão e dela se utilizam fartamente, criando um círculo vicioso que retroalimenta o discurso normativo.

Esta não é a realidade dos fatos. Ao contrário, a verdade é que a literatura também infringe as regras da norma-padrão gramatical. Primeiro e mais importante: porque ela é inalcançável, por ser ideal e abstrata. Depois, por outros vários motivos: por causa do estilo do autor, por causa do estilo de época, por opção política, etc. Assim, na literatura, considerada uma das mais altas expressões da linguagem, podemos encontrar os mais variados fenômenos linguísticos, geralmente esquecidos pela gramática prescritiva. A literatura serviria, então, como *corpus* para análises linguísticas e entendimento de fenômenos.

A fruta de Camões

Começemos por um fenômeno que já se tornou célebre: o rotacismo. Conforme explica Bagno (2004, p. 40-43) este é um fenômeno que participou da formação da língua portuguesa tida como norma-padrão e participa do cotidiano das variedades estigmatizadas da língua portuguesa. É a transformação de L em R em encontros consonantais como ‘Cráudia’, ‘chicrete’, ‘praca’, ‘broco’, ‘pranta’.

Explica-se fonologicamente pois, como estabeleceu Mattoso Câmara Jr. (2009, p. 49-50), ambos os sons não dispõem de articulação labial em sentido estrito e são “consoantes linguais”. Formam uma série que se diferencia das outras pelo toque da língua nos dentes superiores e, no caso do L, pela permanência dos lados da língua caídos, ou, no caso do R, pela vibração dela. Daí os nomes de laterais e vibrantes para as duas consoantes.

Some-se a isto o fato de que o quadro consonantal da língua portuguesa simplifica-se “drasticamente, quando a consoante é o segundo elemento de um grupo consonântico pré-vocálico” (CÂMARA JR., 2009, p. 51), permanecendo, justamente, as laterais e vibrantes anteriores, criando-se os contrastes entre BL- e BR-, CL- e CR-, FL- e FR-. Percebe-se, com esta exposição, que agramatical, isto é, assistemático ou caótico, seriam, por exemplo, algo como os usos de BT-, CV- ou FQ- em grupo consonantal pré-vocálico. O falante que pronuncia ‘Cráudia’, ‘chicrete’, ‘praca’, ‘broco’, ‘pranta’ está na regularidade da língua.

Para o nosso intuito, interessa mostrar que palavras em língua portuguesa que consolidaram-se, ortograficamente, com L, como ‘flauta’, ‘planta’, ‘bloco’, ‘flocos’, variaram ao longo do tempo, diacronicamente portanto, e já possuíram grafia com R. Deste modo, a ortografia acompanhou a variação possível na pronúncia do encontro consonantal. E quem prova isto? Justamente a literatura. Camões escreveu no canto I d’*Os Lusíadas*:

5
Dai-me uma fúria grande e sonora,
E não de agreste avena ou fruta ruda,
Mas de tuba canora e belicosa,
Que o peito acende e a cor ao gesto muda;

Dai-me igual canto aos feitos da famosa
Gente vossa, que a Marte tanto ajuda;
Que se espalhe e se cante no universo,
Se tão sublime preço cabe em verso.

(CAMÕES, 2000, p. 1)

Temos ainda exemplos como: “sonoras frautas” (CAMÕES, 2000, p. 403), “que Lieu prantado havia” (CAMÕES, 2000, p. 13), “ramo da alta pranta” (CAMÕES, 2000, p. 457), “Nas ilhas de Maldiva nasce a pranta” (CAMÕES, 2000, p. 474), “Era este inglês potente” (CAMÕES, 2000, p. 269). Obviamente, não pretendemos a exaustividade, somente uma amostra qualitativa.

Estes são indícios de que houve um momento, na formação da língua portuguesa, em que se grafava estes encontros consonantais (FR-, PR-) com R, nestas palavras, acompanhando a pronúncia da época. Indício de que, hoje, quem grafava estas mesmas palavras com R está acompanhando a pronúncia que é a sua variedade, assim como fez Camões em *Os Lusíadas*.

Resta notar que o rotacismo atuou na diferenciação das línguas românicas. Assim, é este fenômeno que explica o fato de que temos ‘branco’ (português) e ‘blanco’ (espanhol), ‘prata’ (português) e ‘plata’ (espanhol).

Os pronomes de Oswald

Outra arenga conhecida é a do uso do pronome oblíquo átono ME em ênclise, no início de períodos. Celso Cunha (2008, p. 180), por exemplo, estipula que se o pronome estiver ocupando a posição de objeto direto ou indireto deve vir em ênclise. Assim, teríamos: ‘impressionou-me a sua fala’ ou ‘pareceu-me estranho o seu comportamento’. É somente como uma observação ao texto que Cunha (2008, p. 183-184) considera – e ainda como linguagem coloquial – a colocação proclítica dos pronomes átonos em início de frase, especialmente na forma ME, como em ‘me desculpe se cheguei atrasado’. De forma que continuaria proibido construções como ‘te falei já deste livro?’ ou ‘se joga muito futebol no brasil’.

Arenga que o modernista Oswald de Andrade (...) derruba por terra, no muito conhecido poema *Pronominais*:

Pronominais

Dê-me um cigarro
Diz a gramática
Do professor e do aluno
E do mulato sabido
Mas o bom negro e o bom branco
Da Nação Brasileira
Dizem todos os dias
Deixa disso camarada
Me dá um cigarro

(ANDRADE, 2003, p. 167)

Parece-me (ou melhor, ‘me parece’, pois prefiro ser o bom negro ou o bom branco...) que não precisamos de maiores reflexões para entender que a análise sintática do falante do português brasileiro é diferente da do gramático normativista. A análise sintática do falante permite que o pronome ocupe a posição que é tradicionalmente reservada ao sujeito da oração, sem entender que este pronome passa a sujeito apenas por ocupar esta posição.

Em outras palavras, entende-se que o pronome pessoal oblíquo átono continua a funcionar como tal a partir de outros critérios que não o sintático, a saber, pelos critérios semânticos e discursivos.

O macarronês de Juó Bananére

A análise da poesia de Juó Bananére é de outra ordem. Escolhemos a sua paródia de Gonçalves Dias para pensar em seu efeitos de antídoto. Vejamos:

Migna terra

Migna terra tê parmeras,
Che ganta inzima o sabiá,
As aves che stó aqui,
Tambê tuttos sabi gorgeá.

A abobora celestia tambê,
Chi tê lá na mia terra,

Tê moltos milliô di stella
Chi non tê na Ingraterra.
Os rios lá sô maise grandi
Dus rio di tuttas naçô;
I os matto si perdi di vista,
Nu meio da imensidô.

Na migna terra tê parmeras,
Dove ganta a galligna dangolla;
Na migna terra tê o Vapr'elli,
Chi só anda di gartolla.

(MACHADO, 2001)

Segundo Cristiana Fonseca (2001) este poema não é apenas uma paródia cômica do de Gonçalves Dias, é um texto paralelo, trazendo à tona os aspectos ufanistas e patrioteiros do original, ironizando-os e ao mesmo tempo fazendo ver ao leitor que ainda acontece o mesmo, a patriotagem e o ufanismo, embora em uma nova roupagem. É assim que entendemos o contexto histórico da imigração italiana e os seus confrontos com os nacionais, os brasileiros. É através do conflito entre os dois idiomas, o italiano e o português, que o autor traz à tona o momento histórico, diferente daquele cantado pelo poeta romântico. O idioma resultante, chamado de português macarrônico ou macarrônês, torna-se a própria expressão da voz do imigrante italiano, com suas dificuldades de adaptação e com o inevitável choque cultural, na São Paulo do início do século XX.

Este macarrônês, portanto, nada mais é do que a representação literária de uma variedade estigmatizada da época. E mais: se Alexandre Ribeiro Marcondes Machado (o nome real por trás do pseudônimo cômico) não tivesse o usado, sua literatura não teria a importância que tem hoje.

Para além deste aspecto histórico e social, isto é, do resgate de uma fala desprestigiada, e para além do aspecto puramente literário e estético, podemos trabalhar o imbróglio de idiomas de que se serve o autor.

A representação italiana subjacente à escrita de Juó Bananére é evidente. Facilmente se pode ouvir, dentre as linhas do poema, um imigrante italiano que veio, ignorante e esperançoso, deitar seu trabalho braçal no Brasil, nas lavouras de café do interior paulista. Imigrante que, por um motivo ou outro, acabou encravado em um bairro de imigração italiana na cidade de São Paulo do início do século XX: Brás, Bexiga ou Barra Funda.

Temos, por exemplo, a mistura fonológica e ortográfica dos idiomas em *galligna*, em *migna*, em *matto*, em *tuttas* ou em *moltos*. Nos dois primeiros vocábulos temos a inserção do encontro GN-, típico do italiano, no lugar do NH- do português, formando 'galligna' (uma mistura de 'gallina' com 'galinha') e 'migna' (uma mistura de 'mia' com 'minha'). Note-se que o fonema /r/ só está presente nas palavras de língua portuguesa. No terceiro vocábulo há a inserção da dupla consoante TT, também típico da ortografia italiana, criando-se 'matto' a partir da palavra 'mato' da língua portuguesa (o mais curioso, neste caso, é que 'matto', em italiano, significa 'louco'). Nos dois últimos exemplos vemos a utilização de -AS/-OS como marcas de plural, típicas da língua portuguesa, em radicais do italiano, que marca o plural em -E/-I (em italiano as palavras seriam 'tutte' e 'molti'). Nestes casos, portanto, temos enxertos morfológicos e/ou ortográficos de uma língua em outra e a construção de palavras que só existem no 'macarrônês' de Juó Bananére.

Temos, ainda, alguns índices da suposta ignorância atribuída aos imigrantes ítalo-paulistanos, como em *Ingraterra* por Inglaterra, com o já tratado rotacismo, ou como em *abobora celestia* substituindo 'abóbada celestial', em que troca-se um vocábulo requintado, 'abóbada', por um similar mas comum, 'abóbora', e em *maise grandi* no lugar de maior, valendo-se de um superlativo analítico, reprovado pela gramática normativa.

Juó Bananére opera a linguagem, mistura o léxico, confunde a sintaxe, ludibria a semântica, tira a solenidade da poesia e provoca o leitor, obrigando-o, além de pensar sobre a imigração italiana no Brasil e a construção estética na poesia, a rever suas reflexões e conceitos sobre a língua e o seu uso.

O tupi de Lima Barreto

A literatura pode ajudar, também, a pensar questões como a da diversidade linguística ou a da identidade nacional vinculada a uma só língua. A necessidade de que tenhamos uma língua por país, de que cada nação tenha o seu idioma, é uma necessidade política e foi uma necessidade histórica na formação das nações, mas não é uma necessidade linguística, *stricto sensu*.

Esta necessidade, expressa em documentos oficiais como a Constituição brasileira (SENADO FEDERAL, 2010), que, em seu artigo 13, dispõe que a língua portuguesa é o idioma oficial do país e a toma como símbolo, tal qual a bandeira ou o hino, é também um dos baluartes da gramática normativa. Assim, um gramático, quando defende a 'pureza' da língua portuguesa, da última flor do Lácio, está também defendendo o próprio Brasil. O gramático é um patriota de papel.

Lima Barreto já havia percebido algo como isto. A petição de seu personagem Policarpo Quaresma, a favor da adoção do tupi como língua nacional do Brasil, é uma lição neste sentido. Vejamos:

Policarpo Quaresma, cidadão brasileiro, funcionário público, certo de que a língua portuguesa é emprestada ao Brasil; certo também de que, por esse fato, o falar e o escrever em geral, sobretudo no campo das letras, se vêem na humilhante contingência de sofrer continuamente censuras

ásperas dos proprietários da língua; sabendo, além, que, dentro do nosso país, os autores e os escritores, com especialidade os gramáticos, não se entendem no tocante à correção gramatical, vendo-se, diariamente, surgir azedas polêmicas entre os mais profundos estudiosos do nosso idioma – usando do direito que lhe confere a Constituição, vem pedir que o Congresso Nacional decrete o tupi-guarani como língua oficial e nacional do povo brasileiro.

O suplicante, deixando de parte os argumentos históricos que militam em favor de sua idéia, pede vênua para lembrar que a língua é a mais alta manifestação da inteligência de um povo, é a sua criação mais viva e original; e, portanto, a emancipação política do país requer como complemento e conseqüência a sua emancipação idiomática.

Demais, Senhores Congressistas, o tupi-guarani, língua originalíssima, aglutinante, é a única capaz de traduzir as nossas belezas, de pôr-nos em relação com a nossa natureza e adaptar-se perfeitamente aos nossos órgãos vocais e cerebrais, por ser criação de povos que aqui viveram e ainda vivem, portanto possuidores da organização fisiológica e psicológica para que tendemos, evitando-se dessa forma as estereis controvérsias gramaticais, oriundas de uma difícil adaptação de uma língua de outra região à nossa organização cerebral e ao nosso aparelho vocal – controvérsias que tanto empecem o progresso da nossa cultura científica e filosófica.

Seguro de que a sabedoria dos legisladores saberá encontrar meios para realizar semelhante medida e cõscio de que a Câmara e o Senado pesarão o seu alcance e utilidade. (BARRETO, 2011, p. 57-58)

A citação é longa, mas eloquente. Atentemos para a atualidade de postulados tais como: o de que a língua portuguesa no Brasil é um empréstimo; o de que os gramáticos estão na posição de defensores de uma correção ideal, abstrata; o de que as questões levantadas pelos gramáticos são muitas vezes coisa de somenos; a própria relação imediata entre língua e identidade, colocada sob as lentes da ironia.

Considerações finais

Esperamos que, ao apresentar exemplos literários que trazem consigo os usos considerados errôneos, ruins ou caóticos pela gramática normativa e os tendo debatido linguisticamente, tenhamos contribuído para a erradicação do preconceito linguístico. Também esperamos que ao alertar para o fato de que os gramáticos escolhem os exemplos literários a partir de sua concepção de língua, ideal e prescritiva, tenhamos conseguido mostrar um dos mecanismos de perpetuação da gramática normativa. Mas, mais que tudo, esperamos que o leitor tenha apreciado os trechos de Camões, de Oswald de Andrade, de Juó Bananére e de Lima Barreto.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Oswald. **Pau Brasil**. Rio de Janeiro: Globo, 2003. 230 p.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 194 p.
- _____. **Norma prescritiva & escrita literária ou por que Clarice Lispector não poderia escrever no Estadão**. In: CORREA, D. A. & SALEH, P. B. de O. *Práticas de letramento no ensino*: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. 152 p.
- _____. **O preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 29ª ed. São Paulo: Loyola, 2004. 186 p.
- BANANÉRE, Juó [pseudônimo de Alexandre Ribeiro Marcondes Machado]. **La divina increnca**. [reprodução integral da primeira edição de 1915]. São Paulo, SP: Editora 34, 2001. 72 p.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2001. 96 p.
- BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2011. 236 p.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 42ª edição. Petrópolis: Vozes, 2009. 124 p.
- CAMÕES, Luiz Vaz de. **Os Lusíadas**. 4ª ed. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros; Instituto Camões, 2000. 580 p.
- CUNHA, Celso. **Gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon; Porto Alegre: L&PM, 2008. Edição de bolso. 420 p.
- FONSECA, Cristina. **Juó Bananére: o abuso em blague**. São Paulo: Editora 34, 2001. 204 p.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1998. 58 p.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Programa Nacional do Livro Didático). **Por uma vida melhor** (Coleção *Viver, Aprender*). São Paulo: Global Editora; São Paulo: Ação Educativa, 2011.
- SENADO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Secretaria Especial de Editoração e Publicações: Brasília, 2010. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acesso em 09/10/11.

A leitura e a produção textual com blog na escola Marcílio Pontes dos Santos

Clevilson Paulo de Oliveira

Resumo: O uso das tecnologias digitais em escolas já vem sendo feito há bastante tempo. No entanto, o uso de blogs para melhorar a produção textual e a escrita é novo e ainda requer estratégias bem elaboradas. O presente trabalho faz um relato da experiência vivenciada na disciplina de língua portuguesa, com turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio na Escola Marcílio Pontes dos Santos com o uso de um blog para melhorar a leitura e a produção textual. O desenvolvimento dessa experiência começou durante minha participação no Curso Formação Brasil Acre do projeto UCA, ministrado pelo NTE em 2010/2011. Pude perceber que o desafio de pesquisar, ler e produzir no blog era muito interessante para mim e para os alunos. Muitos melhoraram a escrita e outros se empolgaram tanto que resolveram postar textos feitos por eles sem o professor pedir. Nesse relato, serão abordados as metodologias utilizadas, os avanços, as dificuldades, comentários sobre os textos dos alunos, seus depoimentos. Esse relato reflexivo pode evidenciar algumas dicas do que fazer e o que não fazer, tendo em vista que tudo ainda é um experimento e que está dando certo, mas que pode trazer resultados totalmente diferentes se não houver o devido planejamento pedagógico.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa, blog, leitura e produção textual.

Introdução

As tecnologias digitais na escola estão cada vez mais presentes por meio das diversas políticas públicas implantadas e é consenso que devem ser utilizadas em propósitos educacionais. Para tanto, é necessária a incorporação dessas tecnologias ao sistema educacional, gerando novas práticas pedagógicas, estratégias de aprender e de ensinar, favorecendo uma transformação positiva, construída num processo de apropriação tecnológica que privilegie a exploração de ferramentas que façam sentido e que sejam adequadas aos objetivos e à realidade em que a escola está inserida. Essa perspectiva é abordada por muito teóricos, dentre eles destacamos PRADO (2005, p. 10) que afirma:

A mediação pedagógica demanda do professor ações reflexivas e investigativas sobre o seu papel, enquanto aquele que faz a gestão pedagógica, criando condições que favoreçam o processo de construção do conhecimento dos alunos.

As tecnologias são objeto de desejo dos alunos e isso facilita o nosso trabalho porque não é necessário nenhum esforço de convencimento para obter a colaboração. Por outro lado, adotar as tecnologias digitais em sala de aula significa mais estudo e planejamento e quando se discute que essa mudança requer também que repensemos a nossa prática, sua reformulação, gera alguns receios, mas sem nos paralisar, pois todos os esforços para melhorar o ensino devem ser levados em conta por todos os envolvidos na comunidade escolar. PRADO (2005, p. 12) reconhece as dificuldades desse processo, mas nos aponta um caminho viável:

O processo de reconstrução da prática não é simples. Para isto, é necessário propiciar ao professor uma vivência de aprendizagem, em que possa refletir de várias maneiras sobre a própria prática, compartilhando suas experiências, leituras e reflexões com seus pares.

Nesse contexto, há que observar que a utilização das tecnologias no dia a dia da escola é um processo complexo, e somente pela formação continuada, que não fique apenas na teoria, mas seja prático, se tem o aprendizado indispensável. É o caso do Projeto Um Computador por Aluno – ProUCA, regulamentado pelo Decreto 7. 243 de 26 de junho de 2010 e o Regime Especial de Aquisição de Computadores para uso Educacional – RECOMPE.

O ProUCA é uma ação do governo federal que provê para 300 (trezentas) escolas em todo o país laptops, conexão à internet em Banda Larga e via Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão – GESAC que dá acesso à Internet às escolas rurais; e a formação para os professores, com o apoio das Universidades públicas que orientam os formadores/tutores nos cursos. No Acre, o ProUCA está em 9

(nove) escolas, sendo a Marcílio Pontes de Souza uma das participantes. Nossa formação é semipresencial, o curso está armazenado na plataforma E-proinfo do Ministério da Educação. Temos o acompanhamento da Unicamp, mas a formadora é do NTE de Rio Branco.

As atividades do curso nos levam a refletir sobre as questões práticas do uso do laptop. Durante um dos módulos, o Web 2.0, estudamos o uso dos blogs. Essa ferramenta tem muitos recursos que podem nos ajudar a trabalhar leitura e produção textual e foi isso que despertou o interesse em desenvolver um projeto com minhas turmas de 3º ano na Marcílio.

A escola Marcílio, apesar de ser uma escola de ensino médio urbana, tem especificidades no perfil dos alunos. Cerca de 30% do total deles reside em área urbana, ou seja, a maioria vive em área rural e não tem acesso às tecnologias digitais fora da escola.

Meu objetivo nesse trabalho é mostrar o que estamos fazendo, na disciplina de língua portuguesa, com algumas reflexões das formas encontradas para desenvolver um trabalho com os blogs.

Meu percurso como professor

Trabalho na escola Marcílio há 7 anos e sempre me interessei por tecnologias. Antes do ProUCA, já existia o laboratório de informática do Proinfo e tive a oportunidade de participar dos cursos ministrados na escola. Por esse motivo, não tive dificuldades no curso que fiz de especialização em tecnologias na educação da Pontifícia Universidade Católica - PUC do Rio de Janeiro, com indicação do Proinfo, pelo Núcleo de Tecnologia Educacional. A conclusão foi no ano passado e desde então, venho me interessando, cada vez mais, pelo uso das tecnologias em sala de aula.

Ao longo da minha vida profissional como professor, pude perceber que o desejo pela leitura e escrita espontânea está cada vez mais escasso entre os estudantes. Tenho observado que a motivação que tínhamos no nosso tempo de aluno já está ultrapassada, assim como os anseios da sociedade do conhecimento. Parece que nossa missão está cada vez mais difícil. Por isso acredito que a tarefa é resgatar a leitura e a escrita, criando as condições para incentivar os alunos a cultivarem esse hábito. Daí surgiu a idéia do blog. É uma experiência ainda em construção. Ao longo do ano trabalhando com o blog intitulado Projeto UCA - Nossas produções - recebi algumas críticas por permitir que textos com erros até grotescos fossem publicados.

Acredito que no momento em que nos encontramos é mais importante resgatar a leitura e a produção espontânea do que cobrar que todas as produções sejam reescritas e de maneira alguma possam ser postadas se estiverem com erros. Se fizesse isso estaria excluindo os alunos com maiores dificuldades. Não que eu seja contra a reescrita e correção de textos, mas é que nos encontramos em um momento em que os alunos já não lêem e nem escrevem mais espontaneamente.

Outro fator importante é que os alunos se sentem com medo de escrever e serem repreendidos. Qualquer ação que tentamos realizar deve ser pensada para que os alunos não se sintam inferior e que a melhora na leitura e escrita surja pela importância dos alunos de serem escritores de uma mídia em que todo o mundo está de olho. Esse aspecto está contemplado na fala de Gianni Rodari (2010, p. 21): “Todos os usos da palavra a todos! Este parece um bom lema, de bonito som democrático. Não para que todos sejam artistas, mas para que ninguém seja escravo.”

O ensino de língua portuguesa, segundo os referenciais curriculares da Secretaria de Estado de Educação (2010, p. 21) deve ter como uma das prioridades: “aprofundar possibilidades de uso da linguagem oral e escrita e dos conhecimentos linguísticos que contribuem para tanto, oferecendo condições para que cada aluno possa desenvolver cada vez mais sua autonomia como usuário da língua.”

Acredito que com o trabalho com blogs pode ajudar nessa tarefa.

A leitura e a produção em um blog

A palavra “blog”, segundo BOEIRA, surgiu da abreviação de weblog - web (tecido, teia, também usada para designar o ambiente de internet) e log (diário de bordo, registro). É um diário eletrônico que podemos publicar textos,

Atualmente há milhões de blogs em atividade na internet e sobre os mais variados temas. Tem-se atribuído um papel importante aos chamados “blogueiros” na mídia de hoje, até na novela *Insensato Coração*, da rede globo, teve um personagem o jornalista Cleber que virou blogueira e teve grande importância na trama com suas publicações. Esse é um exemplo de como um blog é importante, veiculando informações exclusivas e conteúdos que dificilmente seriam publicados em veículos de expressão, por razões ideológicas ou por serem de interesse muito específico.

O cultivo de um blog pessoal traz benefícios às habilidades de escrita e leitura. Para um blog ter sucesso é preciso escrever regularmente e ou programar postagem para serem publicadas em dias diferentes.

Não só a leitura como também a escrita foram favorecidas pela explosão da comunicação na internet observada na última década, que proporcionou um contato maior das pessoas com atividades que envolvam a escrita - como deixar um recado na página de um amigo na rede social, escrever um e-mail ou postar textos num blog.

Passos para o trabalho com o blog

Sabíamos que precisaríamos fazer algo para envolver as tecnologias digitais no cotidiano dos alunos, mas o receio era grande, pois dominar uma turma de alunos na internet era de amedrontar. O blog pode delimitar até onde os alunos podem ir sem contar que você tem um material para comprovar que o uso das tecnologias digitais está sendo feito.

Figura 1 – Tela do Blogger


Blogger Push-Button Publishing

1 DÊ UM NOME PARA O BLOG 2 SELECIONE O MODELO

1 Crie um nome para o blog

Título do blog
O título do seu blog será exibido no seu blog publicado, no seu painel e no seu perfil.

Endereço do blog (URL) http:// .blogspot.com
[Verificar disponibilidade](#)
O URL que você selecionar será usado pelos visitantes para acessar o seu blog. [Saiba mais](#)

Verificação de palavras

 &
Digite os caracteres da imagem acima.

CONTINUAR

[Início](#) | [Recursos](#) | [Sobre](#) | [Buzz](#) | [Ajuda](#) | [Debater](#) | [Idioma](#) | [Desenvolvedores](#)
[Termos de Serviço](#) | [Privacidade](#) | [Política de conteúdo](#) | © 1999 - 2011 Google

O Blogger é um recurso do Google para a publicação de blogs. É relativamente fácil e pode ser construído em 3 passos. Para trabalhar com tantas pessoas ao mesmo tempo em um blog é preciso fazer senhas e login se você não pretende usar o seu nas máquinas de todos os alunos.

O caminho é grande. Precisa primeiramente cadastrar e-mails para os alunos e de preferência no provedor do Google, o Gmail. O segundo passo é fazer um convite no blog, do Blogger, com o e-mail do aluno, clicando na opção *Configurações – Permissões* – e no rodapé *Adicionar autores*. Após esses passos é preciso que o aluno acesse a mensagem, clicando no link fornecido por ele ao professor e aceite o convite preenchendo os dados exigidos. Após isso, já está apto a postar.

Uma dica a quem aderir o blog como ferramenta é não dar privilégios de administrador aos alunos, pois eles podem apagar o administrador ou ainda fazer alterações que fujam dos propósitos do blog.

Figura 2 – Tela inicial do nosso blog



Enquetes

A enquete é outra ferramenta utilizada no blog. Essa utilizei para chamar a atenção dos alunos para os textos. Na ocasião fiz para divulgar mais o blog, e aumentar as visitas. Resolvi colocar em votação os melhores textos, um de cada sala. O Blogger, que é o que uso, oferece dois tipos de enquetes. A primeira é no próprio designer do blog. Para fazer a enquete o usuário precisa ir em Designer - Adicionar um Gadget (onde aparecerá uma janela com várias opções) - escolha a opção Enquete. A próxima etapa é preencher a opção Criar enquete com as informações: Pergunta (que será o tema da enquete) e Respostas que são as possíveis escolhas dos votantes. Pode ainda escolher a data para término da Enquete.

Outro tipo de enquete pode ser feito no Google docs. Esse dá um trabalho a mais, porém oferece vantagens como poder votar mais de uma vez em um mesmo computador. Além de poder deixar a enquete colorida já que essa é uma opção que pode ser feita no momento de editar a enquete ou ainda depois. Qualquer alteração feita na enquete no Google Docs é atualizada no blog automaticamente. Para fazer uma enquete precisar fazer o login no Google Docs - ir em Criar novo (lado superior esquerdo) - Formulário - Preencher as lacunas: Título, Título da pergunta e escolher a opção Múltipla escolha na lacuna Tipo de pergunta. Nas caixas logo abaixo vá criando as possíveis respostas à pergunta feita acima. Na opção Tornar essa pergunta obrigatória você ainda pode fazer uma caixa para o leitor colocar seu nome, email e outros. Feito tudo isso, se preferir vá em Tema: Plain e escolha uma moldura para deixar sua enquete com uma aparência mais bonita. Para finalizar clique em concluído, vá à opção Mais ações, escolha incorporar copie o código e cole no lugar deseja em seu blog. Esse tipo de enquete foi usado no blog para fazer questões de múltiplas escolhas sobre as leituras feitas no blog.

Conhecendo alguma produção textual dos alunos A Leitura

Resolvi dividir o ano letivo em dois períodos distintos. No primeiro trabalhei a produção textual e no segundo a leitura digital. Coloquei a disposição dos meus alunos dos 2º e 3º anos nomes de livros através de links, livros clássicos levando em conta a literatura estudada em cada série e pedi que escolhessem o que mais agradassem. Ao decorrer da leitura fiz questionamentos que mostrassem que eu tinha um controle sobre a leitura. Ao término, após exposição de todos os livros oralmente, pedi que descrevessem no blog como foi a leitura. Os livros lidos foram: Escrava Isaura, O guarani, Noite na Taverna, Iracema, Memória Póstumas de Brás Cubas, Dom Casmurro, O cortiço, O lustre, São Bernardo, Vidas Secas, Triste fim de Policarpo Quaresma, Morte e vida Severina.

Ao fim de tudo começamos refletir e nos sentir mais confiante. Muitos dos alunos colocaram que a leitura de um livro é um passo muito importante na vida e que abriu a mente para ler outros.

A aluna Lindiana escreveu sobre a satisfação de ler um livro. Percebe-se na postagem feita no blog que esse incentivo despertou-a para futuras leituras:

Oi estou aqui de volta, tanto tempo sem postar no blog do professor...
Agora vou começar porque tenho muita coisa ainda para digitar...
Hoje irei comentar sobre uma leitura que fiz de Gustav Schwab que fala sobre os mitos da Grécia Antiga e De Roma, então eu não vou contar a história porque vai ficar sem graça e sim eu o indico porque eu achei muito interessante faz nós pensarmos que o mundo foi feito de outro modo. Além do livro da sua história, gostei também de começar a ler de novo porque tanto tempo sem ler só com preocupações na cabeça. Ler este livro, ou melhor, ler de novo me fez muito bem, pois eu já tinha até esquecido como é bom ler e ter o prazer de começar e ansiedade para terminar.
Resultado: Ler qualquer livro e como viver outra vida, em outro mundo, e, além disso, nós da esperança de uma coisa que já até desistimos...

A aluna Lindiana, do 1º A, postou uma poesia sobre a leitura:

Ler é bom,
Ler é ótimo,
Ler é maravilhoso...
Sinta, olhe e veja, Ler é uma beleza...

O aluno Gilson, do 1º A, escreveu sobre a escola:

Minha escola, os dias silenciosos
Quem ver aquela escola nos cinco dias semanais, não acredita no que ver nos finais de semana. Passando por ali, vejo aquelas árvores se balançando com vagareza, o ar que corre sobre o ambiente é totalmente diferente e as salas que uns dias suportaram tanta expressão, já não escuta mais o falar dos alunos, é obrigada a viver sobre trancas tão inabertas pela a força do ar de dentro. Às vezes passo em frente esse coleginho e sozinho imagino, como será esse colégio sem a minha presença. Chegam tempos que se falo como ali um dia foi o despertar de um sorriso de adolescente, e como pessoas tão formadas passaram anos sobre esse teto, vivendo e convivendo com um ambiente que se abriga em dois dias tão silenciosos.
Quando chega a segunda-feira e entro na escola ,fico a refletir, não posso se desvalorizar pela a escola em que pretendo terminar o meu ensino médio. A expressão é um ato de me comportar, não depende somente do ambiente escolar, mas sim de seus habitantes sorridentes que a ostentam em dias tão ensolarados. Ao caminhar sobre aquele ambiente nos finais de semana, meu coração sofre ao ver os pingos da chuva cair sobre seu teto, a cada pingão d'água, o desprezo em pensar,mais um dia de silêncio constante, desta vez não é nos finais de semana, o motivo, a dificuldade por alguns de chegar ao local desejado. Afinal viver em silêncio não tem nada ver com a realidade, melhor um colégio sorridente, expresso no sorriso de centenas de adolescente, que nunca desejam ver uma escola sempre silenciosa, abandonada pela felicidade e o alto astral.

O trabalho com blog, seja escrevendo ou lendo, torna-se uma coisa diferente e foge um pouco do que os alunos estão acostumados. Na análise feita pelo aluno Genildo abaixo fica claro que para ele é uma novidade e que o trabalho marcou a vida escolar. Apesar de ser um aluno de terceiro ano do ensino médio acredita que nunca fez um trabalho como aquele. O trabalho realizado foi uma leitura, mas ele acredita ser uma coisa inédita:

Análise sobre as apresentações:

O professor Clevilson nos propôs um trabalho um pouco diferente do que estamos acostumados. Na verdade um desafio de ler um livro e em seguida o apresentá-lo em grupo. Teríamos também de fazer análise sobre as apresentações dos colegas. Por ser um livro com duzentas e dezenove páginas e nunca tivemos um desafio como esse decidimos que, cada integrante comentaria um pouco sobre o conteúdo. Acompanhei com muita atenção as apresentações dos meus colegas e as achei muito interessante porque vi como é bom ler um livro e depois transmitir o conteúdo adquirido para os outros. O livro foi São Bernardo e o autor Graciliano Ramos.

Desafio Clássico:

Para os jovens a leitura de livros em si já é um grande desafio, que se torna ainda maior quando se trata da leitura de livros clássicos. O professor nos propôs não apenas um desafio, mais dois, o de ler um grande livro clássico e o de expor a história contida nele aos demais alunos da classe.

As dificuldades, sempre haverá, elas tornam o desafio ainda mais interessante. Os desafios estão aí para serem vencidos, e para nos tornarem mais fortes. Com vontade e determinação tudo podemos fazer. Basta querermos. Letícia Santos.

Desafio realizado

O desafio realizado pelo professor Clevilson, realmente foi um grande desafio, afinal para os jovens ler não é tão fácil assim, pois temos muitos meios de entretenimento, a internet, por exemplo, onde tudo o que procuramos é simplificado, a televisão entre muitos outros. Foi muito divertido e interessante, viajamos na época, vivemos as sensações dos personagens dos livros, uma maneira muito agradável de aumentarmos nosso conhecimento. E que venham próximos desafios.

Nome: Maira Cristina Viotto Corrêa N° 25 2 'A'

Considerações finais

O trabalho com blogs é interessante, pode contribuir para que os alunos se interessem mais pela leitura e escrita. Os aspectos abordados aqui visam evidenciar os esforços feitos para incorporar hábitos de leitura e produção textual, aproveitando esse momento de implementação do ProUCA.

O trabalho com tecnologias não é simples, mas os resultados obtidos apontam para a irreversibilidade desse caminho, não há mais como deixar de lado essas ferramentas, ainda que tenhamos muito a aprender, encontrar a forma mais acertada de trabalhar, uma coisa é certa: sem por a mão na massa, ou melhor, no teclado, não temos como ter as experiências necessárias para mensurar os resultados.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Livreto projeto um computador por aluno.** Formação Brasil – Planejamento das Ações. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BOEIRA, Adriana Ferreira. **Blogs na Educação:** blogando algumas possibilidades pedagógicas. Disponível no <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/a1n1/art10.pdf> Acesso em: 10 abr. de 2010.

Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa. Disponível no http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php?option=com_docman&Itemid=84. Acesso em: 5 out. 2011.

PRADO, M.E.B.B. **Integração de tecnologias com as mídias digitais** - Integração de mídias e a reconstrução da prática pedagógica In ALMEIDA. M.E.B.; PRADO, M.E.B.B. *Integração de tecnologias, linguagens e representações. Boletim do Salto para o Futuro*, 2005. Disponível no <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/145723IntegracaoTec.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.

Projeto UCA no Acre. Disponível em <http://ucaacre.blogspot.com>. Acesso em: 6 abr. 2010.

A organização da Educação Primária no Território do Acre: um novo modelo de organização do tempo escolar

Clicia Rodrigues da Silva

Resumo: Apresento no presente artigo os resultados da pesquisa de iniciação científica – PIBIC 2009/2010, que investigou a organização do tempo nas escolas do Território do Acre, no período de 1906 a 1936, com foco na organização da Educação Primária realizada em diversas modalidades de escolas, especialmente, nos Grupos Escolares. Para tanto, foram priorizadas as análises de fontes documentais, como: Relatórios de Governo - Governador Dr. Hugo Carneiro (1928-1929); Governador Cunha Vasconcelos (1925); Regulamentos de Instrução Pública do Território dos anos de 1913, 1914, 1922 e 1930 e Programas de Ensino de 1914, 1926, 1930. Para a análise desse material de pesquisa utilizou-se como referências teóricas Faria Filho (2000), Souza (1998 e 1999), Rita Gallego (2008), (2003); Julia (2001), Frago (2000) e Carvalho (1998), (2003). A análise buscou identificar a implantação da educação primária a partir da categoria tempo escolar, contemplando elementos como: horário e calendário escolar, distribuição das disciplinas escolares e organização administrativa e pedagógica presente nos regulamentos e programas de estudo.

Palavras-chave: tempo escolar, Grupos Escolares, Educação Primária.

Introdução

O presente subprojeto de pesquisa, *A organização primária no Território do Acre: um novo modelo de organização do tempo escolar* tem como base o projeto institucional intitulado *Registros da Educação Escolar no Acre - A implantação da Escola Graduada no Acre e o processo de reordenamento dos tempos, espaços e conteúdos da formação da infância acreana*.

A pesquisa realizada (PIBIC/2009) se caracteriza como continuação do projeto de pesquisa desenvolvido em 2008, que realizou um amplo mapeamento das fontes e análise preliminar das mesmas. Considerando o volume de documentos mapeados na pesquisa anterior, o esforço realizado pela presente pesquisa foi na direção de realizar uma análise mais detalhada dos documentos coletados, de forma a revelar a trajetória de implantação da educação primária no Território do Acre, particularmente nos aspectos de sua organização temporal.

De maneira mais abrangente a pesquisa objetivou investigar o processo de reordenamento do tempo escolar a partir do momento de implantação dos Grupos Escolares no Território do Acre. De forma específica buscou identificar e caracterizar os procedimentos da escola graduada, debruçando-se sobre algumas questões de análises, como: a organização e o ordenamento do tempo escolar, início e término do ano letivo, horário de funcionamento e os exames escolares; o controle do tempo “ocioso” dos alunos: férias, feriados e festas escolares; a distribuição das disciplinas escolares.

Material e método

A metodologia usada nesta investigação teve como foco a análise das práticas escolares, de modo a permitir a compreensão do uso e função do tempo no projeto de escola graduada que se implementou no Território do Acre. Por se tratar de uma continuação da pesquisa desenvolvida em 2008 utilizou-se a mesma literatura especializada, qual seja: Souza (1998a) (1998b), Faria Filho (1999), (2000), Vidal (2005), Vidal (2005), Bencosta (2005), Mate (2002), Monarcha (2001), Carvalho (2003), Julia (2001), Frago (2000) e Carvalho (1998).

Estas referências forneceram subsídios para a análise das fontes privilegiadas para esse estudo que são: Os Relatórios de Governo e da Instrução Pública dos anos de 1913, 1914, 1922, 1930; Os Programas de ensino de 1914, 1926, 1930 e os jornais publicados no período que a pesquisa recobre, por serem estes uma espécie de *diário oficial* do Governo territorial.

Com base nas fontes coletadas durante a pesquisa de 2008, foi construído um banco de dados com o propósito de organizar os documentos coletados, facilitar o manuseio e o estudo dos mesmos. Na viabilização desse banco de dados foi organizado, com a ajuda da orientadora, uma ficha com os seguintes descritores: Documento (que consiste na identificação do tipo de documento); Descrição (consiste na descrição de forma sucinta do assunto a que o documento se refere); e um espaço destinado a observação. Desta forma, com base nesta ficha foram analisados os Relatórios de Governo do Dr. Hugo Carneiro (1928-1929), os Regulamentos

da Instrução Pública do Território do Acre dos anos de 1913, 1914, 1922 e 1930; os Programas de Ensino de 1914, 1926, 1930. A análise desses documentos revela o processo de organização do tempo nas escolas do Território do Acre, tanto na perspectiva de longa duração como de curta duração.

Resultados e discussão

De acordo com o Relatório de Governo, do Departamento do Alto Juruá no ano de 1909 já existia, no Departamento do Alto Juruá¹, 33 escolas, das quais uma era o Liceu “Afonso Pena”.

Há uma preocupação dos representantes deste Departamento em construir escolas, e proporcionar o atendimento ao maior número de crianças, na cidade e no interior. Isso pode ser constatado no Relatório de Governo de 1913, o qual relata que das 24 escolas existentes, 8 estavam localizadas na capital e 16 no interior. Assim, a maioria das escolas, neste período, estava concentrada no interior, principalmente devido à população no Acre ser predominantemente rural.

A implantação dos Grupos escolares no Território do Acre, acontece entre os anos de 1915 à 1950. Período no qual, os relatórios de governo dos Departamentos os apresentam como uma nova forma de organizar a instrução pública e atender a um maior número de crianças em um mesmo espaço, sob uma mesma direção (cf. Relatório de Governo, segundo semestre de 1913. Francisco Siqueira de Rego Barros). Neste sentido nasce a idéia de estruturação do tempo escolar, com base nestes novos espaços destinados a educação primária, dividindo turmas, séries, conteúdos, horários diários, disciplinas.

O relatório de governo apresentado pelo Dr. Cunha Vasconcelos (governador do território), em 1925 aponta que no Território do Acre já havia sido instalado 5 Grupos escolares, um em cada sede de município: 7 de setembro (Rio Branco), 6 de agosto (Xapuri), Francisco Sá (Sena Madureira), João Ribeiro (Seabra) e Barão do Rio Branco (Cruzeiro do Sul) e 70 escolas isoladas que somadas com as 40 municipais totalizava 110 escolas. (Artigos de jornal – CDIH 053).

O relatório de Governo apresentado pelo governador Dr. Hugo Carneiro de 1928 a 1929, revela exatamente esta preocupação com a difusão do ensino, registrando a preocupação de se alcançar os seringais propondo-se a criação de internatos, e melhor localização das escolas existentes a fim de otimizar o ensino e economizar os cofres do governo.

O referido relatório apresenta várias movimentações intencionadas na expansão da alfabetização, desde o trabalho do ensino particular até às escolas noturnas que atendem adultos e jovens que cedo começam a trabalhar. O relatório identifica a existência dos seguintes tipos de escolas: Grupos Escolares – 5; Escolas Urbanas Diurnas – 1; Escolas Urbanas noturnas – 3; Escolas Rurais Diurnas – 6; Escolas Profissionais Urbanas – 5; e Escola Profissional Rural -1. Sendo que estas, principalmente as diurnas eram dirigidas por um único programa de ensino que guiava o magistério territorial e municipal.

No relatório do governador Hugo Carneiro encontra-se ainda detalhada a organização e duração do período letivo que deveria iniciar no primeiro dia útil de março, terminando em 15 de dezembro, bem como o horário de funcionamento das atividades que após várias mudanças passou a iniciar às 7 ½ e terminar às 11 ½.

O horário de funcionamento das atividades escolares sempre foi instável. O Regulamento de Ensino de 1913 faz menção ao funcionamento das escolas diurnas e noturnas, a primeira deveria funcionar de 7 as 11h, a segunda, de 7 as 9 ½. Já o Regulamento de Ensino de 1914 traz uma alteração no horário de funcionamento dos diversos formatos de instituições escolares, funcionando os grupos escolares de 7 ½ as 11 ½; as escolas isoladas de 8 as 11; e, as escolas noturnas das 19 as 21. O Regulamento de Ensino de 1922, apresenta modificações somente no horário das escolas diurnas que passam a funcionar de 7 ½ as 11h, permanecendo as escolas noturnas com o horário estabelecido no Regulamento de Ensino de 1914. O mesmo acontece no Regulamento de Ensino de 1930, que modifica apenas o horário das escolas diurnas passando a funcionar de 7 ½ as 11 ½, variando este somente no caso de excesso de frequência em que a escola passa a funcionar em dois turnos, o primeiro, de 7 ½ as 11, e o segundo, de 15 a 17 ½, enquanto que a escola noturna permanece com o horário de 19 a 21h².

Esta variabilidade também é encontrada quanto ao início e término do ano letivo. No Regulamento de Ensino de 1913 encontra-se o período letivo iniciando em 7 de janeiro com fim em 15 de novembro. O Regulamento de Ensino de 1914 apresenta o ano letivo iniciando dia 1º de abril e terminando dia 24 de dezembro, o mesmo apresenta um destaque quanto às escolas noturnas que iniciariam dia 15 de janeiro com fim também em 24 de dezembro³. Já o Regulamento de Ensino de 1922 se assemelha ao relatório Hugo Carneiro, estabelecendo o início do ano letivo em 1º de março com término em 15 de novembro.

A observação desses dados leva-nos a compreender que, a proposta da Escola Graduada foi revolucionária para a reorganização do ensino primário. Toda esta movimentação foi a busca de organizar de forma eficiente o tempo escolar, que tinha agora uma nova proposta de funcionamento. No Regulamento de Ensino de 1922 encontra-se de forma detalhada esta proposta de funcionamento, em que o ensino primário compreenderia quatro anos, dividindo-se em elementar e complementar, sendo o primeiro, os dois primeiros anos de ensino primário, e o segundo, os dois últimos anos. Dentro desta proposta, o Regulamento de Ensino de 1914 traz uma organização superficial para alguns tipos de escolas. As escolas isoladas tanto diurnas quanto noturnas pertenceriam ao ensino primário elementar, enquanto que os grupos escolares seriam tanto elementares (de 1º, 2º, 3º anos) quanto complementares (de 1º e 2º anos).

Todo este processo se caracteriza como os meios realizados para se alcançar o fim pretendido com o ensino primário, expresso no Regulamento de Ensino de 1930:

O ensino tem como fim tornar o indivíduo apto para os empreendimentos da vida, desenvolver sua inteligência, aperfeiçoar suas qualidades físicas, morais e cívicas, habilitando-o ao desempenho das funções sociais. (REGULAMENTO DE ENSINO, 1930, Capítulo VI, Art. 61).

No tocante a organização curricular dos grupos escolares a pesquisa de 2008 identificou que a definição das disciplinas a serem estudadas nas diversas séries ou classes representou para as autoridades responsáveis em organizar os

programas de ensino das escolas públicas do Território do Acre, uma preocupação. Em 1914, no Regulamento de Instrução do Alto Purus, há um programa de ensino para o ensino primário. Nos dois primeiros anos os alunos têm acesso ao ensino de leitura, escrita, tabuada e algumas noções de ciências. Nos anos complementares são introduzidas as demais disciplinas: aritmética, geografia, história do Brasil e geometria. Esta organização das disciplinas perdura até 1926, sendo acrescentada somente a disciplina, educação moral e cívica.

No entanto, o aprofundamento no estudo das fontes documentadas apresentou que este programa de ensino não permaneceu fixo, conforme indica a Resolução n.6 que define um novo programa de ensino para as escolas primárias que além de acrescentar novas matérias, as equipara para todos os anos do ensino primário, ou seja, desde o primeiro ano a criança já começaria a estudar um quadro completo de disciplinas que a acompanharia até o último ano. Desta forma além das disciplinas que já existiam como, aritmética, geografia, história do Brasil, geometria e educação moral e cívica, foram acrescentadas as seguintes: linguagem, ciências físicas e naturais, desenho, trabalhos manuais, higiene e educação física, estas que por sua vez seriam estudadas desde o primeiro ano até o quarto ano (Resolução n.6, 12 de maio de 1930). O que vai diferenciar as séries são os conteúdos a serem ensinados e o grau de aprofundamento dos mesmos. O Relatório de Governo Hugo Carneiro aponta que: “Os programas são organizados de maneira que, a criança saindo da escola no 2º ou 3º anos, tenha uma noção embora que ligeira, de todos os pontos das matérias estudadas”.

O processo de implantação da escola graduada foi razão de grande impacto no Território do Acre, pois trouxe consigo novas concepções e chocou-se com um movimento de Estado Novo que abalava toda estrutura social, política e econômica do país. Várias certezas passaram a ser substituídas por novas concepções, e com a educação não foi diferente, em um relatório encontrado no Jornal O Acre de 31 de julho de 1938, o Diretor da Educação Anselmo de Sá Ribeiro relata que “uma educação menos anárquica deve presidir a formação das novas gerações”, e ainda, que a mesma deve “encaminhar-se em sentido oposto às conclusões da chamada escola individualista que, desde Rousseau, vinha impondo seus postulados verdadeiros inatacáveis”.

Portanto, essas novas concepções pedagógicas são frutos de um movimento, Escola Nova, que desde 1927 vinha imprimindo novas diretrizes a todo sistema educativo. Movimento este que traz como foco central para a pedagogia o desenvolvimento da criança de maneira geral, em que todas as atividades devem partir dos conhecimentos e interesses dos alunos. E é sobre esta perspectiva que no jornal O Acre encontramos algumas notas sobre o Ensino Moderno, em que “a escola deve movimentar três alvos: 1º iniciativa dos alunos; 2º cooperação deles em classe; 3º o sentimento da vida sob todos os aspectos: higiênico, econômico, científico, artístico, social e moral” (Jornal O Acre, julho de 1936). Toda esta perspectiva rompeu com o discurso de simplesmente instruir, o foco passa a ser em “oferecer uma educação integral ao ser humano, isto é, educá-lo e não somente instruí-lo”, pois, “educar é, sobretudo formar o homem inteligente, o homem bom, o homem com suas faculdades gerais a individuais em plenitude funcional, tal como exige a sociedade perfeita” (Jornal O Acre, julho de 1936).

No que diz respeito ao controle do tempo dos alunos sempre houve preocupação por parte dos dirigentes do Território e dirigentes escolares para que este fosse bem administrado. A pesquisa de 2008 identificou que além de controlar os dias que a criança ficará na escola, os calendários e Regulamentos de Ensino também definiam as datas de férias, os feriados, e as festas escolares, que nem sempre representavam dias de folga e sim de atividades cívicas nas escolas. Portanto, nas datas festivas tornava-se obrigatório a presença dos alunos nos Grupos Escolares, bem como dos pais e de toda a comunidade. Como afirma o Relatório de Governo Dr. Hugo Carneiro 1928 a 1929 “A educação deve se aproximar do lar, família e escola devem estar em paralelo na educação”. E é desta forma que os dias de feriados como O Dia da Árvore, Encerramento do Ano Letivo transformam-se em festas cívicas, com um longo dia de programação para a comunidade ou até mesmo uma semana inteira de programação, como por exemplo, O Dia da Pátria que foi assim consagrado para as comemorações pela independência política, do dia 7 de setembro, em que ocorreram cinco dias de festa, desde programações internas nos Grupos Escolares ou praças até a inauguração de prédios (Jornal O Acre, 23 de agosto de 1936). As mesmas solenidades festivas aconteciam quando da entrega dos resultados dos exames escolares. Os mesmos eram realizados ao fim do ano, neles os alunos mostravam as habilidades que adquiriram durante o ano letivo, sejam em provas orais, escritas ou trabalhos manuais (preponderante nos cursos femininos). Após serem submetidos a uma banca examinadora, os resultados dos exames e dos alunos aprovados com louvor eram divulgados nos jornais em circulação. Assim comemorava-se o término do ano letivo e os resultados dos exames com entrega de prêmios aos alunos aprovados, transformando a solenidade em festa cívica para a comunidade.

Portanto, mesmo com todos os movimentos realizados em função do sistema educacional, em alguns momentos percebe-se a instabilidade da educação no Território do Acre, que mesmo com alguns avanços enfrenta vários problemas. Problemas estes que muitas vezes tomam grande proporção influenciando no funcionamento escolar, como aconteceu com o Ginásio Acreano e a Escola Normal, que de acordo com o Decreto n.63 tem suspenso seu funcionamento por falta de verbas para manter o corpo docente (Jornal O Acre, 10 de maio de 1938). Somente depois de várias disposições sobre a situação destes, o Ginásio Acreano ressurge, porém, com uma feição particular e não mais diretamente administrado pelo território (Jornal O Acre, 18 de setembro de 1938). Porém, não somente de instabilidade é marcado o desenvolvimento da educação no território, encontram-se muitas vezes louvores aos Ginásios Acreanos por seu desempenho e também de seus alunos. E principalmente, o bom trabalho que se tem desenvolvido pelo Departamento de Educação que tem empreendido muitos esforços para educar a população (Jornal O Acre, 11 de fevereiro de 1940).

Enfim, as informações aqui discorridas são frutos do mapeamento realizado nas fontes documentais que nos permite compreender os avanços e retrocessos vividos pelo sistema educacional no território acreano, até que o mesmo encontrasse sua estabilidade. Portanto, pode-se considerar estas fontes de extrema importância para o reconhecimento deste movimento, pois todo o mapeamento realizado até aqui traz um acervo variado como, estatísticas escolares, relatórios de governo, livros escolares, que se datam de momentos diversos nos permitindo traçar uma linha temporal de reconhecimento da implantação da escola graduada e seu processo de reordenamento espacial e temporal.

Considerações finais

Diante das informações analisadas durante o processo de mapeamento das fontes pesquisadas e aqui descritas de forma compacta, conclui-se que o desencadeamento da organização da arquitetura temporal da escola no Território do Acre no período de implantação do ensino primário é fundamental para percebermos os esforços e o percurso percorrido até o reconhecimento da escola como o lugar legítimo para a educação das crianças, e até mesmo para que saibamos a gênese do modelo escolar que hoje conhecemos.

Percebemos pelas fontes documentais e teóricas analisadas, que a perspectiva em torno da educação como alavanca salvadora da sociedade, o único meio de garantir a cidadania plena ao homem, não é um fato recente ou característico de uma determinada época da sociedade. Este endeusamento da educação foi e continua sendo pregado, pois é ela a única capaz de preparar o homem para o convívio pleno em sociedade, o único meio capaz de garantir autonomia ao ser humano. Por isso, esta pesquisa tem debruçado-se sobre a análise das fontes, a fim de reconhecer as movimentações do processo educacional, pois acredita ser o mesmo responsável pela transformação social.

Espera-se no decorrer do mapeamento das fontes pesquisadas deste subprojeto, encontrar outros indícios que subsidiem a melhor compreensão desta nova proposta pedagógica que a passos lentos foi ganhando espaço, seus efeitos para a educação brasileira, e principalmente, para a educação no território acreano.

Notas

¹No período que vai de 1904-1912 o Território do Acre estava dividido em 3 Departamentos: Departamento do Alto Juruá com sua sede em Cruzeiro do Sul; Departamento do Alto Purus com sede em Sena Madureira e Departamento do Alto Acre com sede em Rio Branco. Estes departamentos eram totalmente descentralizados administrativamente, cada um vinculado diretamente a Presidência da República.

²Nota-se que o período de aulas das escolas noturnas é reduzido pela metade em comparado com as escolas diurnas, que tem uma duração de quatro horas de aula, enquanto que as escolas noturnas variam entre duas ou duas horas e meia.

³Observa-se que o período letivo das escolas noturnas é mais extenso em comparação às escolas diurnas, isso seria uma forma de compensação da redução dos horários de aula.

Referências bibliográficas

BASTOS, Maria Helena Câmara & FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (orgs) **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo – UPF Editora, 1999.

BENCOSTA, Marcus Levy Albino. **História da Educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo, Cortez, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e Forma Cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1913)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

_____. **A escola e a república e outros ensaios**. Editora Universidade São Francisco, Bragança Paulista, EDUSF, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo – UPF Editora, 2000.

GINELLI, Giovana. **Historia da Educação Acreana: 1920-1970**. (vol.1 e 2), mimeo, 1982.

MATE, Cecília Hanna. **Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalidade da educação brasileira**. Bauru, SP: EDUSC; Brasília, DF: INEP, 2002. –(Coleção Educar).

MONARCHA, Carlos. **Educação da Infância brasileira – 1875/1983**.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas a era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, Autores Associados: EDUSF, 2002.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A Educação e a Ilusão Liberal: origens da escola pública paulista**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (coleção memória da educação)

SOUZA, Rosa Fátima de. [et al.] **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

_____. **O direito a educação: lutas populares pela escola em Campinas**. Campinas: Editora da Unicamp: Área de Publicações CMU/Campinas, 1998. – (Coleção Campineira)

_____. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1988.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos Escolares: cultura escolar primária, escolarização da infância no Brasil (1893 a 1971)**. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

Livros da floresta: do registro etnográfico à criação literária

Cynthia de Cássia Santos Barra

Não há povo que não ostente, no elenco dos seus signos mais expressivos, objetos de linguagem, correspondentes ao que, em nosso mundo, chamamos poesia.

Antônio Risério

Resumo: Geralmente, os estudos críticos que se dedicam especificamente à literatura de autoria indígena começam por problematizar o conceito de literatura. A atual literatura étnica ou indígena, com obras escritas e operadores de análise habituais: autoria, estilo, recepção, representação, narratividade, transcrição literária, história e valor literários. Alertam-nos para a necessidade de revisão dos conceitos provenientes da tradição ocidental literária, pois só assim se torna possível perspectivar nosso modo de pensar, abrindo caminho para entendermos os modos de ser, de pensar e de dizer das comunidades tradicionais; aquelas com as quais nós – leitores capitalistas pós-modernos – mantemos uma relação de alteridade radical. Nesse contexto, esta comunicação pretende apresentar o projeto de pesquisa “Livros da Floresta: do registro etnográfico à criação literária”, cujo objetivo é refletir teoricamente sobre a introdução da escrita alfabética e da cultura do impresso em comunidades indígenas, especificamente, nas etnias *Suruí Païter*, *Tupari*, *Sakurabiat*, *Yanomami*, *Desana-Wari*, *Kaxinawá* e *Maxakali*. Pretendemos contribuir para a compreensão das condições de produção, de difusão e de recepção da literatura de autoria indígena na contemporaneidade. A série de questões elencadas a seguir – uma mesma questão desdobrada em três – parece-nos suficientes para descrever/resumir o momento atual da pesquisa em torno das literaturas de autoria indígena em língua portuguesa: como conceber teoricamente, como abordar criticamente as literaturas de autoria indígena, a um só tempo comparáveis às literaturas ocidentais e irreduzivelmente distintas destas? Como ler/descrever a diferença irreduzível e os pontos de contato – de diálogo simétrico, pós-colonialista – estabelecidos com a cultura ocidental e concretizados pelos autores indígenas nas páginas de obras bilíngues e/ou publicadas apenas em português? Sobretudo, como manter aberta a possibilidade de apreensão do modo de ser, de pensar, de falar e de escrever dos povos indígenas sem apagar, sem soterrar mais uma vez, suas especificidades cognitivas e suas propostas estéticas de habitação/configuração do mundo?

Palavras-chave: literatura indígena, estudos críticos, condições de produção.

Internacionalmente, a produção literária de autoria ameríndia e o correspondente tratamento crítico dispensado a essa produção gozam de reconhecimento político-cultural e de tradição acadêmica. Nos Estados Unidos, por exemplo, em 1969, foi concedido o Prêmio Pulitzer de ficção a Navarre Scott Momaday, escritor indígena criado na Reserva Kiowa (Oklahoma). No Canadá, foram publicadas, desde princípio dos anos 1990, em âmbito acadêmico, antologias de escritores ameríndios e obras críticas que se tornariam bibliografias referenciais sobre o tema, tais como *Histoire de la littérature amérindienne au Québec* (BOUDREAU, 1993); e, mais recentemente, *Être écrivain amérindien au Québec: indianité et création littéraire* (GATTI, 2006).

No Brasil, o escritor e crítico Antônio Risério publicou *Textos e tribos: poéticas extraocidentais nos trópicos brasileiros*, convocando a re-ativação da pesquisa contemporânea em torno de nossas literaturas de início, aquela que “vai dos cantos rituais africanos às composições de poética indígena” (s/p). Com apresentação de Muniz Sodré e orelha de Haroldo de Campos, o “livro é rico em sugestões para o resgate desse outro objeto de sequestro: o texto criativo de procedência africana ou indígena” (s/p). Em 2003, foi organizado, por Eloína Santos, o livro *Perspectivas da literatura ameríndia no Brasil, Estados Unidos e Canadá*, com objetivo de perscrutar traços característicos da literatura contemporânea produzida por escritores ameríndios nos três países. Ainda que pouco conhecida do grande público e pouco presente nas salas de aulas de graduação, pode-se afirmar que já existe no Brasil sólida fortuna crítica (dissertações, teses, livros de crítica e teoria literárias) relativa às produções de autoria indígena contemporânea, aos processos de produção criativa em co-autoria e à questão da escrita etnográfica em articulação com os estudos literários. Menciono, a título de exemplo, além dos já citados livros de Antônio Risério e Eloína Santos, três teses de doutoramento que foram elaboradas em diferentes programas de pós-graduação com tradição científica na área dos estudos literários; a saber, a tese de doutorado de Charles Bicalho,

defendida na UFMG, em 2010, sobre a poética Maxakali; a tese de doutorado de Maria Inês de Almeida, defendida na PUC/SP, em 1999, sobre a literatura indígena contemporânea, que foi parcialmente publicada como livro (*Na captura da voz*: as edições da narrativa oral no Brasil); a tese de doutorado de Diana Klinger, defendida na UERJ, em 2006, sobre autoficção e etnografia, que também foi publicada como livro (*Escritas de si, escritas do outro*: autoficção e etnografia nas narrativas latino-americanas contemporâneas).

Geralmente, as obras críticas que se dedicam especificamente à literatura de autoria indígena problematizam o conceito de literatura, a atual literatura étnica ou indígena, com suas obras escritas e seus operadores de análise habituais: autoria, estilo, recepção, representação, narratividade, transcrição literária, história e valor literários. Alertam para a necessidade de revisão dos conceitos provenientes da tradição ocidental literária, pois só assim se torna possível perspectivar nosso modo de pensar, abrindo caminho para entendermos os modos de ser, de pensar e de dizer das comunidades tradicionais; aquelas com as quais nós – leitores capitalistas pós-modernos – mantemos uma relação de alteridade radical.

Como afirma Goldemberg:

Esta consciência acerca da necessidade de uma crítica literária a partir de uma concepção indígena coincide não apenas com o avanço dos Estudos Culturais, mas também com o que o crítico estadunidense John Frow (2007) denomina de crise na teoria dos gêneros, o que significa o reconhecimento da necessidade de mudanças nas abordagens ocidentais aos gêneros literários (GOLDEMBERG, 2010, p. 119).

Nesse sentido, já como resultado de uma crítica literária formulada a partir de uma concepção indígena e tendo no horizonte a crise vivida pela teoria dos gêneros diante das obras dos escritores modernos e pós-modernos que escrevem, tal como observado pela crítica acadêmica, na confluência e na descaracterização dos mais diversos gêneros, a pesquisadora Maria Inês de Almeida (1999; 2009) forjou o conceito de “textualidades extra-ocidentais”. Esse conceito, acolhendo a dimensão poética dos objetos de linguagem dos povos indígenas, serve de base teórica ao presente projeto de pesquisa. Conforme Almeida:

O conceito de textualidade – em substituição inclusive ao de narratividade – se refere a textos que deixam ver os deslocamentos e sobreimpressões que permitem a etno-grafia (a escrita própria da etnia), mas também o que chamaríamos com a escritora portuguesa Maria Gabriela Llansol de auto-bio-grafia (a escrita própria do vivo). Quando pensamos, com Derrida (1999), na escrita como rastro, para além da escrita alfabética, percebemos que os povos indígenas sempre desenvolveram sistemas de grafias que denunciam formas de pensar, e se relacionar com os demais seres, muito menos hierarquizantes e excludentes que as formas ditas ocidentais, de matriz judaico-cristã ou greco-romana (ALMEIDA, 2009c, p. 4).

Vale lembrar que, desde o Brasil colônia até meados do século XX, as transcrições e traduções inter-linguísticas dos gêneros orais do discurso indígena – mitos, contos, lendas, cantos, relatos –, foram feitas, tradicionalmente, por viajantes, linguistas, antropólogos, folcloristas e mesmo autores infantis. A maior parte dessas produções escritas, contudo, pouco problematizou a concepção indígena sobre o texto poético e pouco dissertou sobre o processo tradutório intercultural inerente às práticas de transcrição e tradução de gêneros textuais criativos. De modo predominante, os povos indígenas e seus textos criativos, tomados como objeto de estudo, constituíram temática de interesse científico e, por vezes, folclórico-cultural.

É certo que pensadores e escritores, no âmbito da Literatura Brasileira e da Antropologia, defenderam a incorporação dos traços poéticos indígenas às letras nacionais, escrevendo obras indianistas e/ou indigenistas, apontando para a importância da cultura indígena na formação estética da comunidade brasileira, com maior ou menor grau de abertura ao pensamento ameríndio. Poderíamos mencionar as obras críticas e literárias de Ferdinand Denis, de José de Alencar, de Sousândrade, de Mário de Andrade, de Oswald de Andrade, lembramo-nos da *Revista de Antropofagia* (1928-29), certamente, e de contemporâneos nossos, como Alberto Mussa, por exemplo. Entretanto, somente após a criação da Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, na década de 1990 (consequência da Constituição de 1988 que reconheceu oficialmente o direito dos povos indígenas de transmitirem sua cultura em língua materna), pode-se começar a falar em Literatura de autoria indígena e em um movimento literário indígena no Brasil.

Segundo Berta Ribeiro, na história da antropologia brasileira, “a primeira vez que protagonistas indígenas escrevem e assinam sua mitologia” (RIBEIRO *apud* KUMU & KENHÍRI, 1980: 9) deu-se com a publicação de *Antes o mundo não existia* (1980), com autoria de Umúsin Panlôn Kumu e Tolamân Kenhíri, pertencentes à etnia Desâna. Historicamente, é apenas por volta do final dos anos 80 do século XX que se torna identificável, em território nacional, a figura (individual e, na maioria das vezes, coletiva) do autor indígena; e um público de leitores indígenas passou a se formar nas escolas indígenas por todo país, por onde circulam os livros dos professores indígenas (SOUZA, 2001). Diante desse contexto, é relevante acrescentar que a literatura de autoria indígena possui um público de leitores indígenas, mas não apenas. De

fato, originalmente produzidos como material didático, oriundos da “experiência de autoria” e dos “laboratórios interculturais”, nascidos, portanto, do contato entre culturas, manifestando ou não relações intertextuais com diversos movimentos da literatura ocidental, os “livros da floresta” ultrapassaram os limites da leitura escolar indígena e migraram para o circuito mais amplo de difusão de práticas de leituras: as livrarias urbanas e as redes sociais de livros usados¹ na internet. Reatualizam, assim, em uma extensão e intensidade nunca antes identificável na nossa história cultural e literária, os desafios e os impasses encontrados no caminho para compreensão/apreensão destes objetos simbólicos, de natureza híbrida, que se tornaram os “livros da floresta”, imbricação de modos de ser radicalmente distintos dos povos da cidade e da floresta, das sociedades de cultura oral e de cultura escrita:

Narrativas ou cantos colhidos nas tradições orais, registrados e editados pelos próprios indígenas, ao se grafarem no papel, ou entrarem na deriva da internet, concretizam o espaço da cisão mais profunda que, desde o descobrimento europeu da América, tem marcado nossa produção cultural: *tupi or not tupi*. (...) Os textos em línguas indígenas são da literatura brasileira? Nossa investigação é, antes, sobre o efeito refratário que a publicação de tais textos tem causado: a diferença irreduzível (ALMEIDA, 2009c, p. 4).

Um livro em Kaxinawá, nas livrarias de Belo Horizonte, teria o efeito da “sobreimpressão” (aquele mesmo efeito presente nas obras da escritora contemporânea Maria Gabriela Llansol: diversos mundos estéticos dentro do mundo, dentro do livro, sobrepostos), do mesmo modo que um texto escrito em português na aldeia Kaxinawá? Por ora, parece produtivo considerar, e indispensável remarcar, que o livro Kaxinawá, lido por um leitor cidadão, reafirma a ideia de alteridade intrínseca ao texto literário (ALMEIDA, 2009c). Assim, sem ingenuidade epistemológica, poderemos observar que os desafios relativos à leitura crítica da literatura de autoria indígena no Brasil são complexos, como complexos são não apenas os elementos constituintes da textualidade indígena em língua portuguesa, mas também os demais elementos constituintes da literatura em geral, da literatura ocidental, tal como a sabemos hoje: espaço de fricção com o outro, com o irreduzivelmente outro.

Por meio do projeto de pesquisa “Livros da floresta: do registro etnográfico à criação literária” (PIBIC/UNIR/CNPq-2011/2012), é nosso objetivo interrogamo-nos sobre os principais problemas teóricos e os caminhos críticos a serem perquiridos na abordagem da literatura de autoria indígena no Brasil. A série de questões elencadas a seguir – uma mesma questão desdobrada em três – parece-nos suficientes para descrever/resumir o momento atual da pesquisa em torno das literaturas de autoria indígena em língua portuguesa:

- a) Como conceber teoricamente, como abordar criticamente as literaturas de autoria indígena, a um só tempo comparáveis às literaturas ocidentais e irreduzivelmente distintas destas?
- b) Como ler/descrever a diferença irreduzível e os pontos de contato – de diálogo simétrico, pós-colonialista – estabelecidos com a cultura ocidental e concretizados pelos autores indígenas nas páginas de obras bilíngues e/ou publicadas apenas em português?
- c) Sobretudo, como manter aberta a possibilidade de apreensão do modo de ser, de pensar, de falar e de escrever dos povos indígenas sem apagar, sem soterrar mais uma vez, suas especificidades cognitivas e suas propostas estéticas de habitação/configuração do mundo?

No campo dos estudos antropológicos, os trabalhos de Lévi-Strauss acerca do “pensamento selvagem”, a partir do qual uma lógica própria, não estranha ao pensamento ocidental, mas construída com categorias concretas do cotidiano, tornou possível, isto é, abriu caminho para a legitimação do pensamento indígena como uma espécie de “ciência do concreto” (ALMEIDA, 2009, p.5). No campo da antropologia brasileira contemporânea, os trabalhos de Viveiros de Castro em torno do conceito de “perspectivismo ameríndio”, em sentido comum com o que havia proposto Lévi-Strauss, “contribuiu para uma reversão do olhar etnográfico, colocando seu (*nosso*) ponto de vista na própria mentalidade ameríndia” (idem, p.5). Conhecer melhor como se constitui o pensamento ameríndio faz-se necessário aos estudos analíticos da literatura de autoria indígena, sob o risco de restringirmos a potência e as especificidades dessa literatura ainda tão pouco conhecida em nome de uma palavra crítica totalizante e etnocêntrica, na qual restaria pouco espaço para as experiências de alteridade. Assim, é preciso ter presente que

O pensamento de matriz tupi veria a busca de conhecimento na perspectiva da natureza e não da cultura: o que difere os seres estaria na dimensão corporal, na forma, e não no espírito. Todo o que existe é dotado de alma, portanto cada corpo, em sua singularidade, pode se transformar em outro infinitamente, sem perda da linguagem, da vivacidade, do poder criativo. O puro devir é o que se extrai da textualidade indígena. Por isso o trânsito é sua matéria, por isso, nós, no *Literaterrus*, nos unimos em torno de uma experiência que é a da letra (grafia) e da tradução (ALMEIDA, 2009c, p. 4).

No campo dos estudos literários, as obras teóricas acerca da literatura de autoria indígena que nos parecem mais produtivas concentram seus esforços em duas direções – isto, é dois programas – de pesquisa: a) a demonstração da tese relativa às analogias e aproximações entre o “pensamento selvagem” e a produções

estéticas modernas e pós-modernas; b) a demonstração da tese acerca do lugar central ocupado pelos processos tradutórios (intersemiótico, inter e intra-linguístico, intercultural) constituintes dos textos de autoria indígena.

Exemplificando a tese das analogias e aproximações entre a poesia dos povos de tradição oral e as produções artísticas modernas e pós-modernas, Pedro Cesarino, no texto que serve de introdução ao livro *Etnopoésia no milênio*, de Jerome Rothenberg, afirma:

A etnopoética se guiou pela “suspeita de que certas formas de poesia, assim como certas formas de arte, permeavam as sociedades tradicionais & de que estas formas geralmente religiosas são apenas se assemelhavam, mas há muito já haviam realizado o que os poetas experimentais e artistas estavam então tentando fazer. (...) Aí estava presente também a tentativa de reformular a ideia do primitivo e do primitivismo, ao dizer que “primitivo significa complexo” e ao abarcar com o termo *etnopoética* todas as margens da poesia canônica ocidental, tais como manifestações literárias e rituais diversas, sejam elas judaicas, negras, ciganas, ameríndias, ou mesmo no caso de poesia visionária de figuras como Blake ou Rimbaud. (CESARINO, 2011, p. 7)

Maria Inês de Almeida, em artigo intitulado *Uma poética da tradução*, no qual descreve sua experiência de fazer livros com professores indígenas, percorre os caminhos comuns entre a prática literária de autoria indígena e a literatura contemporânea – a dispersão, o desaparecimento do sujeito, a linguagem que se quer neutra, aberta para fora de si mesma, significativa – e introduz-nos no esforço para apreensão do ato tradutório em tela:

A fina compreensão política do momento das relações humanas em geral, e, em particular, no Brasil, seria uma explicação para o empenho dos “indígenas” em colocarem no papel suas línguas. Não apenas para as registrarem, mas também para, com elas, entabularem o diálogo de formas que fundará, por exemplo, uma escola brasileira de qualidade, capaz de formar inclusive suas crianças e jovens. Por isso o esforço maior é pela tradução, pelo trânsito, e não podemos simplificar as coisas. (...) Ouvir, transcrever, desenhar, traduzir, editar. A cada livro produzido, tomamos o caminho da literatura brasileira, não como sistema, mas como multiplicidade de vozes. (...) Não é mais questão de se pensar a literatura apenas do ponto de vista da crítica especializada, ou mesmo das disciplinas que compõem os currículos de Letras. Na concretude da palavra literária dos índios, como tem sido colocada nos livros, temos que pensar com eles na terra. E somos levados também aos espíritos que sopram vitalidade nas coisas. Espírito, por exemplo, como o que Walter Benjamin percebeu na tradução, e chamou de “a língua pura”. Ouvir uma história contada pelo mais velho, e torná-la legível para um homem branco, ainda que em língua estranha, leva o escritor indígena à depuração da linguagem, na configuração de uma página, em que se imprimirá o ouvido e o sonhado, a palavra e o desenho. Assim, mesmo sem o sentido da razão, o leitor vê e escuta (ALMEIDA, 2005, p.1-2).

Sem simplificar as coisas: ler as obras indígenas em sua complexidade tradutória: transcrição, experiência literária, autoria indígena, alteridade, legibilidade dos modos indígenas de ocupação do sensível e dos novos jogos estéticos propostos – os “livros da floresta” em trânsito pela cultura do impresso requerem estratégias de leitura novas, e ainda por inventar? Como lembra Daniel Mato, em artigo intitulado “No hay saber ‘universal’, la colaboración intercultural es imprescindible”, em contextos interculturais, um dos problemas mais difíceis de resolver para desenvolver métodos de pesquisa, de produção de conhecimento, são os problemas de tradução. Não exatamente os problemas de tradução de palavras e idéias de uma língua para outra, mas os problemas de tradução de visões de mundo, de sensibilidades e de sentido (MATO, 2008, p. 113).

Fraturas no conhecimento etnocêntrico, deslocamentos de saberes e discursos: é relevante interrogarmos, por essas vias, o que coube, o que cabe (e caberá ainda) a cada uma das etnias indígenas na constituição estética da comunidade brasileira. Como já apontamos, a maior parte das obras de autoria indígena, publicadas nos últimos anos², possui função didática e foi realizada por professores que atuam nas escolas de suas aldeias. Tanto eticamente quanto cientificamente, a prática de escrita – *o ato de escrever* – dos professores indígenas requer estudos que consigam ressaltar e articular a aquisição/apropriação da técnica da escrita alfabética, a intensa produção literária atual e as estratégias de legitimação do pensamento ameríndio e de suas propostas estéticas no campo da arte gráfica e, especificamente, no campo dos estudos literários.

Mariana K. L. Ferreira, em sua dissertação de mestrado *Das origens do homem à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil* (1992), ajuda-nos a desconstruir uma série de equívocos que ainda compõem o debate relativo à apropriação/ incorporação da técnica da escrita alfabética por povos ditos “ágrafos”. Rememoremos alguns de seus principais argumentos, vinculando-os, sempre que possível, a exemplos extraídos de outros pesquisadores.

Ao pé da letra, não há povos ágrafos. Várias etnografias (Muller: 1976; Turner: 1980; Vidal: 1987 *apud* Ferreira, 1992, p. 77-83) evidenciam que os povos indígenas, ainda que façam uso de sistemas gráficos alfabéticos e similares apenas após o contato com a civilização ocidental, sempre se valeram de “outros sistemas e códigos equivalentes, estruturados e simbólicos, que privilegiam outros suportes, não o papel, para suas representações”. Escrevem sobre o corpo, a madeira, a palha, a cerâmica, sobre os mais diversos artefatos como se escreve sobre o papel: por meio de signos e de códigos constituintes de linguagens específicas, transmissíveis e eficazes

socialmente. A articulação entre diferentes dimensões simbólicas da cultura “vai dar inteligibilidade à maneira que cada povo encontrou para pôr ordem no universo, dando-lhe sentido” (FERREIRA, 1992, p. 78). Tudo isso compõe o que Antônio Risério³ chama de “a cena semiótica das culturas” (1992).

Os efeitos que o aprendizado da escrita alfabética produziu nas/ impôs às comunidades indígenas dependem da relação que cada uma das comunidades manteve historicamente e ainda mantém com a sociedade nacional. “A adesão à escrita (...) passa pela percepção que têm deste meio de comunicação as distintas sociedades, e sua inserção na vida social vem atender a interesses ou vantagens diferenciadas” (FERREIRA, 1992, p. 78). Efeitos possíveis, identificados por Ferreira: o ritual e o pragmático; o sociológico e o intelectual. Para os Nambiquara (Lévi-Strauss, 1974^a, p. 335-336 apud FERREIRA, 1992, p. 87), a escrita foi emprestada em função de seus efeitos sociológicos: “Sem saber ler nem escrever, o chefe Nambiquara fez uso de símbolos gráficos sobre o papel para intermediar as relações de troca entre seu povo e Lévi-Strauss (...) reconhecendo, apesar de não entender os mecanismos da escrita, sua capacidade de aumentar o prestígio” (FERREIRA, 1992, p. 88). Os Xavantes do Kulene usaram a técnica da escrita alfabética para copiar trechos do Novo Testamento, atribuindo à escrita um efeito ritual “que fazia sentido dentro de um modelo religioso que lhe foi imposto por missionários” (*Ibidem*). A motivação para a aprendizagem da escrita alfabética entre os Kaxinawá, realizada a partir de 1983, por meio da educacional denominada “experiência de autoria”, com coordenação da Comissão Pró-Índio do Acre, estava relacionada “à vida comercial dos seringueiros, em processo de emancipação dos seringais do patrão” (MONTE in KAXINAWÁ, 2000, p.15). À época, os Kaxinawá constituíam uma classe particular de trabalhadores do extrativismo e a aquisição das escritas alfabética e numérica foi “veículo e expressão da renovação da identidade étnica naquele contexto histórico” (*Ibidem*). Nesse sentido, podemos dizer que a apropriação da escrita alfabética entre os Kaxinawá, na década de 1980, teve efeito pragmático e intelectual. As pesquisas de Mariana Ferreira, ao longo de mais de dez anos, no campo da educação escolar indígena, acompanhando as percepções que os povos Kayabi, Suyá e Jurana do Parque Indígena do Xingu sobre os processos de alfabetização, assinalam que “a apropriação da escrita não se dá em detrimento das modalidades orais da comunicação, isto é, não é porque a escrita é introduzida que ela se torna o modo privilegiado de comunicação” (FERREIRA, 1992, p. 89). A escrita alfabética emerge como mais um meio de comunicação, sem suprimir ou substituir a oralidade nas práticas e ritos tradicionais. Na situação atual de contato na qual vivem a grande parte dos povos indígenas no Brasil, a escrita aparece associada ao registro escrito “de informações essenciais à sobrevivência cultural e à autodeterminação” (FERREIRA, 1992, p.90). Além disso, de modo significativo, nos últimos 30 anos, por meio dos programas educacionais comprometidos com os projetos políticos pedagógicos das comunidades indígenas, a escrita alfabética possibilitou a produção de material didático em língua materna indígena e, por vezes, também em português, com a assinatura autoral dos professores indígenas. Esses livros didáticos, em função de suas características semióticas e estilísticas, também podem ser descritos como didático-poéticos. Assim, aos efeitos apontados por Ferreira como desdobramentos da escrita alfabética entre povos indígenas, podemos acrescentar mais um: o efeito literário. Nas palavras de Bartomeu Meliá:

Certamente, a maioria dos textos que figuram nas novas cartilhas se refere ao mundo tradicional: mato, roça, aldeia, vida cotidiana, mitologia e rituais antigos. Mas, pela escrita, eles deixam de ser ditos de um modo tradicional, embora não estejam desligados do contexto cultural. As palavras da língua escrita passam a formar parte da língua do índio, num movimento que se abre a novos modos de dizer e de ser. Esse tipo de cartilha, respeitando a língua, não reproduz simplesmente a realidade linguística, mas a produz. Pouco a pouco, textos de alfabetização e livros de leitura passam a ser obras de literatura. (...) Nesse sentido, é importante que o processo de alfabetização e seus textos estejam abertos à literatura indígena como criação (MELIÁ in EMIRI & MONSERRAT, 1989, p. 15).

Além disso, não se deve perder de vista que, em 10 março de 2008, o Governo Federal publicou a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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. Nos termos da lei 11.645/08, os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros devem ser ministrados em todo o currículo, especialmente nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. Há, portanto, uma demanda do Governo Federal em relação à realização de estudos acerca da cultura e, conseqüentemente, em relação à produção escrita dos povos indígenas. Essa demanda torna premente a necessidade do desenvolvimento de estudos no âmbito dos cursos regulares de formação de professores (licenciaturas) das universidades do Brasil; e também requer formulação de propostas para formação continuada de professores já licenciados que não tiveram ainda contato formal com os conteúdos da temática afro-brasileira e indígena. Para assegurar que esta lei seja, de fato, efetivada, que seu objetivo seja alcançado, por meio da revisão crítica dos pré-conceitos e mitos relativos à suposta inferioridade – espécie de “atraso” – cultural das comunidades tradicionais, afro-brasileiras e indígenas, consideramos que será necessário investir em estudos, em produção de conhecimentos novos, consonantes com as perspectivas da Antropologia simétrica (VIVEIROS DE CASTRO, 2002), da Educação emancipatória (RANCIÈRE, 2002) e, no caso dos estudos literários, da Teoria Literária pós-estruturalista (RANCIÈRE, 1995; 2005), (BLANCHOT, 1984; 1987) e (DELEUZE, 1997).

Notas

¹ Uma busca no site estantevirtual (<http://www.estantevirtual.com.br/>), a maior rede de sebos do Brasil, revela que já estão disponíveis para o leitor comum uma variada oferta de livros de autoria ou de co-autoria indígena, publicados originalmente fora do circuito comercial, mas que, no trânsito livre das leituras, terminou por penetrar em um dos vórtices da cultura do impresso: as livrarias de livros usados.

² O movimento editorial nas comunidades indígenas, incentivado por órgãos governamentais e não governamentais, conseguiu colocar em circulação a produção escrita de várias etnias, do extremo norte até o extremo sul do país. Entre os anos de 2004 e 2008, o Grupo *Literaterras*, sob a coordenação editorial da Prof^a Maria Inês de Almeida, com recursos da SECAD/MEC, produziu mais de 60 títulos. Conferir o Catálogo de Publicações / Projeto 8273/ SECAD/MEC/FALE-UFMG: Publicação de Obras de Autoria Indígena. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/bay/?chave=telJx2X42>>. Acesso em: <17 de março de 2011>.

³ Antônio Risério, no artigo *Palavras Canibais* (1992), expõe com clareza a encruzilhada poético-antropológica na qual se constitui as linhas básicas de uma poética araweté. Esse artigo parece-nos exemplar para compreensão semiótica e literária dos textos de autoria indígena. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/13/04-riserio.pdf>. Acessado em: 23/08/2011.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Inês (Org.). **Para que serve a escrita?** São Paulo, EDUC, 1997.

ALMEIDA, Maria Inês (Org.). **Projeto “Laboratório Intercultural e Textualidades Extra-Ocidentais”**, elaborado pelo Grupo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras: escrita, leitura, traduções, enviado à Fapemig, atendendo ao edital 07/2009c.

ALMEIDA, Maria Inês e QUEIROZ, Sonia. **Na captura da voz: as edições da narrativa oral no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica e FALE/UFMG, 2004.

ALMEIDA, Maria Inês O livro selvagem. **Revista Polichinelo**, Belém (PA)/Palmas (TO), p. 60-62, abril, 2009b.

ALMEIDA, Maria Inês. **Desocidentada: experiência literária em terra indígena**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

ALMEIDA, Maria Inês. **Ensaios sobre a literatura indígena contemporânea no Brasil**. São Paulo, Programa de Comunicação e Semiótica – PUC, 1999. Tese de doutorado inédita.

ALMEIDA, Maria Inês; MINDLIN, Betty. Textualidades indígenas. **Suplemento Literário**, 2005. Disponível em: <http://seminariostematicos.wordpress.com/2011/05/14/textos-complementares-sobre-cultura-e-etnia/> Acesso em: <15/maio/2011>

ANDUJAR, Cláudia (Org.). **Mitopoemas Ianomami**. São Paulo: Olivetti do Brasil, 1978.

BARRA, Cynthia de Cássia S.; SOARES, Cinara de Araújo. “Português Língua Escura: práticas de leitura e de escrita com professores Maxakali”. **Anais 17COLE**, Campinas, 2009. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem09/COLE_1021.pdf. Acesso em: <15/jun/2011>

BARRENTO, João. **O Poço de Babel**. Para uma poética da tradução literária. Lisboa, Relógio D'Água, 2002.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.

BARTHES, Roland. Do ato de fala ao ato de escrita. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 41, p. 3-7, abr./jun. 1975.

BENJAMIN, Walter. **A tarefa do tradutor**. Trad. Karlheinz Bark. Cadernos do Mestrado-UERJ, RJ, n.1, p. i-xxii, 1992.

BICALHO, Charles. **A imagem poética Maxakali**. Tese de doutoramento defendida na Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte: 2010.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Rio de Janeiro, Rocco, 1987.

BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. Lisboa, Relógio D'Água, 1984.

BORGES, Jorge Luis. A música da palavra e a tradução. In: **Esse ofício do verso**. SP: Companhia das Letras, 2000, p 63-81.

- CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem** – ensaios de Teoria e Crítica Literária. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1970.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. São Paulo, Editora 34, 1997.
- DERIVE, Jean. **Oralidade, literalização e oralização da literatura**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2010. (Cadernos Viva Voz)
- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Trad. de Mirian Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- FERNANDES, Frederico. **Oralidade e literatura: manifestações e abordagens no Brasil**. Londrina: Eduel, 2003.
- FERREIRA, Mariana K. Leal. **Da Origem dos Homens à Conquista da Escrita**: Um Estudo sobre os Povos Indígenas e Educação Escolar no Brasil. Dissertação de Mestrado/ PPGAS - USP, São Paulo, 1992.
- GOLDEMBERG, Deborah. A concepção do I Sarau das Poéticas Indígenas por uma antropóloga-escritora. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 42-60, jan./jun. 2009.
- GOLDEMBERG, Deborah; CUNHA, Rubelise da. Literatura indígena contemporânea: o encontro das formas e dos conteúdos na poesia e prosa do I Sarau das Poéticas Indígenas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 42-60, jan./jun. 2009.
- KLINGER, Diana Irene. **Escrita de si, escritas do outro**: autoficção e etnografia na narrativa latino-americana contemporânea. Tese de doutoramento. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. RJ, 2006.
- KOPENAWA, Davi. Descobrimos os brancos. In.: _____ NOVAES, Adauto (Org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. 5. ed. Campinas (SP): Papius, 2005.
- MATO, Daniel. No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible.. Revista **Alteridades**. Méjico, 18 (35): p. 101-116, 2008.
- MAXAKALI, Gilberto *et al.* **O livro que conta histórias de antigamente**. Belo Horizonte: MEC/SEE-MG: Projeto Nordeste / PNUD, 1998.
- MAXAKALI, Gilmar. **Livro de cantos rituais Maxakali**. Belo Horizonte: FUNAI/ SEE/MG, 2004.
- MAXAKALI, Rafael *et al.* **Hitupmã’ax**: Curar. Belo Horizonte: Fac. Letras da UFMG; Cipó Voador, 2008.
- MINDLIN, Betty e narradores indígenas. **Moqueca de maridos**: mitos eróticos. Rio de Janeiro ; Rosa dos Tempos, 1997.
- MINDLIN, Betty. **Terra grávida**. São Paulo: Rosa dos Tempos, 1999.
- MINDLIN, Betty. **Tuparis e Tarupás**: narrativas dos índios Tuparis de Rondônia. São Paulo : Brasiliense ; Edusp ; Iamá, 1993.
- MINDLIN, Betty. **Vozes da origem**, estórias sem escrita: narrativas dos índios Suruí de Rondônia. São Paulo : Ática/Iamá, 1996.
- PROFESSORES INDÍGENAS DE RONDÔNIA E NOROESTE DO MATO GROSSO. **Do açaí cada fruto uma história**: narrativas dos povos indígenas de Rondônia e noroeste do Mato Grosso. [Org.: Betty Mindlin; Cristóvão Teixeira Abrantes, Maria Inês de Almeida]. Belo Horizonte: Faculdade de Letras UFMG: Cipó Voador, 2009.
- QUEIROZ, Sônia. **A tradição oral**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006. (Viva voz).
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2005.
- RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual (trad. Lilian do Valle). Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

- RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita**. Trad. Raquel Ramalhete. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- RISÉRIO, Antônio. Palavras canibais. **Rev. USP**, São Paulo : USP, n. 13, p. 26-43, mar./mai. 1992.
- RISÉRIO, Antônio. **Textos e tribos**: poéticas extraocidentais nos trópicos. RJ: Imago, 1993.
- ROTHENBERG, Jerome. **Etnopoesia no milênio**. RJ: Azouge Editorial, 2006.
- SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. De estória à história: a escrita indígena no Brasil. **Revista da Biblioteca Mário de Andrade**. , v.59, p.69 - 72, 2001.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo, Cosac & Naify, 2002.
- ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Cia. das Letras, 1993
- ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria L. Diniz Pochat e Maria Inês de Almeida. São Paulo: Hucitec, 1997.

Identificação lexical de palavras de possível origem Bantu na Umbanda em Nova Mamoré

Dante Ribeiro da Fonseca¹
Antonio Elias Nascimento²

Resumo: Pesquisa realizada nos centros de umbanda do Município de Nova Mamoré tendo como entrevistados os pais-de-santo e os participantes do centro, resultou na coleta preliminar de dados e a realização de um levantamento lexical com o objetivo de identificar os possíveis bantuísmos brasileiros falados no centro. O trabalho é pautado na necessidade de mais estudos direcionados à determinação dos aportes lingüísticos de origem africana e especialmente bantu no português brasileiro. Além disso, o presente estudo procura mostrar também a valorização que os negros africanos deixaram na cultura da sociedade brasileira. O objetivo principal do artigo é, através de um léxico de aproximadamente 250 palavras que não aparentam ter uma procedência portuguesa, verificar o percentual de bantuísmos brasileiros presumidos, utilizados pelos frequentadores dos centros de Nova Mamoré (Angenot & Angenot, 2008).

Palavras-chave: religião, léxicos, bantuísmos.

Introdução

Uma maneira através da qual se pode observar a interferência lexical das línguas trazidas com os negros é a consulta aos dicionários mais populares do Brasil. Por exemplo, no dicionário Aurélio – Século XXI e no dicionário Houaiss 2001, constam informações etimológicas sobre as palavras de possível origem africana.

Contudo, dado o caráter dominante e cêntrico da colonização européia no Brasil, nos dicionários pesquisados não existem registros de palavras com classificação etimológica do tipo “europeísmo”, isso explica, contrariamente, a classificação africanismo para diversas palavras constantes nesses dicionários (CASTRO, 2006).

No entanto, é bem verdade que o tráfico negreiro trouxe para o Brasil, entre os séculos XVI e XIX, uma enorme quantidade de escravos. Mattoso (2003, p. 53) afirma que durante esse período, teriam sido traficados da África para o Brasil um número que varia entre 3.500.000 e 3.600.000 pessoas. É importante registrar que esse enorme contingente de força escrava teria vindo de diferentes localidades da África e compunham etnias e nações diferentes. Ao analisarmos do ponto de vista lingüístico, verificaremos que no continente africano são faladas cerca de 1250 línguas.

Dentre essas línguas, Edison Carneiro (2008, p. XVII) alerta para a ênfase dos estudos sobre os iorubás, destacando que os povos bantus chegaram primeiro e em maior quantidade e que sua importância como matriz é fundamental à compreensão da afrodescendência.

Autores, como Castro (2006), que têm apontado a difusão geográfica dos povos africanos no Brasil, afirmam que foram os povos bantus os que mais se espalharam pelo território brasileiro, permitindo-nos supor que a grande maioria dos itens lexicais de origem africana integrados ao léxico do PB resultariam de línguas do subgrupo bantu, mais especificamente do kimbundo. Vale ressaltar um trecho do artigo A língua bantu angolana iwimbi [k12a] e a busca etimológica dos bantuísmos brasileiros, dos pesquisadores Silva, Nascimento & Ntondo, onde é afirmado:

Ora, uma breve análise da diversidade lingüística no continente africano e, em particular, em Angola, já serviria para pôr em xeque a idéia de que português do Brasil teria heranças, praticamente, em apenas três línguas. Partindo dessa premissa, os estudos no Brasil sobre tema ainda estão incompletos e merecem um estudo mais aprofundando (2010, p. 280).

Os estudos existentes no Brasil relativos às línguas africanas, foram realizados ainda nas décadas de 30 e 40 do século XX. Destarte percebemos que são necessários estudos urgentes com o objetivo de buscar a influência das línguas africanas na formatação do português brasileiro (PB).

Daí a principal motivação apresentada neste trabalho de verificar algumas possíveis palavras de origem bantu, faladas nos centros de umbanda no município de Nova Mamoré.

As matrizes culturais afro-religiosas na Amazônia

Ao iniciarmos o estudo das matrizes culturais afro-religiosas na Amazônia faz-se necessário explicitar o conceito de cultura aqui adotado. Apesar de ser um conceito ainda sujeito a múltiplas vertentes ideológicas e objetos de controvérsias a percepção de cultura que adotamos nesse trabalho é aquela explicitada por Lacraia:

No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *Civilization* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês *Culture*, que ‘tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade’. Com esta definição Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à idéia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos (2001, p.25).

Adotamos então o conceito elaborado por Tylor, que define cultura como todo o conhecimento produzido pelo ser humano enquanto realização social. A religião é, portanto, um dado da cultura na medida em que sua produção é necessariamente social, assim, suas mutações são produto da própria mudança histórica.

Sobre os dados da cultura religiosa, cujos traços lingüísticos pretendemos estudar, convém lembrar que as crenças africanas que se fixaram em terras brasileiras foram de fundamental importância para a constituição da identidade cultural existente no Brasil hoje. Suas implicações vão além da cultura religiosa, transcendendo-as, fixam indelevelmente suas marcas na identidade nacional, seja na culinária, seja na língua, seja nos costumes. Em Rondônia somos picados pela caba, palavra de origem tupi, mas no litoral somos picados pelo marimbondo, palavra de origem africana. Em certos estados comemos a canjica, em outros o mungunzá (a mesma comida de santo), que segundo Yêda Pessoa de Castro (2006) são palavras de possível origem bantu.

Os negros africanos que chegaram ao Brasil na condição de escravos, num primeiro momento eram submetidos a um treinamento conduzido por senhores e feitores, eram ensinados os rudimentos da língua portuguesa (ALBUQUERQUE, 2006, p. 95). No Brasil as matrizes culturais afro-brasileiras de cunho religioso se formaram a partir da fusão das diversas etnias que se encontraram na nova terra. Os dados dessas culturas se misturaram de forma que deram origem, nos diversos cantos do país, a outros tipos de manifestções religiosas, como é caso do tambor no Norte, da umbanda na região sudeste, do batuque na região sul, ao xangô em alguns estados do Nordeste e o candomblé em vários lugares.

De acordo com Verger (1981, p. 26), os primeiros registros sobre as religiões africanas no Brasil, datam de 1680. Toda essa reorganização dos cultos afros em terras brasileiras se deu em consequência da diáspora africana. As principais religiões afro-brasileiras, tiveram uma forte penetração no Brasil, inicialmente na Bahia, Maranhão e posteriormente nos demais estados, como São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Os estudos referentes às religiões de matrizes africana tem se segmentado em dois grandes grupos, o jeje-nagô que compreenderia todas as manifestações de origem

sudanesa e o congo-angola, que seria constituída de elementos de cultura bantu. É importante lembrar que os modelos aqui denominados nações foram organizados a partir de semelhanças principalmente linguística. Atualmente, de acordo com Carneiro (2008, p. XVI e XVII), o candomblé se apresenta dividido da seguinte forma:

Nação Queto-Nagô (iorubá);
Nação Jexá ou Ijexá (iorubá);
Nação Jeje (fon);
Nação Angola (bantu);
Nação Congo (bantu);
Nação Angola-Congo (bantu)
Nação de Caboclo (modelo afro-brasileiro).

O mesmo autor alerta para a ênfase dos estudos sobre os iorubás, destacando que os povos bantus chegaram primeiro e em maior quantidade e que sua importância como matriz é fundamental à compreensão da afrodescendência. Como os bantus eram em número superior aos demais trabalhadores, seu folclore se manteve, contudo, sua religião se desagregou. Assim sendo os cultos bantus foram gradativamente entrando em declínio, dando lugar aos cultos yorubás. No entanto não podemos deixar de registrar que os cultos afro tiveram influências de diversas nações.

As nações afro-religiosas

Inicialmente o termo nação estava estritamente ligado ao sentido político. Assim é que encontramos o termo nação como forma de designação racial, como nos apresenta Cacciatore (1977, p. 178): “...denominação de origem tribal ou racial (nação nagô, nação africana) atribuída aos grupos de negros que africanos vindos como escravos para o Brasil”. Lima (1984, p. 20) em seu artigo “O conceito de nação nos candomblés da Bahia”, chama atenção de como o termo nação “foi perdendo sua conotação política para se transformar num conceito quase que exclusivamente teológico a partir da segunda metade do século XIX. Ainda de acordo com o mesmo autor, o termo:

Nação passou a ser, desse modo, o padrão ideológico e ritual dos terreiros de candomblé da Bahia. Em outras palavras, nação passou a designar uma ‘modalidade de rito’, ou uma ‘forma organizacional definida em bases religiosas. (CACCIATORE, 1984, p. 20).

Os terreiros de Rondônia

As religiões brasileiras de origem africana, denominadas “cultos afro-brasileiros”, foram um produto da escravatura africana que perdurou até o final do século XIX. Esses cultos estão centrados no ritual e crença na possessão por espíritos que, aliás, não é exclusividade das religiões africanas, o próprio espiritismo kardecista, francês e cientificista, acredita nessa possibilidade. Aliás é frequentemente mencionado pela literatura que o espiritismo kardecista tenha contribuído para a formação da umbanda, pois, de um modo geral, nem a umbanda e nem o candomblé são religiões homogêneas, ortodoxas, no sentido ritualístico e doutrinário.

Porto Velho é onde se encontra o primeiro registro de manifestação de culto de matriz africana no estado. Foi no bairro Mocambo, no contexto da construção da EFMM, realizado por pessoas advindas de vários estados brasileiros, especialmente aqueles do nordeste, onde uma migrante maranhense vai estabelecer seu centro de culto. Após essa primeira manifestação registrada da cultura religiosa de matriz africana em Porto Velho, nos estertores do Primeiro Ciclo da Borracha, outras iniciativas vieram a consolidar o quadro atual de práticas religiosas no estado. Primeiramente o terreiro da maranhense, D. Esperança Rita, outros surgiram depois, nos anos quarenta (Chica Macaxeira) e sessenta (Celso e Hilton) esses dois últimos vindos de Manaus.

Essa primeira iniciativa, segundo Penna Pinheiro (1986, p. 157 apud Y. Furuya, 1994), foi o estabelecimento do primeiro grupo de umbanda, nesse caso termo genérico usado por Penna Pinheiro

para designar qualquer tipo de culto afro-brasileiro em Porto Velho, se deu em 1914, sob a liderança da já citada maranhense Esperança Rita. Porém, esta não era a umbanda difundida nas décadas de 1920-30 nas grandes cidades do sul do país. Segundo os dados de Nunes Pereira (1979, p. 122-123, 142-143), que participou do ritual em Porto Velho por volta de 1941, esse grupo é de “Tambor-de-Mina” da linha maranhense. De acordo com Lima (2003), esse primeiro terreiro de Porto Velho, chamava-se Recreio de Yemanjá ou Terreiro de Santa Bárbara, tendo sido fundado nas imediações do pátio ferroviário da EFMM, no bairro conhecido por Mocambo, povoado por imigrantes de vários estados brasileiros. Ainda sobre o assunto, Lima (2003), esclarece que, em Porto Velho os cultos afro-brasileiros foram genericamente denominados macumba ou batuque, e, mais recentemente, umbanda. Assim como em outros lugares do Brasil, esses cultos foram implantados, sobretudo, em bairros populares. Também Santana (2009), em sua Dissertação de Mestrado: Estudos dos vocábulos Bantu da Tenda de umbanda Vovó Cambinda – Rolim de Moura (RO), afirma que a primeira mãe de santo do Estado de Rondônia foi a senhora Esperança Rita, fundadora do Terreiro de Santa Bárbara, sendo a primeira casa de culto do estado de Rondônia que se tem registro.

O município de Nova Mamoré

Nova Mamoré, município do Estado de Rondônia, está situado a 240,9 km da capital Porto Velho. Localizado na região nordeste do estado, possui clima equatorial com variações para tropical quente e úmido, com rios, riachos e igarapés com uma área de 10.071,702 km², uma população de 22.552 habitantes (IBGE 2010). A sua origem se deu em função da desativação da Estrada de Ferro Madeira Mamoré e a criação da BR 425.

O Centro Espírita Deus é Por Mim

Tem como pai de santo e fundador o senhor Silvério. Os trabalhos do centro tiveram início em 2000. Localizado na rua Eduardo Correia de Araújo com Princesa Isabel, S/N, bairro Cidade Nova. Conta atualmente com 15 médiuns. São cultuadas entidades como: o povo das matas, povo das águas, as crianças, pretos velhos etc. O centro realiza trabalho de vidência, benzimentos, banhos, chás, etc. As reuniões do centro são realizadas todas as quintas-feiras das 20 às 22 horas. Pessoas de todas as funções freqüentam o centro, funcionários públicos, autônomos, comerciantes, madeiros, etc. As despesas do centro são custeadas pelos freqüentadores e também pela venda do material para preparo dos trabalhos.

Metodologia, informante e corpus

Para a realização desse trabalho, tivemos como informantes o pai de santo e freqüentadores do centro. Os entrevistados são oriundos dos estados: Amazonas, Pernambuco, Pará, Rio Grande do Sul e do próprio estado de Rondônia nascidos na região do vale do rio Madeira e vivem na cidade algum tempo. O centro é freqüentado regularmente por adeptos que buscam consulta espiritual. No início da pesquisa, isto é, na primeira visita ao centro, não foi possível realizar uma conversa satisfatória com o pai de santo e outros membros do centro, pois foram necessárias outras visitas para adquirirmos a confiança tanto dos freqüentadores quanto do pai de santo e de seus familiares. Os informantes entrevistados se caracterizam como um grupo de pessoas com nível de conhecimento variado, tendo pessoas sem instrução e freqüentadores com nível superior, sendo respectivamente profissionais liberais, funcionários públicos entre outras funções. Com relação ao aspecto religioso, os freqüentadores do centro se identificam como sendo católicos e evangélicos. As pessoas procuram o centro por motivo de doenças, por dom, afinidade espiritual às vezes por influência familiar e indicação de amigos. Os médiuns do centro são de classe social variadas: funcionários públicos, pescadores, feirantes, comerciantes, entres outros. Ressaltamos que todos os dados coletados no centro foram transcritos foneticamente utilizando-se o Alfabeto Fonético Internacional e a fonte SILdoulosIPA.

O continente africano

Com aproximadamente 30,7 Km² de terras, está localizado parte no hemisfério norte e parte no sul. Segundo continente mais populoso do mundo, possui aproximadamente 830 milhões de habitantes, distribuídos em 53 países africanos independentes. É um continente basicamente agrário, tendo uma população no qual a maior parte vive no meio rural. Na África a religião católica tem o maior número de adeptos, seguida pela religião muçulmana, porém, existem seguidores de diversos cultos africanos. É necessário registrar que o continente africano passou por um longo processo de colonização que teve como objetivo de explorar seus recursos minerais e agrícolas e uma competição acirrada entre as potências imperialistas e mercantilistas.

As línguas africanas

Segundo o inventário estabelecido pelo *Ethnologue* (apud Gordon, 2005), as línguas africanas seriam mais de 2000 (2092) precisamente, sem levar em conta o aspecto dialetal de cada uma delas. Esse conjunto de línguas está atualmente dividido em quatro famílias ou troncos: o nigero-congolês (niger-congo, 1495 línguas), o afro-asiático (afro-asiatic, 353 línguas), o nilo-saariano (nilo-saharian, 197 línguas) e o coissan (khoisan, 22 línguas). Essa repartição, proposta e sistematizada por J. H. Greenberg nos anos 1950-1963 foi adotada, mais tarde, pela grande maioria dos lingüistas africanistas, com algumas revisões concernentes à reorganização interna de cada tronco.

Os bantu

O termo “bantu” significa, “pessoas” ou seja seres humanos”. O primeiro a utilizar o termo foi lingüista alemão Willhem Bleek, no século XIX. Todas estas línguas têm uma raiz comum, provavelmente uma língua muito antiga e desaparecida há milhares de anos, chamada de “protobantu” (CASTRO, 2001). Os bantus são encontrados em vários países da África, dos quais podemos citar Angola e Moçambique (que falam também português), Zimbábue, Camarões, Gabão, Quênia, Congo, Ruanda, Namíbia, Burundi e África do Sul. Os povos bantu, diferentemente dos outros povos africanos, se espalharam por todas as regiões do Brasil. Participaram decisivamente na formação social e cultura do Brasil, influenciando na religião (umbanda e os candomblés).

As línguas bantu

As línguas bantu, segundo Greenberg (1963), é o tronco numericamente mais importante no interior da família Kongo- Kordofân³ ou (Nigero Kongolesa), sendo uma das quatro famílias das línguas destacadas. As línguas da família bantu pertencem ao grande filo Niger-congo, conforme Jean-Pierre Angenot, no seu artigo Cognato e Étimo (p. 4):

proto-níger-congo > proto-volta-congo > proto-volta-congo oriental > proto-bantóide > proto-bantóide meridional > proto bantu > pré-área bantu X > pré-zona bantu Y > pré-grupo bantu Z > língua específica > dialeto específico.

A classificação tradicional do conjunto das línguas bantu foi estabelecido por M. Guthrie⁴ (1948). Guthrie estabeleceu a classificação tipológica das 600 línguas bantu em 16 zonas geolinguísticas, designadas por letras do alfabeto (A, B, C ...), subdivididas em cada uma por dezenas segundo o grupo de línguas, 78 grupos linguísticos. Contudo essa classificação foi revista em 1978 no Museu de Tervuren (Museu Real da África Central – MRAC), da Bélgica por um grupo de especialistas em línguas bantu. No entanto, a revisão mais recente que temos referente à classificação tipológica das línguas bantu e a de Jouni Filip Maho.

Aspectos gerais das línguas bantu

As línguas bantu são caracterizadas pela presença de classes, onde em sua totalidade as palavras são flexionadas. As classes em bantu são de concordância que se manifestam por meio de afixos classificadores que são significantes constituídos por afixos nominais, prefixos verbais e infixos verbais. A maioria das classes apresentam-se em pares de prefixos (1/2, 3/4, etc.), que serve para exprimir a oposição singular e plural dos nomes, o aumentativo e diminutivo, o locativo, o infinitivo dos verbos, permitindo ainda delimitar o sentido desse nome. As línguas bantu estão classificadas de forma genealógica e tipológica. São línguas com classes⁵ e essas constituem a categoria básica na qual as formas se encontram flexionadas.

As línguas africanas no Brasil

O tráfico de negros africanos para o Brasil se deu em decorrência de quatro grandes ciclos econômicos. Colaborou de forma significativa à transplantação das línguas africanas para o Brasil, tendo seu início no século XVI e prosseguindo até o século XIX (BONVINI, 2008, p. 26). Faz-se necessário reafirmar que a importação de escravos africanos para o Brasil ocorreu em decorrência de razões puramente econômicas, ligadas aos ciclos de importação de negros africanos, que são: nos séculos XVI e XVII, a cultura da cana-de-açúcar e do fumo; no século XVIII, a exploração das minas de ouro e diamantes, mas também na cultura do algodão, do arroz e a colheita de especiarias; no século XIX, a cultura do café (BONVINI, 2008, p. 27). Assim sendo, a partir desse trabalho temos a intenção; de forma breve, sem se prender a historiografia propriamente dita, de apresentar, com bases em dados coletados no centro de culto afro – umbanda – elementos que possam evidenciar a possível presença de vocábulos de origem bantu utilizados pelos frequentadores de cultos africanos no vale do Madeira.

Análise do corpus coletado no centro de umbanda

A tabela a seguir a seguir, tem a coluna 1 com o número de ordem dos termos; a coluna 2 a forma ortográfica do léxico no português com significado encontrado no centro pesquisado; a coluna 3 mostra a transcrição fonética usando os símbolos IPA para registro da efetiva pronúncia dos termos encontrados no centro e 4 coluna como é encontrada no Glossário de bantuísmo brasileiros presumidos (ANGENOT & ANGENOT).

Forma ortográfica	Transcrição fonética em API	GBBP
Pemba Tipo de bastão usado para riscar no chão os pontos da Umbanda	^h pẽ.ba	Pemba (a) caulim reduzido a pó, de largo uso ritualístico (b) qualquer substância branca, reduzida a pó que se acredita ter poderes mágicos (c) cf. sacurupemba <i>Kik-Kim</i> ^m pe ^m ba pemba cal sagrado que serve para riscar ponto e em pó para cruzamentos de corpo.

Termo de possível origem bantu, conforme Pessoa de Castro (2001), para Ney Lopes pemba corresponde a mpemba correspondente ao kimbundo, segundo Buarque de Holanda o termo é de origem origem iorubá. Assim sendo, a partir da descrição acima é possível perceber que todos os dicionaristas trazem o termo com o mesmo significado encontrado no centro pesquisado.

Forma ortográfica	Transcrição fonética em API	GBBP
Quimbanda Cultos afro que praticam a magia negra. Fazer o mal.	[kĩ.'bã.da]	Quimbando chicote, açoite <i>Kim</i> kiba ⁿ du

Do ponto de vista da origem da palavra, Buarque de Holanda atribui o termo como sendo de origem africana, mas precisamente do kimbundo. Pessoa de Castro e Ney Lopes se referem ao termo como sendo de origem bantu, os demais dicionarista trazem o termo em suas obras, mas apenas fazendo a conceituação do termo.

Forma Ortográfica	Transcrição Fonética em API	GBBP
Umbanda Culto afro-brasileiro. Religião que trabalha com os orixás de luz.	ũ'bãda]	Umbanda - (a) religião afro -brasileira que surgiu no século XX com assimilação de elementos dos espíritos no kardecista e do catolicismo; (b) por extensão, bruxedo, magia branca.

Autores como Pessoa de Castro, Ney Lopes, Cacciatore se referem ao termo como sendo de possível origem bantu. Os demais autores versam sobre significado da palavras em estudo, como sendo culto afro.

Forma Ortográfica	Transcrição Fonética em API	GBBP
Zambi Deus. Pai. Ser Supremo.	[zã.bi]	Zambi Deus Supremo inzambi (a) deus Supremo (b) expressão de saudação respeitosa <i>Kik-Kim</i> ⁿ za ^m bi zambi chefe de quilombo <i>Kim</i> ⁿ za ^m bi <i>deus</i>

Todos os dicionaristas aqui consultados trazem o termo como sendo de possível origem bantu. Com sentido de Deus, Ser Supremo, o mesmo encontrado no centro estudado.

Nota sobre o corpus coletado

O maior percentual de palavras encontrados no centro tem como origem o latim, fato que vem a reforçar a influência do catolicismo na tradição religiosa da região ao qual o centro esta localizado.

Outro número que nos chama atenção é o percentual de termos de origem indígena, extremamente baixo, se levarmos em consideração a historiografia.

Com relação aos outros dados – bantu e yorubá, o primeiro, conforme já mencionamos anteriormente foi o povo que em maior número chegou ao Brasil, no entanto, autores como Carneiro (2008), afirmam que os bantus foram designados para a zona rural, enquanto que os yorubás ficaram mais na zona urbana. Assim, sendo os dados abaixo poderiam confirmar tais informações.

Nº.	BANTU	YORUBÁ	LATIM	TUPI
1	angu	Ago	Permissão	ubirajará
2	aruanda	Axé	Oferenda	jurema
3	bombojira	Doburu	Galinha	iara
4	cabaça	Ebó	Flor	coité
5	macumba	Acarajé	Búzio	caboclo
6	Marafó	Bori	Novena	jerimum
7	Pemba	Decá	Médium	macaxeira
8	quimbanda	Erê	Invocação	mucuracá
9	umbanda	Babalorixá	Santo	pitu
10	Zambi	Orixá	Salvar	tapindaré
%	21%	30%	43%	6%

É importante ressaltar que estamos apresentando apenas algumas palavras que são representativas, referentes ao trabalho desenvolvido. No entanto, a tabela constando todas as entradas

léxicas encontradas no centro pesquisado que são de possível origem bantu poderão ser solicitadas pelo e-mail: ikgrando@hotmail.com.

A contextualização lingüística⁶ baseia-se predominantemente no que disse Lima:

A maioria dos africanismos atestados no Brasil provém dos falantes de línguas do tronco Benue – Congo do filo Niger – Congo, as quais se repartem em dois agrupamentos principais: as línguas da imensa família bantu e as línguas tais como Ioruba e Fon. É um fato admitido que as línguas bantu tiveram um impacto nacional muito mais geral, antigo, profundo e duradouro ao passo que a influência lingüística e cultural do Fon e Ioruba foi muito mais tardia e concentrada na Bahia, notadamente nas áreas específicas do culto dos orixás e da culinária (2008, p. 2).

As palavras estudadas apresentam como possíveis cognatos bantu encontrados na literatura afro-brasileira agrupado por Angenot & Angenot no Glossário de Bantuísmos Brasileiros Presumidos (2008).

A busca etimológica dessas palavras exige uma pesquisa minuciosa em todos os dicionários de línguas bantu e ainda uma pesquisa de campo para verificar nas línguas não documentadas. Faz-se necessário ainda, que o pesquisador tenha uma boa base lingüística e familiaridade com as línguas bantu.

Por esse motivo optamos por não falar sobre as etimologias das palavras encontradas, mas, apenas mencionamos como pseudo-cognatos bantu baseados nos dicionários consultados.

Considerações finais

Com base na identificação realizada foi possível verificar que 21% do corpus estudado é possível que sejam de provável origem bantu. É importante registrar, a partir desse dado, que a contribuição africana negra para o português falado no Brasil foi significativa. Isto posto, podemos observar que a realidade lingüística encontrada na religião esta profundamente marcada pelo contato de vários grupos étnicos. A partir do estudo foi possível evidenciar um número de palavras significativo, que de acordo com os dicionários consultados têm sua origem na língua latim, fato que é oportuno considerar, levando em consideração a forte influência da Igreja Católica no processo de colonização do Brasil e da região Amazônica como um todo.

A partir das informações obtidas com base na historiografia e na etnolinguística é possível deduzir que as diversas etnias negras, conforme Angenot (2007), vindas para o Brasil no período da escravidão estabeleceram o contato com o Espanhol e o Português de Portugal, as línguas dos Senhores, e com as línguas indígenas, etnias que já habitavam a terra que foi chamada de Brasil, e desse contato resultaria uma maior incidência no léxico de vocábulos de línguas castelhanas, indígenas e africanas. Porém, nesta pesquisa, e em se tratando do centro de culto afro, a quantidade palavras encontradas de origem indígenas ocorreu em um valor bem resumido, fato que nos chamou bastante a atenção, tendo em vista fatores históricos, pois esperava-se o contrário.

Essa pesquisa também incluiu a etno-história do centro de umbanda de Nova Mamoré principalmente no que se refere à língua utilizada no dia-a-dia dos freqüentadores dos centros, objeto de estudo desta pesquisa, bem como algumas características dos rituais praticados nos terreiros. Com este estudo procurou contribuir para enriquecer os acervos lingüísticos existente, uma vez que as línguas africanas têm muito a ser estudadas.

Notas

¹ Professor do Departamento de História/UNIR, Doutor em Ciências Socioambientais.

² Mestre em Ciência da Linguagem: Etnolinguística Africanista da Universidade Federal de Rondônia-UNIR.

³ Kongo-Kordofán é uma região do Sudão que se estende a oeste do rio Nilo-Branco e, é representada no mapa da África pela sigla românica I.

⁴ Vide: *The Classification of the Bantu Languages (Classificação das línguas bantu)*, 1948. Nessa obra ele apresenta critérios de identificação das línguas bantu.

⁵ As classes nas línguas bantu são classes de concordância que se manifestam geralmente por meio de afixos classificadores que são significantes descontínuos constituídos por prefixos nominais substantivais (PN) , prefixos nominais adjetivais (PA),

prefixos pronominais (PP), prefixos verbais (PV) e infixos verbais (IN). Em outros termos para identificar a classe a qual pertence um substantivo é preciso considerar seu PN e os eventuais PA, PP, PV, IN por meio dos quais os pronomes, os adjetivos e os verbos concordam com ele.

⁶. Geralda de Lima Vitor Angenot (2008, p. 2). Trabalho inédito: *Controvérsia sobre a confusão entre os conceitos de étimos e de cognatos*.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de & FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ANGENOT, Jean-Pierre & ANGENOT, Geralda de Lima. **Glossário de bantuísmos brasileiros presumidos**. Disponível em <http://www.campusguajara.unir.br/>. Acessado em 10.09.2011.

BONVINI, Emilio. **Línguas africanas e português falado no Brasil**. In: FIORIN, José et. all (Orgs.). *África no Brasil: A formação da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2008.

CACCIATORE, Olga Gudolle. **Dicionário de cultos afro-brasileiros**. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 1977.

CARNEIRO, Edison. **Candomblés da Bahia**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CASTRO, Yêda Pessoa de. **Falares Africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: Topbooks Editora e Distribuidora de Livros Ltda, 2001.

FERREIRA, Aurélio B. Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

HOUAISS, Antonio. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, 2004.

LACRAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIMA, Marta Valéria de. & MENEZES, Nilza (2003). Pintando o santo. **Revista primeira versão**, EDUFRO, nº. 110, ano II, Porto Velho.

LIMA, Vivaldo da Costa. **Nações de Candomblé**. In: Encontro de nações de candomblé. Salvador. Bahia: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1984.

PEREIRA, Nunes. **A Casa das Minas: contribuição ao estudo das sobrevivências do culto dos voduns, do panteão daomeano, no estado do Maranhão**. Petrópolis: Vozes, 1979.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás deuses iorubas na África e o Novo Mundo**. Salvador: Corrupio, 2002.

O trabalho do escravo de origem africana na Amazônia

Dante Ribeiro da Fonseca

Resumo: A produção histórica a respeito da participação das populações de origem africana na Amazônia tem revelado, até muito recentemente, um viés ufanista que destaca o fato de ter sido a província do Amazonas a segunda província brasileira a promover a libertação jurídica dos escravos de origem africana. O artigo investiga as condições estruturais que envolveram o trabalho do elemento de origem africana nos vários momentos da história da Amazônia buscando compreender as razões do desinteresse relativo (se colocado em relação à escravidão indígena) por esse tipo mão de obra escrava na Amazônia ou pela limitação da aplicação da força de trabalho escrava na economia do seringal. Durante o chamado Primeiro Ciclo da Borracha, pela primeira vez na história da região um produto de alto valor no mercado internacional permite à atividade econômica o suporte da mão de obra escrava africana. Contudo, diferentemente da economia cafeeira do sudeste, a economia da borracha se baseará em outras formas de trabalho. Formas de exploração do trabalho humano, onde o elemento liberdade constitui-se apenas como abstração. Fatores políticos econômicos motivados pelo impulso externo constituíram a base determinante do discurso abolicionista nas duas províncias da Amazônia determinando uma ideologia própria que repudiava o trabalho escravo de origem africana simultaneamente à continuidade da exploração quase escrava do indígena e do caboclo. As informações contidas nas fontes primárias e na legislação provincial revelam o formalismo de tais medidas em face às práticas quase servis de exploração da mão de obra na Amazônia.

Palavras-chave: Amazônia, seringalismo, escravidão negra, força de trabalho.

Introdução

Dentre as principais questões colocadas à História da Amazônia, em razão da recente agenda política pertinente às questões étnicas no Brasil, está uma reavaliação do papel das populações de origem africana. Até muito recentemente o fato de que as populações coloniais da região eram predominantemente compostas pelo nativo, pelo tapuío e pelo mameluco (caboclo), que formaram, desde cedo a base colonial de ocupação européia da Amazônia, olvidava uma parte dessa população, composta por elementos de origem africana: negros, mulatos e curibocas, ou seja, formada pelo negro e seus descendentes.

A base empírica desse procedimento, que resultava em ocultar ou minimizar os papéis representados por essa população de origem africana em solo Amazônico, estava em grande parte calcada em argumentos quantitativos. É evidente que esses argumentos são importantes, e pretendemos utilizá-los no presente artigo. Contudo, manifestamos desde já nossa concordância com a posição dos professores Anaisa Vergolino-Henry e Arthur Napoleão Figueiredo, a saber, que:

Sem dúvida alguma, o número de negros escravos entrados na Amazônia colonial foi bem menor que aquele introduzido no Nordeste, contudo, a questão que se coloca não é a de inverter as cifras do tráfico negreiro ou a de se comprovar que a Amazônia, enquanto região cultural é tão ou mais africana do que o Nordeste Agrário do Litoral (Diégues Jr., 1963). Trata-se, isso sim, de se duvidar do “vazio humano” (no caso, a presença africana) com o qual sempre se caracterizou a região. (VERGOLINO-HENRY & FIGUEIREDO, 1990. p. 31).

Expressão de uma límpida verdade empírica, a frase acima é confirmada pelo fato de que, se assim não o fosse a questão da abolição do trabalho escravo do negro de origem africana não poderia ser um tema desse trabalho. Se tão insignificante fosse, não seria objeto de campanha abolicionista na Amazônia o trabalho escravo. Por outro lado, é importante ressaltar que o elemento indígena também foi largamente utilizado como escravo, na maior parte das vezes ao arrepio da legislação que apenas em casos excepcionais permitia a escravização do nativo.

É evidente que, quantitativamente, o contributo das populações de origem africana, foi bem menor se comparado com aquele da população indígena. Do ciclo da borracha em diante esse processo vai mudar. A imensa migração provocada pelo aumento da demanda de mão de obra para a região faz com que migrem aproximadamente meio milhão de nordestinos (FURTADO, 2000, p. 135), evidentemente uma população onde a herança negra já estava, na genética e na cultura, instalada por três séculos de processo histórico, que encontrou na Amazônia uma população negra remanescente do período colonial. Vale ressaltar que esses migrantes aqui chegam na condição de homens livres e não é dessa parte da população que pretendemos tratar.

A questão fundamental que trata o presente artigo é: quais os motivos que explicam ser a província do Amazonas a segunda província do Brasil (a primeira foi o Ceará) a libertar os escravos de origem africana? Para tanto é necessário tomar o tema da escravidão na Amazônia em sua integralidade temporal, segmentando-o em dois momentos: o Período Colonial, com seus focos de exploração do trabalho escravo de origem africana, e o Segundo Reinado, dadas as modificações ocorridas no extrativismo amazônico nesse segundo período. Em segundo lugar o foco espacial. Novamente, socorremo-nos aqui de Figueiredo:

Partindo-se da análise de considerar a Amazônia como um todo, a conquista da região e domínio da terra somente podem ser entendidos por um complexo de forças geo-políticas que atuaram no espaço geográfico dessa área (do qual participaram índios, portugueses, africanos e mestiços), formando um triângulo cujos vértices apoiaram-se em Belém, no Estado do Pará; em Barcelos, no Estado do Amazonas e em Vila-Bela, no Estado de Mato Grosso (Mendonça, 1963; 6A). A expansão e manutenção desse território foi montada à base da instalação de fortificações militares e de “aldeamentos” dirigidos por sacerdotes de diversas ordens religiosas (FIGUEIREDO, 1976, p. 148).

A expansão da área territorial de análise até o norte da capitania do Mato Grosso é válida especialmente para o espaço temporal que vai de meados do século XVIII até o final daquele mesmo século em função da exploração do ouro no rio Guaporé. Ocorre que as determinações pombalinas obrigavam àquela parte da capitania do Mato Grosso ao comércio exclusivo com Belém, inclusive o abastecimento de escravos. Já no chamado Primeiro Ciclo da Borracha, época em que houve a abolição do trabalho escravo no Brasil, analisaremos em separado as características peculiares das economias do Pará e Amazonas, durante o Segundo Reinado, para perceber a diferença no que tange ao aporte da mão de obra e a diferença de velocidade quanto à questão da abolição.

O período colonial

Durante o período colonial os navios negreiros provenientes da costa da África destinavam-se preferencialmente aos ricos portos do litoral do nordeste brasileiro, notadamente Bahia e Pernambuco. A “carga” desses navios, os africanos escravizados, era distribuída pela extensa área de produção de nossa maior riqueza colonial, maior mesmo que o ouro, o açúcar. Contrapondo-se ao rico mercado do açúcar encontrava-se a distante Amazônia. Constituíam-se essa região em um mercado secundário de compra de escravos de origem africana. Várias razões podem explicar essa situação. A primeira razão é o caráter periférico da economia amazônica naquele período, em relação à economia do açúcar, e depois do ouro. A segunda razão é que a região possuía uma economia pobre, tinha como base principal de sua economia o extrativismo. Produtos florestais conhecidos como drogas do sertão tais como: a salsaparrilha, a canela, copaíba, enfim uma infinidade de artigos. Além disso, desde cedo, desenvolveu-se o extrativismo pesqueiro, importante produção no comércio regional. Mas a maior

produção extrativa da Amazônia no século XVIII era o cacau nativo, contudo era produto de qualidade inferior ao cacau agrícola das colônias espanholas, portanto menos procurado e de menor valor no mercado internacional (ALDEN, 1974 e DIAS, 1961). No baixo Amazonas, ou seja, nas proximidades de Belém, concentravam-se atividades agrícolas e pecuárias. Derivava dessa economia o pouco acúmulo de capitais regionais e a opção pela mão de obra indígena escravizada, ou em condição análoga ao trabalho escravo, em detrimento da mão de obra escrava de origem africana. Além do mais, temos que considerar o custo do trabalhador, para se ter idéia um escravo africano em Belém custava dez vezes mais que um escravo nativo no início do século XVIII.

A grande população nativa da região estava, desde o início da colonização da América, sendo engrossada pelas levas migratórias de indígenas que fugiam de todas as direções. Fugiam eles do avanço da colonização européia espanhola e portuguesa para a Amazônia. Assim, a região oferecia para o colono um atrativo repositório de escravos, acessíveis a um custo muito menor que o africano, mesmo que, na maior parte das vezes, ao arrepio da legislação colonial. É que o indígena, com algumas exceções, era considerado elemento livre pela legislação colonial. E era exatamente nessas exceções que permitia a lei, ou melhor, no seu desvirtuamento, que o colono escravizava (a escravização do índio de corda e derivada da guerra justa).

Em meados do século XVIII as Reformas Pombalinas promoveram profundas alterações na Amazônia. É desse período o acordo com a Espanha que resultou na assinatura do Tratado de Madri (1750); a criação da Capitania de São José do Rio Negro (hoje estado do Amazonas) cuja primeira capital foi Barcelos, antiga aldeia de Mariuá que, como todas as outras localidades da Amazônia, mudou seu nome indígena para a denominação de uma localidade de Portugal. No bojo dessas reformas duas se destacam por seu impacto no que se refere à força de trabalho na Amazônia: o Diretório dos Índios e a criação da Companhia de Comércio do Grão Pará.

O *Diretório que se há de observar nas povoações dos índios do Grão Pará e Maranhão até que sua majestade mande o contrário* ou Diretório dos Índios, publicado em 1757 teve um impacto marcante na apropriação da força de trabalho do indígena na região, pois transferiu o poder sobre esses trabalhadores do clero para o poder laico. Os aldeamentos passaram a ser administrados por um Diretor de Índios, um indivíduo notável do local, um *homem bom*, membro da câmara de vereança. Como vimos a legislação colonial a respeito do indígena constituía-se como uma legislação do trabalho, indicando a forma como o nativo ficaria disponível para o mercado de trabalho colonial e a forma de sua remuneração. Conforme já foi lembrado, segundo a legislação colonial o nativo era livre, mas era obrigado a trabalhar para o colono. Com o Diretório a população indígena ficou entregue à livre demanda do colono leigo, sem o papel de intermediador realizado pelo missionário religioso que caracterizou toda a legislação anterior.

Quanto ao tráfico do escravo de origem africana, estabelecido já no século XVII, pouco se pode falar sobre esse momento inicial. Segundo Vicente Salles:

Não há dúvida de que o tráfico se estabeleceu neste século em direitura da África. Do tráfico e do comércio, nas praças do Maranhão e Grão-Pará, as notícias quanto aos algarismos são escassas. Os cronistas não focalizaram esse aspecto do problema. Os documentos oficiais conhecidos também são pouco esclarecedores. Mais importante era, sem dúvida, a escravização do gentio. Quase todos os documentos atestam o plano secundário do negro (SALLES, 1988. p. 23).

A criação da Companhia de Comércio do Grão Pará e Maranhão (1755) abria possibilidades para a colocação da força de trabalho escravizada na África em quantidade e regularidade. A oferta desse trabalhador novamente teve pequeno impacto face à relativa pobreza da economia extrativista das drogas do sertão. Parte dessa força de trabalho foi adquirida para a Capitania do Mato Grosso, ocupada na mineração do ouro no Vale do Guaporé, setor econômico que pouco utilizava a mão-de-obra de origem indígena, conforme demonstra a tabela abaixo:

Tabela 1: Quantidade de escravos envolvidos no tráfico entre África e o Grão-Pará.

Período	Número de Escravos		Número de escravos entrados anualmente em média por período
	Grão-Pará	Enviados para o Mato Grosso	
1755-1788	14.749,00	9.832,00	526,75
1778-1792	7.606,00		1.901,50
1792-1820	30.717,00		1.097,04
Total	53.072,00	43.240,00	

Fonte: BEZERRA NETO, 2001, p. 111.

Como se pode depreender dos dados apresentados acima, embora esses sejam apenas aproximativos, na medida em que há superposição de partes dos períodos, quando ainda funcionava a Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, que foi extinta em 1778, grande parte dos escravos exportados para o Grão-Pará foram enviados para o trabalho no Mato Grosso. Naquele período a mineração ainda estava dando algum retorno comercial, entrando em decadência já no último quartel do século. Essa decadência foi motivada principalmente pelo baixo rendimento e dívidas não honradas à Companhia de Comércio de suas operações comerciais com o setor minerador mato-grossense.

Motivo de maiores explicações é o fato de que nos períodos seguintes, caracterizados pela historiografia como de decadência da mineração e da falência da Companhia de Comércio, enfim de estagnação econômica, a média anual de entrada de escravos aumentou, o que pode ser explicado pelo crescimento das atividades não extrativistas. De fato, Jobson Arruda (1980, p. 264) apresenta um incremento geral na produção de alimentos no Pará entre 1796 e 1811. Essa produção participava com 73,9 % dos produtos exportados pelo Pará. O mesmo fenômeno é apontado por Manoel Barata (1973) com relação ao algodão entre 1756 e 1818; do arroz entre 1776 e 1818; do cacau entre 1756 e 1818;

Ao final do século XVIII os indivíduos escravizados representavam 22,80 % do total da população amazônica, percentual bem inferior ao da província de Minas Gerais 47,99%. Notem ainda que do cômputo dos escravos do Grão Pará é significativamente maior 26,16% que os do Amazonas (Capitania de São José do Rio Negro) 3,29 %, historicamente uma capitania de atividade econômica quase que exclusivamente extrativista.

Tabela 2 Estimativas da população segundo as províncias (1777-1788).

Províncias	Anos	Livres abs.	Escravos abs.	Totais abs.	Livres %	Escravos %
Amazonas	1785	11.661	397	12.058	96,71	3,29
Pará	1785	42.582	15.084	57.666	73,84	26,16
Totais		54.243	15.481	69.724	77,80	22,20
Minas Gerais	1786	188.712	174.135	362.847	52,01	47,99

Fonte: IBGE, 1990, p. 61.

O surto gumífero

A Independência do Brasil (1822) encontra a população colonial, produto da miscigenação, ainda sob os regimes de escravidão ou análogo à escravidão, nas mãos dos colonos de origem européia. Com a Independência, violentas lutas eclodiram na Amazônia entre a elite nativista e aquela partidária da manutenção dos laços políticos com Portugal.

Apesar de ser a última província a aderir ao Brasil Independente, sob a mira dos canhões de Grenfell, a influência do Partido Português ainda era notável na política local. Apelando para as massas populares o partido nativista liberou forças que ele mesmo não pode controlar as forças populares. Após despertar, essas forças assumiram dinâmica própria, transformando um movimento que iniciara como simples choque pelo poder entre os membros da elite local na maior rebelião popular que a história do Brasil já presenciou, a Cabanagem. O nome deriva-se da denominação dada aos trabalhadores, chamados cabanos porque viviam em cabanas, nas margens dos rios, lagos e igarapés. No final do movimento uma grande parcela da população amazônica havia perecido, mas dele resultou o surgimento de uma parte importante do campesinato que passou a viver independente dos seus “senhores”.

Em meados do século XIX desponta no Brasil a agricultura do café na região Sudeste e no Norte o extrativismo da borracha. As duas culturas, ao longo de mais de sessenta anos dominarão o cenário econômico nacional, com repercussões importantes sobre o curso da História do Brasil. Ambas as atividades econômicas, demandarão crescentemente o aporte de mão de obra para dar suporte à sua expansão. A partir dos anos de 1850, quando a borracha se torna o maior produto de exportação da Amazônia, será crescente a demanda de mão-de-obra para os seringais. A produção gumífera gerava uma grande lucratividade, pois a procura crescente e acelerada impactava a alta dos preços da matéria-prima, cuja satisfação era sempre insuficiente. Esse foi o momento em que a Amazônia como um todo poderia socorrer-se da força de trabalho do escravo africano para abastecer os seringais, pois embora a base econômica em geral permanecesse no extrativismo tratava-se agora de um produto com grande retorno que, ao longo do tempo se tornará tão importante para a economia nacional quanto o café. Contudo, obstáculos diversos novamente se interpuseram a essa possibilidade. Primeiramente um dado político veio a impossibilitar essa solução. Em 1853 foi assinada a Lei Eusébio de Queiróz, que proibia o tráfico de escravos entre a África e o Brasil. A Inglaterra, que se interessava em suprimir o trabalho escravo no Brasil, por razões, mais econômicas que humanistas, passou a policiar zelosamente nosso litoral, coibindo o tráfico. Evidentemente que o acesso à mão-de-obra africana ficou muito prejudicado.

A produção cafeeira no sudeste de país passou a abastecer-se de trabalhadores pelo tráfico interprovincial. De fato, tanto o setor gumífero quanto o setor cafeeiro crescentemente aventaram hipótese da migração em massa de trabalhadores europeus sob o argumento racista e ideológico da superioridade desse trabalhador, capaz de dinamizar a economia. Essa pretensão será em parte alcançada no sudeste, que atraiu levas de migrantes europeus para o setor cafeeiro após a abolição, não será, porém este o caso do setor gumífero.

Nesse ponto, é necessário que distingamos a economia do Pará e do Amazonas, esta última província recém criada nos pródornos do surto gumífero. A população de escravos de origem africana na Amazônia era muito pequena, como vimos. Dentro da região, ao iniciar o século XIX, a província do Amazonas possuía uma população escrava significativamente menor que a população escrava do Pará.

O fenômeno do tráfico intraprovincial foi bastante reduzido no Pará durante esse período. Não havia uma população de escravos de origem africana suficiente para que se repetisse o mesmo processo promovido pelo setor cafeeiro, ou seja, a transferência de populações escravas para as novas áreas de extração da borracha na Província do Amazonas. Se considerarmos o comércio de escravos no Pará nos anos de 1867, 1873 e 1881, constante na tabela abaixo, poderemos observar que o movimento de escravos intraprovincial nesses três anos que antecederam a abolição permaneceu praticamente estável.

Tabela 3 Comércio de escravos na Província do Grão-Pará (1867/1873 & 1881)

Exportação		Importação	
Destino	Número de escravos	Destino	Número de escravos
Baixo Tocantins	27	Baixo Tocantins	13
Marajó	75	Marajó	49
Médio Amazonas	15	Médio Amazonas	17
Nordeste do Pará		Nordeste do Pará	9
Amapá/Mazagão	2	Amapá/Mazagão	4
Total	119	Total	92

Fonte: Diário da Gram-Pará, Belém, 1867/1873 & 1881 apud BEZERRA NETO, 2001, 112.

Quanto ao tráfico interprovincial apresentado na tabela abaixo, com base nos anos de 1867, 1873 e 1881, podemos observar que a diferença entre a exportação e a importação de escravos para o Rio de Janeiro e Portos do Sul/Escalas foi favorável à província do Pará. O mesmo não ocorreu com as províncias do nordeste Maranhão, Pernambuco, Ceará e Bahia onde, embora pequenos os números refletem uma perda para o Pará. Com o Amazonas a relação foi insignificante, o que demonstra o pouco interesse daquela província pela mão de obra escrava negra nos anos assinalados.

Tabela 4 O tráfico interprovincial e o Grão-Pará (1867/1873 & 1881)

Exportação		Importação	
Destino	Número de escravos	Destino	Número de escravos
Rio de Janeiro/Portos do Sul/Escalas	97	Rio de Janeiro/Portos do Sul/Escalas	172
Amazonas/Manaus/Escalas	55	Amazonas/Manaus/Escalas	51
Maranhão	26	Maranhão	10
Outros (PE/CE/BA)	5	Outros (PE/CE/BA)	9
Não consta	2	Não consta	20
Total	185	Total	262

Fonte: Diário da Gram-Pará, Belém, 1867/1873 & 1881 apud BEZERRA NETO, 2001, 112.

Além do mais fica evidente que a proibição do tráfico e o patrulhamento inglês faziam aqui também os seus efeitos. Como no sudeste o preço do escravo é majorado ao longo do tempo.

A economia paraense era potencialmente maior consumidora que o Amazonas da mão de obra escrava de origem africana em razão da própria natureza de suas atividades produtivas. É sabido que no início do surto gumífero do século XIX os manchões da seringueira existentes em território paraense estava esgotados em razão da exploração predatória dos séculos anteriores. Um relatório sobre as comarcas da província do Pará apresentado pelo Conselheiro João Silveira de Souza na abertura da 1a. sessão da 25a. legislatura da Assembléia Legislativa Provincial do Pará em 1884 (BAENA, 1885) demonstra uma situação diferente da província vizinha. Todas as localidades relacionadas no citado documento possuem uma economia mais diversificada que a do Amazonas produzindo artigos pecuários, agrícolas e extrativos. Na província do Amazonas, embora também houvesse a ocorrência de outras produções a atividade quase que exclusiva na área rural passou a ser a exploração extrativa da borracha. Tal situação já é observável coisa de trinta anos antes do relatório de Baena. O relatório do primeiro presidente da província do Amazonas, João Batista de Figueiredo Tenreiro Aranha, a exemplo os presidentes que o sucederam, reclama do abandono de todas as atividades produtivas em benefício da borracha (ARANHA, 1852). De qualquer modo, o tráfico interprovincial de mão de

obra ocorreu intensamente entre as duas províncias, mas era o tráfico do cabano, do tapuio e do caboclo. Esgotada a possibilidade de ocupação da mão de obra da província, o Amazonas passou a atrair trabalhadores do Pará:

Ao longo daquele século, com o aumento da demanda, ocorre a exaustão das antigas áreas de produção, em razão do extrativismo predatório. Um relatório da Repartição dos Negócios da Agricultura, datado de 1865, assinalava o esgotamento dos seringais do baixo Amazonas e das ilhas, registrando a migração da mão-de-obra para os rios Madeira e Purus (FONSECA, 2008, pp. 241-242).

Assim, inicialmente, a demanda de mão de obra da ascendente economia extrativista da Província do Amazonas será satisfeita com a atração de trabalhadores das áreas mais antigas e povoadas, inclusive de fora do país. Para o Amazonas, a grande província gumífera, foram atraídos os trabalhadores do Pará e dos países vizinhos, como é o caso da Bolívia. Certamente nesse meio estavam escravos, que serviam às propriedades agrícolas do baixo Amazonas. Em sua maioria mestiços, tapuios e índios, esses trabalhadores submeteram-se às condições do endividamento nos seringais. A partir dos anos de 1870, vem a suprir a Amazônia da crescente necessidade de braços para o corte da seringa o elemento nordestino, expulso de sua região pela miséria provocada por secas. Essa migração atingiu tal vulto que Celso Furtado a denominou “*a grande transumância amazônica*”, responsável, segundo esse mesmo autor, pela vinda de mais de meio milhão de nordestinos para a região no período que vai de 1870 até a decadência do extrativismo gumífero, iniciada por volta de 1912:

Ainda mais que no caso do café, a expansão da produção de borracha na Amazônia era uma questão de suprimento de mão-de-obra. Se bem que as possibilidades de incremento não fossem muito grandes, as exportações de borracha extrativa brasileira subiram da média de 6.000 toneladas nos anos setenta para 11.000 nos anos oitenta, 21.000 nos anos noventa e 35.000 no primeiro decênio desse século. Esse aumento da produção deveu-se exclusivamente ao influxo de mão-de-obra, pois os métodos de produção em nada se modificaram. (FURTADO, 2000, p. 137).

Depois de demonstrar que, embora imprecisos os dados, a população amazônica cresceu a partir de 1870 expressivamente. Entre 1872 e 1900, de 329.000 para 695.000 habitantes. Assim, conclui o autor: “Se se admite um idêntico influxo para o primeiro decênio do atual século, resulta que a população destacada para a região amazônica não seria inferior a meio milhão de pessoas”. (FURTADO, 2000, p. 137).

A relação, aparentemente comercial, que se estabelece entre seringalista e seringueiro não permite que afirmemos ser uma relação de trabalho assalariada. O meio de produção é adiantado ao seringueiro sob a forma da terra e demais insumos, alimentos, ferramentas, e outros, pelo seringalista. O produto é devolvido pelo seringueiro ao seringalista, que deduz, da produção aquela parte que foi adiantada. Por outro lado, o sistema de aviamento não pode ser realizado à custa do trabalho escravo. Podemos supor mesmo razões de ordem funcional para a inadequação do trabalho escravo no seringal e no regime do aviamento. Da parte do seringueiro, a escravidão resume-se a dívida inevitável e eterna. Como bem sintetizou Euclides da Cunha:

É natural que ao fim de alguns anos o freguês esteja irremediavelmente perdido. A sua dívida avulta ameaçadoramente: três, quatro, cinco, dez contos, às vezes, que não pagará nunca. Queda, então, na mórbida impassibilidade de um felá desprotegido dobrando toda a cerviz à servidão completa. (.) Fugir? Nem cuida em tal. Aterra-o o desmarcado da distância a percorrer. Buscar outro barracão? Há entre os patrões acordo de não aceitarem, uns os empregados dos outros, antes de saldadas as dívidas, e ainda há pouco tempo houve no Acre numerosa reunião para sistematizar-se essa aliança, criando-se pesadas multas aos patrões recalcitrantes. (CUNHA, 1999, p. 15).

Mas estamos falando aqui no trabalhador livre, no caso do escravo a coisa muda. Como endividar o escravo, que é uma propriedade? Como fazer um escravo trabalhar isolado na colocação? Como

colocar um feitor a vigiar cada seringueiro escravo na colocação? Embora o trabalho escravo não seja absolutamente incompatível com a exploração da seringueira, e esse foi o caso da tragédia do Putumayo, onde uma população nativa foi escravizada e brutalizada, esse não foi o caso do negro na Amazônia Brasileira.

De fato, contradizendo o relativo desinteresse na escravidão negra, a elite gumífera com frequência recorria à escravidão do nativo da Amazônia, mais próximo e menos custoso. No Amazonas foi criada em 1873 a Sociedade Emancipadora Amazonense, que teria como função arrecadar fundos para promover a libertação de elementos servis. Em 1882 outra entidade, a Sociedade Libertadora, seguida de diversas outras instituições: Comissão Central Abolicionista Amazonense, Primeiro de Janeiro, Libertadora Vinte e Cinco de Março, Cruzada Libertadora, Clube Juvenil Emancipador, Cinco de Setembro, Clube Abolicionista Manacapuruense, Libertadora Codajaense e Amazonense Libertadora possuíam a mesma função. Finalmente, em 24 de maio de 1884 a escravidão foi abolida na cidade de Manaus e em 10 de julho do mesmo ano em todo o estado do Amazonas.

Em Belém do Pará, já em 1869 a Sociedade Filantrópica Emancipadora da Província do Grão-Pará lutava pela emancipação do elemento servil. Em 1882, surgiu o Clube Felipe Patroni e o Clube Batista Campos com o mesmo objetivo. Finalmente, em 1888 foi fundada uma entidade denominada Liga dos Cativos da Província do Pará, que havia escolhido o 13 de maio de 1889 para abolir a escravidão no Pará. Foram antecedidos pela Lei Áurea de 13 de maio de 1888.

De fato, em ambas as províncias do norte o número de escravos, na melhor das hipóteses se mantinha estável entre 1866 e 1872, e não há razão para acreditarmos que essa população tenha crescido muito em 1888, se confrontarmos as estimativas da tabela abaixo com os demais dados quantitativos apresentados nesse trabalho. Comparado com a província de São Paulo, onde a estimativa da população de cativos negros 84,25 % e de Minas Gerais de 23,49%. Percebe-se então que num quadro de dinamismo econômico na Amazônia em geral e na Província do Amazonas em particular a mão de obra de origem africana apresentava-se como pouco atrativa.

Tabela 5 Estimativa do número de escravos por províncias nos anos de 1866 e 1872.

Províncias	Escravos	
	1866 ⁽¹⁾	1872 ⁽²⁾
Amazonas	1.000	979,00
Pará	30.000	27.458,00
São Paulo	85.000	156.612,00
Minas	300.000	370.459,00

(1) Senador Pompeu, estimativa da população para 1866. Fonte: BURTON, pp. 138-139.

(2) Fonte: IBGE, 1990, p. 32.

Referências bibliográficas

ALDEN, Dauril. **O significado da produção de cacau na região Amazônica no fim do Período Colonial**: um ensaio de História Econômica comparada. Belém: UFPA/NAEA/FIPAM, 1974.

ARANHA, João Baptista de Figueiredo Tenreiro. **Relatorio que em seguida ao do Exmo. Snr. Presidente da Provincia do Pará**, e em virtude da circular de 11 de março de 1848, fez, sobre o estado da Provincia do Amazonas, depois da installação della, e de haver tomado posse o seu 1.o presidente, o Exm.o Snr. João Baptista de Figueiredo Tenreiro Aranha. Amazonas, Typ. de M. da S. Ramos, 1852.

ARRUDA, José Jobson de Andrade. **O Brasil no comércio colonial**. São Paulo: Editora Ática, 1980.

BAENA, Manoel. **Informações sobre as comarcas da província do Pará**: organizadas em virtude do Aviso Circular do Ministério da Justiça de 20 de Setembro de 1883. Anexo da: Falla com que o Exm.o Senr. Conselheiro João Silveira de Souza abriu a 1a. sessão da 25a. legislatura da Assembléa Legislativa Provincial em 15 de outubro de 1884. Pará, Typographia de Francisco da Costa Junior, travessa 7 de setembro, 1885.

BARATA, Manoel. **A antiga produção e exportação do Pará**. In.: Formação Histórica do Pará. Belém: Universidade Federal do Pará, 1973.

BEZERRA NETO, José Maia. **Escravidão negra no Grão-Pará**. Belém: Paka-tatu, 2001.

BURTON, Richard. **Viagens aos planaltos do Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1983.

CUNHA, Euclides da. **À margem da história**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DIAS, Manuel Nunes. **As frotas do cacau da Amazónia (1756-1777)**: subsídios para o estudo do fomento ultramarino português no século XVIII. Congresso Internacional de História dos Descobrimentos. Actas. Volume V, II Parte: II Secção Expansão Ultramarina, 2ª Subsecção A expansão nos séculos XVII e XVIII, pp. 53-71. 6 vols., Lisboa: Comissão Executiva das Comemorações do V Centenário da Morte do Infante D. Henrique, 1961.

FIGUEIREDO, Napoleão. **Presença africana na Amazônia**. Afroasia, Salvador 12, p. 145-160, 1976.

FONSECA, Dante Ribeiro da. **Pesca e abastecimento na colonização da Amazônia**. Belém: 2004. 507 p.. 2 vols. Tese (Doutorado em Ciência: Desenvolvimento Socioambiental) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, 2004.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas Históricas do Brasil**. 2ª ed. Séries econômicas, demográficas e sociais: 1550 a 1988, Rio de Janeiro. 1990.

SALLES, Vicente. *O negro no Pará sob o regime de escravidão*. Brasília: Ministério da Cultura, 1988.

VERGOLINO-HENRY, Anaíza & FIGUEIREDO, Arthur Napoleão. **Presença africana na Amazônia colonial**: uma notícia histórica. Belém: Arquivo Público do Pará, 1990.

Tecnologias da Informação e da Comunicação: exame das grades curriculares dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre

Darlan Machado Dorneles¹

Lindinalva Messias do Nascimento Chaves²

Resumo: Em algumas observações assistemáticas da prática de algumas instituições de ensino superior no Acre, percebemos que a abordagem das novas tecnologias, em cursos voltados para a formação de professores, resume-se a aulas de iniciação à informática, com apresentação de programas básicos como Word e Excel e, algumas vezes, do Power Point. São cursos técnicos com o objetivo de habilitar os alunos para operarem minimamente a máquina, não existindo uma preocupação em relacionar o uso do computador a atividades pedagógicas e, menos ainda, uma reflexão sobre o uso desse recurso aliado à atuação do professor e aos conteúdos a serem ministrados. Em suma, não está havendo uma reflexão acerca das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e do papel do professor face a esse novo contexto. Assim, esta pesquisa está voltada para a análise de uma Instituição de Ensino Superior, a Universidade Federal do Acre, no que se refere à oferta de programas e disciplinas que contemplem a formação do professor, sobretudo os de língua portuguesa e de língua estrangeira, relacionada às TICs. O objetivo, além de elaborar um diagnóstico da formação dos professores dessas escolas, é engendrar uma reflexão que possa contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura neste estado e para uma melhor utilização das TIC, em geral, e do laptop educacional UCA, em particular. Os dados estão sendo examinados quantitativa e qualitativamente, por meio da construção de categorias de análise. Até este momento, os resultados apontam para a ausência de disciplinas que abordem as TICs nos cursos de licenciatura da UFAC.

Palavras-chave: TICs, formação de professores, UFAC.

Introdução

Vivemos atualmente em um mundo globalizado onde as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) fazem de fato parte de nossas vidas, portanto, na escola, deve haver uma reflexão acerca da utilização desses novos instrumentos a favor da educação, visando à melhoria e qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Com base em Moran (2009), podemos afirmar que o uso do computador e especificamente da internet pode ajudar o professor a preparar uma aula diferente das tradicionais, em que haja a oportunidade de ampliar conhecimentos, trocar experiências, discutir e refletir, melhorando assim a interação entre professor e aluno. Já no que se refere à formação do professor para o uso dessas novas tecnologias, percebemos que alguns cursos de licenciatura das instituições de ensino superior não possuem uma disciplina ou programa que prepare os futuros professores para trabalhar com o uso do computador na escola. Consideramos esse fato extremamente preocupante, pois esses professores não estarão preparados para utilizar essas ferramentas a favor da educação. De acordo com Lima (2001), para que o ensino-aprendizagem nas escolas seja eficaz e eficiente, deve-se investir nos cursos de formação de professores, que, por sua vez, devem trazer discussões e reflexões sobre a utilização das TICs na educação. Dessa maneira, propomos, neste trabalho, apresentar uma análise das Estruturas Curriculares e ementas dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre (UFAC), no que tange à oferta de programas e disciplinas que contemplem

a formação do professor para a utilização das novas tecnologias em sala de aula, trazendo, sobretudo, uma reflexão que possa contribuir para a melhoria dos cursos de licenciatura e da formação dos professores no Estado do Acre³.

Aspectos teóricos

Formação de professores para o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação: algumas discussões e reflexões

O computador está presente em nossas vidas de alguma forma. Temos o contato de forma direta ou indireta com essa ferramenta, porém é necessário que o computador esteja presente na escola e mais especificamente nas salas de aulas, para, assim, contribuir e trazer benefícios ao processo de ensino-aprendizagem. A utilização do computador na escola, ou, mais especificamente, dos *laptops* educacionais, é uma proposta inovadora que trará obviamente transformações, as quais, de acordo com Bento e Marinho (2010), devem ultrapassar a simples instalação de redes *wireless* e a colocação de tomadas para carregamento das baterias dos notebooks. Sobre isso, Mercado (1998) destaca que a escola não somente deve enfrentar o desafio de incorporar as TICs nas salas de aula, mas deve, também, promover um ensino mais inovador e reflexivo, lembrando que a escola não tem mais como resistir às mudanças trazidas pela valorização da informação, ou seja, a utilização do computador está presente em todos os lugares de nossa sociedade.

Lima (2001, p.11) afirma que há necessidade de criar nas escolas ambientes destinados à aprendizagem para que os alunos construam seus conhecimentos de forma interativa e cooperativa, respeitando “os estilos individuais de aprendizagem”. No entanto, esta autora destaca que “para isso é necessário que os professores estejam capacitados, capacitação que deve estar voltada a preparar a sociedade para conviver com a informática, dela participando e sendo, ainda, seu principal agente” (LIMA, 2001, p. 11). Ainda de acordo com a autora (2001, p. 12), “quanto mais conhecermos e discutirmos os possíveis usos do computador em sala de aula mais descobriremos sobre os reais ganhos e eventuais prejuízos deste instrumento para o ensino”.

Com base em Mercado (1998), podemos afirmar que a informática é uma área que deve ser utilizada e explorada para a melhoria do sistema educacional, isto porque “com as Novas Tecnologias da Informação abrem-se novas possibilidades à educação, exigindo uma nova postura do educador” (MERCADO, 1998, p. 2). Em relação a isso, Lima (2001, p. 13) destaca que “o professor necessita saber onde, quando e porque determinado recurso, como o computador, pode lhe ser útil, além é claro, de saber manusear corretamente o equipamento”. Assim, percebe-se que o professor, no mundo atual, deve estar preparado para trabalhar com as novas tecnologias a favor do sistema educacional, para que a sala de aula possa ser um ambiente destinado à aprendizagem, na qual os alunos de forma interativa construam seus conhecimentos.

Mercado (1998, p. 4) enfatiza que “a formação de professores para essa nova realidade tem sido crítica e não tem sido privilegiada de maneira efetiva pelas políticas públicas em educação nem pelas Universidades”. Todavia, sabe-se que muitas instituições que formam professores discutem as novas tecnologias e não concretizam suas reflexões no cotidiano das escolas. O problema é que, na realidade, os professores não sabem “integrar a informática às atividades realizadas em sala de aula” (LIMA, 2001, p. 14), o que é preocupante, pois o docente deve saber posicionar-se e utilizar essas novas ferramentas na prática pedagógica.

Dessa maneira, conforme Lima (2001), o grande problema relacionado à utilização das TICs no ensino é que, “na maioria das instituições responsáveis pela formação dos professores, ouve-se ainda apenas falar nas tecnologias, principalmente no computador”, porém “esse professor que apenas ouve falar vai trabalhar ou já trabalha com as novas gerações totalmente inseridas na sociedade da informática” (LIMA, 2001, p. 13), ou seja, há apenas em muitas instituições de ensino superior discussões sobre essas tecnologias como ferramentas que, de algum modo, poderão contribuir para o ensino, no entanto as discussões não são concretizadas, ficando apenas no discurso, o que acaba levando essas instituições a formar professores que não são capazes de trabalhar e relacionar a informática aos conteúdos e atividades de sala de aula.

Já as instituições de ensino superior que possuem uma disciplina de informática em sua Estrutura Curricular, limitam-se unicamente a ensinar o funcionamento do computador, ou seja, um treinamento básico de *Excel*, *Word* e *Power Point*, com uma noção muito pequena, não se preocupando em trazer uma reflexão sobre as múltiplas possibilidades de utilização dessas novas tecnologias no ensino. Assim, não se tem “a preocupação com a integração do computador ao processo pedagógico, reduzindo esta tecnologia a práticas que tornam o aluno um simples usuário competente na realização de seus trabalhos escolares” (LIMA, 2001, p. 24).

Nota-se que os cursos que formam educadores enfrentam grandes dificuldades e desafios, mas “é de extrema importância que os cursos de graduação que formam futuros professores preocupem-se com a formação de cidadãos críticos e reflexivos que sejam capazes de resolver problemas e se adaptar a mudanças” (LIMA, 2001, p. 31). É importante que o computador esteja dentro da sala de aula e não apenas nos laboratórios de informática ou mesmo nos setores administrativos das escolas. Deve-se acabar com as resistências, ou seja, “é o medo do novo que muitas vezes trava a descoberta de inúmeros usos da tecnologia na educação” (LIMA, 2001, p. 37).

Na obra “Formação de professores em informática na educação: um caminho para mudanças”, de Sette, Aguiar e Sette (s.d.), confirma-se que, de fato, é importante que a informática esteja presente na escola e, especificamente, no processo de ensino-aprendizagem. Estes autores destacam a importância e o esforço por parte dos órgãos governamentais em criar programas que capacitem educadores das redes de ensino, afirmando ainda que é de suma importância introduzir nos currículos dos cursos de licenciatura disciplinas e programas para que, assim, de acordo com os referidos autores, “o profissional recém-formado chegue ao mercado de trabalho com o conhecimento específico” (SETTE, AGUIAR, SETTE, s.d. p. 35), ou seja, para que os professores recém-formados saibam de fato trabalhar em sala de aula as TICs.

Com a discussão sobre as TICs nos cursos de licenciatura, espera-se formar um professor inovador, criativo e apto a trabalhar com a realidade da sala de aula. Sobre a implantação de disciplinas de informática no currículo dos cursos de licenciatura, Sette, Aguiar e Sette (s.d.) destacam que as instituições de ensino superior devem criar políticas a favor da melhoria desses cursos a fim de que se formem bons profissionais, capazes de trazer melhoria e qualidade para a educação básica brasileira. Estes autores afirmam que o debate sobre a importância de se discutir a “Informática nos cursos de Licenciatura ainda é restrito no país”. Porém é “imprescindível introduzir a Informática nos currículos dos cursos de Licenciatura para que o profissional recém-formado chegue ao mercado de trabalho já com essa bagagem. Isso concorrerá sem dúvida para a melhoria qualitativa do ensino” (SETTE, AGUIAR, SETTE, s.d. p. 35).

O computador deve estar presente nas salas de aula e o professor deve discutir a utilização deste no ensino, no entanto o computador não é a solução e, sim, uma possibilidade de melhoria. Assim, percebe-se a importância de se “investir na formação dos docentes, não só investindo na aquisição de conhecimento mínimo de informática, mas possibilitando a reflexão de modo a garantir a inserção dos computadores no processo de ensino-aprendizagem” (LIMA, 2001, p. 35).

De acordo com Sette, Aguiar e Sette (s.d. p. 35),

[...] constata-se que diversas instituições universitárias vem propondo ou implementando reformas curriculares, incluindo uma ou duas disciplinas dessa área, tais como Introdução ao Uso do Computador, ou Educação e Informática. Nesse universo, surgem também algumas propostas de implantação de cursos de Licenciatura em Informática. (SETTE, AGUIAR, SETTE, s.d. p.35).

Deve-se acrescentar às observações dos três autores, a necessidade de uma formação de qualidade nos cursos de licenciatura; além disso, como estamos atualmente vivendo em uma sociedade tecnológica, na qual o processo de conhecimento se encontra em movimento constante e acelerado, os cursos superiores, não somente os de licenciatura, devem discutir as TICs, posto que estas fazem parte de nossa realidade. A respeito dos benefícios trazidos com a inserção das novas tecnologias na escola, Mercado (1998) sustenta que, com elas, temos:

[...] novas formas de aprender, novas competências são exigidas, novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias e, fundamentalmente, é necessário formar continuamente o novo professor para atuar neste ambiente telemático, em que a tecnologia serve como mediador do processo ensino-aprendizagem. (MERCADO, 1998, p.4)

Efetivamente, tem-se, através da utilização dos *notebooks* em sala de aula, a possibilidade de aprender de uma forma diferente, na qual o professor e aluno constroem e produzem juntos os conhecimentos. Sobre o perfil do atual professor, Mercado (1998) afirma que a sociedade atual exige um educador que seja comprometido, competente, crítico, aberto às mudanças, exigente e interativo.

Em relação à formação dos professores nos cursos de licenciatura, Lima (2001) afirma que:

[...] o que se percebe nos cursos de graduação é que a formação dos professores não tem acompanhado nem o avanço tecnológico e nem o nível de compreensão a respeito de questões da Informática na Educação, pois o professor precisa estar consciente de como e quando utilizar o computador e o curso de licenciatura deveria fornecer este suporte para que ele possa ser mais ativo nessa área. (LIMA, 2001, p. 31).

Portanto, os cursos de licenciatura devem preocupar-se com a formação dos futuros professores, para que eles sejam capazes de trabalhar com as mudanças e diferenças da escola atual. Logo, conclui-se que é de suma importância que haja a formação dos professores para as novas tecnologias tanto nos cursos de licenciatura quanto nos programas de formação continuada que se destinam aos professores que atuam na educação básica, para que se possa utilizar as TICs de forma adequada.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Com o objetivo de apresentar uma análise e engendrar uma reflexão de como os cursos de licenciatura vem abordando as TICs na formação de seus professores no Estado do Acre, e seguindo a proposta de Lima (2001), escolhemos a UFAC, que é uma Instituição Federal de Ensino Superior Público, para a realização da pesquisa. A UFAC é a maior entidade de Ensino Superior Público do Acre.

Assim, para a realização da pesquisa, seguimos as seguintes etapas:

- a) aquisição das Estruturas Curriculares dos 15 (quinze) cursos de licenciatura da UFAC; a saber: Artes Cênicas, Biologia, Espanhol, Educação Física, Filosofia, Física, Francês, Geografia, História, Inglês, Matemática, Música, Português, Pedagogia e Química;
- b) observação das referidas Estruturas, buscando detectar a presença ou ausência de disciplinas relacionadas à Informática e, principalmente, a Informática e Ensino;
- c) elaboração de um breve histórico da UFAC com vistas a contextualizar a pesquisa.

Breve histórico da Universidade Federal do Acre (UFAC)

A história desta Universidade teve início com a aprovação da Lei Estadual nº 15 de 12 de outubro de 1964, que criou a Faculdade Estadual de Direito. Anos mais tarde, através da Lei nº 195, de 13 de setembro de 1968, criou-se a Faculdade Estadual de Economia. Com a necessidade de mais profissionais para o Estado do Acre, o governador da época, Jorge Kalume, através da Lei nº 318, de 03 de março de 1970, criou o Centro Estadual Universitário, que, após a aprovação da Lei nº 421, de 22 de janeiro de 1971, teve a denominação alterada para Fundação Universidade do Acre (UnACRE). Além de agregar os cursos de Direito e de Economia, a UnACRE inaugurava os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, Matemática e Letras e o de Licenciatura Curta em Estudos Sociais.

Com dificuldades financeiras do poder público estadual para manter a instituição e como o Estado do Acre era o único que não possuía uma Universidade Federal, em 05 de abril de 1974 o presidente Ernesto Geisel, através da Lei nº 6.025, federaliza a Universidade do Acre (UnACRE), que, a partir deste dia, passou a se chamar Universidade Federal do Acre (UFAC).

Atualmente, a Universidade oferece, na modalidade de graduação, diversos cursos de licenciatura

e bacharelado, a saber: Artes Cênicas; Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Jornalismo; Direito; Economia; Educação Física; Enfermagem; Engenharia Agrônômica; Engenharia Civil; Engenharia Florestal; Engenharia Elétrica; Geografia; História; Letras: Português; Letras: Francês; Letras: Inglês; Letras: Espanhol; Matemática; Medicina; Medicina Veterinária; Nutrição; Filosofia; Saúde Coletiva; Sistema de Informação; Pedagogia; Física; Química e Música.

Desses cursos tem caráter de licenciatura os a seguir mencionados: Artes Cênicas; Biologia; Espanhol; Educação Física; Filosofia; Física; Francês; Geografia; História; Inglês; Matemática; Música; Português; Pedagogia e Química.

Resultados e discussões: disciplinas de informática nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre (UFAC)

Apresentamos a seguir os resultados de nossas observações em forma de tabela:

Tabela 01: Presença ou ausência de disciplinas relacionadas à informática nos cursos de licenciatura da UFAC.

Curso	Presença	Ausência	Observações
Artes Cênicas		X	
Biologia		X	
Espanhol		X	
Educação Física		X	
Filosofia		X	
Física		X	
Francês		X	
Geografia		X	
História		X	
Inglês		X	
Matemática	1 (uma) disciplina		Disciplina voltada para a utilização do computador, sem a preocupação de relacionar a informática ao processo de ensino .
Música		X	
Português		X	
Pedagogia		X	
Química		X	

Tabela 2. Ementa da disciplina de Informática encontrada no curso de matemática.

CCET055 - Informática – 60 horas Estrutura geral do computador. Utilização de programas. Arquivo e dados. Sistemas Operacionais e Internet
--

Fonte: Portal da UFAC.

Nota-se que apenas o curso de Matemática possui uma disciplina relacionada à Informática. No entanto, em tal disciplina não há uma ligação com atividades pedagógicas, trata-se apenas da utilização de modo geral da máquina e de programas, como podemos verificar na tabela 2. Dessa maneira, pode-se afirmar que não há uma preocupação quanto à formação nos cursos de licenciatura da UFAC para o uso das TICs, ou seja, a partir desta análise, percebemos que não há nos cursos de licenciatura uma capacitação que ofereça discussões e reflexões para o uso das TICs.

Por outro lado, consultando alguns projetos de reformulação dos cursos de licenciatura da UFAC, como o de matemática, verifica-se que alguns cursos estão implantando em sua Estrutura Curricular disciplinas que relacione a informática ao processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 3. Presença ou ausência de disciplinas relacionadas à informática nos projetos de reformulação dos cursos de licenciatura da UFAC.

Curso	Presença	Ausência	Nome da Disciplina	Observações
Matemática	X		Informática Aplicada ao Ensino de Matemática	Disciplina voltada para a utilização das TICs no Ensino de Matemática, com a preocupação de relacionar a informática à educação.

Tabela 4. Ementa da disciplina de Informática encontrada na proposta de reformulação do curso de matemática.

CCET – 60 h 2-1-0 – Informática Aplicada ao Ensino de Matemática. Ementa: Análise e utilização de aplicativos de informática para o ensino de matemática na Educação Básica e no ensino profissionalizante. Planejamento de ensino em ambiente informatizado.
--

Fonte: Coordenação do Curso de Matemática.

Embora se trate de apenas uma disciplina em somente um curso, acreditamos que é o primeiro passo para que uma discussão mais ampla a respeito do assunto se estabeleça na UFAC e, sobretudo, o caminho aberto para que disciplinas semelhantes sejam incluídas nas estruturas dos demais cursos.

Considerações finais

Deve-se ter um professor que esteja preparado para o emprego da TICs e as Instituições de Ensino Superior que formam esses profissionais devem oferecer uma formação de qualidade que possibilite ao professor realizar um trabalho que utilize o computador no processo de ensino-aprendizagem. Como aponta Lima (2001), o Ministério da Educação precisa investir nas Universidades, proporcionando aos professores maiores conhecimentos acerca das TICs para que, de fato, tenhamos professores capacitados para trabalhar em sala de aula a informática.

Com a realização da pesquisa, comprova-se que a informática educativa não é abordada nos cursos de licenciatura, isto é, não há uma preocupação com a utilização do computador no ensino. Logo, os resultados da pesquisa mostram a urgência de reformulação nas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura, já que inexistente uma disciplina de informática na maioria dos cursos, dificultando, assim, a discussão atinente às diversas formas de se trabalhar no ensino das novas tecnologias.

Como afirma Valente (s.d.), estamos vivendo em uma sociedade em que o conhecimento e os respectivos processos de aquisições deste conhecimento estão em destaque, o que exige do professor ser um profissional crítico, reflexivo e criativo. Por isso como afirma Mercado (1998), “a formação de professores em novas tecnologias permite que cada professor perceba, desde sua própria realidade, interesses e expectativas, como as tecnologias podem ser útil a ele”. (MERCADO, 1998, p.10).

Portanto, para que tenhamos um ensino mais eficaz, urge investir na melhoria de qualidade nos cursos de licenciatura, garantindo a utilização do computador a favor da educação, ou seja, deve-se dar prioridade à formação dos professores, buscando proporcionar na capacitação desses profissionais conhecimentos sobre as TICs, para que, assim, possa-se inserir no ensino de forma comprometida o computador.

Finalizando, cabe destacar que o presente projeto deteve-se nas estruturas curriculares e ementas dos cursos; a próxima etapa será examinar a presença das TICs e ensino em outras atividades dos cursos, tais quais projetos de pesquisa, projetos de extensão e cursos oferecidos na modalidade a distância.

Notas

¹ Acadêmico do Curso de Letras Português da UFAC e bolsista do CNPq.

² Professora titular da Universidade Federal do Acre e orientadora do projeto.

³ Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq

Referências bibliográficas

BENTO, Raquel Matos de Lima; MARINHO, Simão P. **O uso do laptop educacional no modelo 1:1: o que se altera no cotidiano da sala de aula?** Disponível em: http://www.inf.pucminas.br/sbc2010/anais/pdf/wie/st01_06.pdf Acesso em: 13 set. 2011.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação docente e novas tecnologias.** IV Congresso Iberoamericano de Informática na Educação, Brasília, Distrito Federal, 1998 Disponível em: <http://www.cedu.ufal.br/projetos/internet/brasiliadef.htm> Acesso em: 13 set. 2011.

MORAN, José Manuel. **Desafios da internet para o professor.** Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/desaf_int.htm Acesso em: 13 set. 2011.

SETTE, Sonia Schechtman; AGUIAR, Márcia Angela; SETTE, José Sérgio Antunes. Formação de professores em informática na educação: um caminho para mudanças. In: **Coleção Informática para a mudança na educação** – Ministério da Educação/ Secretaria de Educação à Distância e Programa Nacional de Informática na Educação. Disponível em: <http://escola2000.net/eduardo/textos/proinfo/livro05-Sonia%20Sette%20et%20ali.pdf>. Acesso em: 13 set. 2011.

SOUZA, Áulio Gélío Alves de. **História da Criação do Ensino Superior no Acre**. Brasília: Thesaurus, 2006.

UFAC, CCET. Ementa da disciplina de Informática no curso de matemática. Disponível em: <http://www.ufac.br/portal/unidadesacademicas/campusriobranco/ccet/matematicalicenciatura/ementas/ccet055-informatica-2013-60-horas> Acesso em: 13 set. 2011.

VALENTE, José Armando. **Informática na educação: o computador auxiliando o processo de mudança na escola**. Disponível em: <http://www.nte-jgs.rct-sc.br/valente.htm>. Acesso em: 13 set. 2011.

LIMA, Patrícia Rosa Traple. **Novas tecnologias de informação e comunicação e a formação dos professores nos cursos de licenciatura do Estado de Santa Catarina**. Dissertação de mestrado. Florianópolis, 2001. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~edla/orientacoes/patricia.pdf> Acesso em: 13 set. 2011.

A construção social da doença

Débora Évelin Ferreira Monteiro
Dante Ribeiro da Fonseca

Resumo: O objetivo da pesquisa se concentrou em buscar nas fontes primárias as teorias raciais que associam o conceito de raça ao de doença durante os séculos XVIII e XX, rastreando a origem e evolução das principais moléstias que afligiam não só os negros escravizados como também os indígenas no espaço amazônico. Vale ainda ressaltar a relevância da pesquisa, dada a escassez de estudos, de dados e de documentação no tocante à vinculação das questões étnico-raciais e sanitárias na Amazônia. Desde o período colonial até grande parte do segundo reinado as doenças e a saúde são caracterizadas, associadas e identificadas através de fatores raciais e étnicos vigentes. Assim a saúde é caracterizada como um fator social e a doença passa a estar relacionada com a natureza biológica. O estudo crítico dos viajantes que percorrem a Amazônia entre os séculos XVIII e XX revela, contrariamente, que a questão fundamental das doenças na Amazônia não se vinculava à “fraqueza biológica” de determinadas “raças”, mas a fatores sociais e ambientais que as propiciavam.

Palavras-chave: teorias raciais, populações afro-amazônicas, doenças.

Introdução

Doenças dos Escravos na Amazônia é um estudo que contempla as questões relativas ao povoamento de Rondônia, dando ênfase à problemática do papel das populações negras nesse processo. Foram essas populações até pouco tempo esquecidas pela historiografia, não só rondoniense como também brasileira. A escassez de estudos, de dados e de documentação no tocante as questões étnico-raciais no Brasil é notória, sobretudo no que se refere à problemática de cor, raça e identidade. Somente recentemente o mundo acadêmico passou a tratar com mais ênfase esses temas, hoje na pauta das políticas públicas, que são atuais e muito recorrentes quando se trata da questão de negritude. É nesse sentido que se concentra a relevância da pesquisa, ao buscar contribuir com posteriores estudos no tocante as questões étnicas e raciais.

Dessa maneira a proposta de pesquisa é buscar partir de novas perspectivas historiográficas, a origem e a evolução das doenças no espaço amazônico. Por conseguinte, pretende-se realizar um levantamento não só bibliográfico como também documental a respeito das enfermidades que assolaram a Amazônia. A partir desse levantamento, poderemos caracterizar os princípios que norteavam o entendimento das doenças e quais eram as principais práticas de cura identificadas por essas fontes.

O problema de pesquisa é que essas doenças são atribuídas por certa historiografia à origem africana. Assim, o objetivo da pesquisa, é o de rastrear nas fontes primárias e secundárias da história as principais doenças de forma a confirmar ou não esta hipótese, de resto pouco convincente, na historiografia consultada.

O método de trabalho constitui-se em determinar a origem e a evolução das principais doenças que afligiam as populações amazônicas até o século XIX de forma a confirmar ou não sua origem africana. Além disso, perceber suas concepções e práticas de cura, tanto por parte do saber médico como por parte do saber popular, isso em uma investigação nas fontes bibliográficas específicas.

O segundo momento da pesquisa constitui-se pela busca de documentos primários, representados nesta pesquisa pelas cartas e crônicas de viajantes que percorreram a Amazônia no século XIX, que avaliam as condições sanitárias da Amazônia. A partir da leitura e análise destes, pretendeu-se alcançar e consolidar algumas discussões propostas inicialmente no relatório parcial ao desenvolver maiores análises as fontes documentais, já que esta proporciona conhecimentos pouco divulgados pela literatura brasileira e que nos permite identificar a propagação das enfermidades na Amazônia.

A construção social da doença: a associação de raça à doença

Os séculos das luzes e, por conseguinte os avanços da medicina que buscou compreender o funcionamento do corpo humano e combater com eficácia as enfermidades, não tiveram impactos somente sobre o corpo do indivíduo, pelo contrário a medicina nesse momento passou a se direcionar cada vez mais para a saúde da população considerada como um todo. Dessa maneira, ao contrário da concepção hipocrática, que propunha compreender a natureza da doença em termos individuais, a racionalidade iluminista, passa a aprender a saúde como fator social, que amplia assim o campo normativo das ciências médicas.

As moléstias que afetaram o Brasil no final do XVIII e início do século XIX foram associadas com o grande movimento de miscigenação que a nação passara, o que implicaria na concepção de alguns médicos e sanitaristas de que a miscigenação levaria a deterioração das raças. Dessa maneira, ocorre a chamada “ditadura sanitária”, como resposta a realidade do país, na qual médicos e sanitaristas insistiam em uma primazia de sua atividade frente á vontade do indivíduo em nome dos desígnios da coletividade.

É a partir dessa conjuntura que se pode compreender como ocorre o “problema negro”. Os negros, escravos, africanos, se tornam “classes perigosas” e passam a ser objeto da ciência. É pela ciência que se define a diferença e a inferioridade. A questão fundamental estava na “fraqueza biológica” de determinadas raças, que seriam mais propícias ou causadoras de doenças e epidemias no Brasil. Não se tratava de combater as doenças, mas era o doente, a população, que estava em questão.

Nessa perspectiva a doença ao invés de ser um fator social passava a estar ligada à natureza. Dessa maneira, criou-se um sentimento geral, era necessário um ataque total aos elementos causadores de infecção no interior da sociedade e tornar assim salubre apenas um setor da população, a “classe branca”. O embranquecimento da população eliminaria a herança africana e com isso as doenças. Assim nas searas dos saberes e das práticas em torno da doença, da saúde e da cura é que se consolidam as explicações de cunho racial e determinista ambiental e que implicam na fundamentação de uma ideologia social das doenças no Brasil.

Da origem e evolução das doenças no espaço amazônico

O pensamento médico do século XVIII era baseado na interpretação hipocrática da teoria humoral, depois interpretada por Galeno. A Natureza era constituída pela mistura dos elementos: ar, terra, água e fogo. Conforme a mistura desses elementos, resultavam as qualidades de seco, úmido, quente e frio, surge assim a teoria dos quatro humores do corpo humano. As diferentes combinações dos quatro humores e das quatro qualidades (quente, frio, úmido e seco) davam lugar aos aspectos qualitativos das doenças e indicavam o modo de ação dos medicamentos.

O naturalista baiano Alexandre Rodrigues Ferreira foi enviado pela Coroa Portuguesa para percorrer as capitânicas do Grão-Pará, Rio Negro, Mato-Grosso e Cuiabá entre 1783 e 1792, para coletar informações de todo o gênero: botânicas, zoológicas, antropológicas, corográficas e econômicas. Nos seus estudos, também influenciado diretamente pelas teorias dos humores, procura entender os causadores das enfermidades na capitania do Mato Grosso. Destarte, informado por essa teoria busca esclarecer e entender as condições físicas da região caracterizando

os terrenos com sua geografia e a distribuição hidrográfica, as qualidades do ar e das águas, descrevendo os habitantes da terra e seus costumes, para depois, ao final do manuscrito discorrer sobre as enfermidades e sua terapêutica:

I.1. Quem quiser investigar corretamente a medicina deve fazer o seguinte: primeiramente deve levar em consideração as estações do ano e o que cada uma delas pode produzir. Pois essas não se parecem nada entre si, mas diferem muito delas mesmas, inclusive quanto às suas mudanças. 2. Em seguida, os ventos quentes e frios, sobre tudo os que são comuns a todos os homens. Depois os de cada região, os que são autoctones. Deve-se, então, levar em consideração as propriedades das águas, pois, assim como diferem na boca e em peso, também a propriedade difere muito em cada água. 3. Assim que alguém chega a uma cidade, é inexperiente sobre ela. É preciso estar atento à posição dela, a como está assentada, e aos ventos e aos nascentes do sol; pois não podem ter a mesma propriedade a (cidade) que está voltada para os boreas e a que se volta para o notos, nem a que se volta para o para o sol que se ergue e a que se volta para sol se pondo. 4. Acerca das águas, é preciso considerar da melhor maneira possível como elas são, e se as usam pantanosas e moles, ou duras, provenientes dos lugares altos e rochosos, ou ainda se as usam salgadas e cruas. 5. E a terra, se é descampada e sem água, ou nemorosa e abundante em água, ou ainda se é uma depressão e é sufocante ou se é elevada e fria. E a dieta dos homens, o que lhes dá prazer; se são amantes da bebida, comem durante o dia e são inativos, ou se são amantes do exercício e do esforço e são vorazes e pouco bebem (CAIRUS, 2005, p. 94).

As observações dos viajantes da Amazônia remetem à verificação de que um dos principais meios de transmissão de doenças eram a atmosfera corrompida por miasmas com os relatos de Antonio José de Araújo Braga, cirurgião e também um funcionário da Coroa, as enfermidades mais comuns observadas à margem do Rio Negro eram sarnas, pústulas, tosses convulsivas, cólera e febres. Em sua maioria eram provocadas, supunha-se, pelos miasmas podres de que a atmosfera se acha carregada, pelo calor quente e úmido e pelas águas estagnadas do rio. Em outras palavras significa dizer que as descrições contidas nesses relatórios, estavam baseadas na teoria hipocrática dos humores, ao associar os males como dependentes do clima. Da mesma forma que Alexandre Rodrigues Ferreira:

Para melhor se entenderem as causas próximas e remotas, de que, procedem as *enfermidades* de toda esta capitania. Principiarei este opúsculo por uma breve *noção física* do país. De maneira, que a vista dela, possam os seus habitantes ajuizar sobre as qualidades do *céu* e do *terreno*, onde vivem. Em outra parte (a) tenho mais circunstanciadamente dado as suas noções *políticas*, *geográficas* e *hidrográficas* etc. Conseqüentemente o que pertencia a esta, era o exame particular da natureza da terra, do ar, das águas etc. Contudo algumas noções daquelas repetirei, quanto baste, para inteligência destas.

Pelo caráter dos naturais (dizia eu a respeito dos habitantes da capitania do rio Negro, em participação de 28 de outubro de 1787, dirigida ao governador e capitão geral João Pereira Caldas) pela sua cor e fisionomia; pelas suas vozes e outros visíveis efeitos da influência do clima, pode-se logo ajuizar das qualidades do *céu* e do *terreno*, em que vivem. A cor, em quase todos os filhos dos brancos, ou sejam tais, ou mamelucos, é macilenta, as vozes débeis e desentoadas; e todos eles ociosos e negligentes. O que faz concluir que este nenhuma diferença tem para menos, do que se experimenta nos climas das outras colônias portuguesas, que estando situadas entre os trópicos são cortadas por caudelosíssimos rios, cobertos de altíssimos arvoredos.

Em os principais rios nomeados da América (diz o autor do *Tratado da Conservação da Saúde dos Povos*, citando a *Brasilia Medica* de Guilherme Pison) entra por todos os lados infinidade de outros rios menores. Com as continuadas chuvas, depois do mês de março, todos saem do seu álveo, inundam muitas terras a roda, a distância muitas vezes de três e quatro léguas: além destas continuadas chuvas, o clima é inconstante; por todo o ano chove, mesmo no dia mais sereno; o céu tempestuoso, com trovões, relâmpagos e raios. Mas estas inundações não são simplesmente de água; como todas levam consigo imensidades de árvores, ficam nos bordos, justamente com imensidade de peixes e animais terrestres: quando as águas entram no álveo dos rios, os campos ficam cheios de charcos; com o calor apodrecem, morrem neles os peixes com os corpos dos mais animais e vegetais: gera-se então imensidade de insetos, que todos vêm a apodrecer; e como o calor é quotidiano, mais se utilizam cada dia, até que tudo convertido em vapores e exalações podres se desvanece na atmosfera.

Desta podridão provêm aquelas febres pestilentes, que chamam *carneiradas*, nas minas de Mato-Grosso, Cuiabá e Goiás. Da mesma origem vêm outros males, tão comuns a todo o Brasil, como são os insetos mais nocivos à saúde e outras moléstias vulgares...

No tempo dos calores, as diarréias e as disenterias aparecem e são mortais; e quanto mais a sezão dos calores estiver avançada, maiores estragos fazem aquelas doenças, porque os ardores do sol têm apodrecido já aquelas matérias das enxurradas e estão já todas tão utilizadas e espalhadas pela atmosfera, que ninguém se pode preservar da sua violência; reinam febres intermitentes, mas de natureza tão maligna, que se terminam ordinariamente por hidropisias e estão com a morte, muitas vezes se convertem em febres ardentes com delírios e morrem por parótides, pintas e carbúnculos ... (FERREIRA In: CARVALHO, 1966, pp. 1-2).

Ainda no início do século passado, um douto historiador das nosologias brasileiras, o médico Octavio de Freitas, afirmou:

Vindo das costas africanas, como tudo está demonstrando, ainda mais patente fica esta procedencia do primeiro acommetimento da febre amarella ás nossas plagas, tendo-se em vista uns documentos desencavados pelo Barão Guilherme Studart, de Fortaleza, que os fez publicar em 1895,

São umas cartas trocadas entre o Marquez de Motebello, Governador de Pernambuco em 1691 e os Drs. João Ferreira da Rosa e Domingos Pereira da Gama, a respeito do mau estado sanitario da Província devido á importação da epidemia dos “males”,

Tão convencidos estavam todos de sua procedencia africana que o Marque z de Montebello, recomendando todas as cautelas com as pessoas acommettidas da “Bicha”, em terra ou a bordo dos navios mercantes, o fez, sobretudo, para que esta doença não se perpetuasse entre nós e “não se constituíam as povoações do Recife e Olinda hum S, Thomé”.

Ora, esta nova S, Thomé, que o arguto Marquez queria evitar a todo o custo, determinando o isolamento dos doentes desembarcados e a severa vigilancia dos navios sujos que chegavam da Africa, não está mostrando, com segurança, que o seu modo de pensar e o dos seus conselheiros technicos era ter sido daquelle porto que nos viera o mal indesejado?

Manoel dos Santos relata nos seus estudos que, antes da epidemia dos “males”, raramente alguém adoecia de “febres malignas” nas povoações brasileiras e que a constituição medica do paiz se modificou por completo “com a multidão de escravos de Guiné, Minas e Angola, que continuamente entravam neste porto e delle se distribuíam por engenhos, serviços de casa e por negocio para as minas do rio de janeiro”.

E não era somente o mal da “Bicha”! Tudo nos traziam as embarcações negreiras, segundo relata esse cirurgião licenciado: - o escorbuto ou mal de Loanda, as dysenterias, as diarrhéas, hydropsias, morphéa, cachexias, sarnas, ophthalmias e innumeradas outras,

Não seria assim, para admirar que a salubridade tanto se houvesse modificado, embora continuassem bonançosos e salutaes os nossos decantados ares,

Em summa, o colono africano, vindo para o Brasil, trouxe-nos um grande numero de doenças, entre as quaes aquella que gerou, indubitavelmente, o nosso decantadissimo Geca-Tatu, de Monteiro Lobato, a muito conhecida “Frialdade”,

Contem e cantem os outros os bons effeitos desta raça infelicitada pelas circunstancias mesologicas e sociaes em que vivia, que eu irei pondo “um pouco de água fria” nestes enthusiasmos, muito justos talvez, fixando nestas aguadas paginas, o mal que o colono africano introduziu em nosso paiz (FREITAS, 1953, pp. 28-30).

Por conseguinte, desse estudo paralelo entre as narrações dos viajantes e médicos que descrevem a constituição física dos habitantes da floresta amazônica e as descrições das condições de saúde da África, podemos apontar um resumo geral das enfermidades que afetaram os povos da Amazônia isso a partir de cinco pontos característicos:

1. Que as condições sanitárias precárias facilitavam o aparecimento de enfermidades. De acordo com Alexandre Rodrigues as ocupações urbanas encontradas á beira dos rios amazônicos estavam longe dos ideais de salubridade mesmo para os padrões para a época.

2. Que os ameríndios do Brasil eram dificilmente acometidos por uma doença que não seja exclusivamente peculiar;

3. Tanto negros como as demais classes da população participavam dos males aí reinantes, dependentes do clima.

4. A maior mortalidade de índios era causada por uma peste introduzida pelos europeus, a varíola;

5. Que as descrições contidas nesses relatórios sobre as condições sanitárias da Amazônia, estavam baseadas na teoria hipocrática dos humores, ao associar os males como dependentes do clima.

As enfermidades e os saberes sobre o corpo das populações amazônicas

Para todas as enfermidades presentes na região Amazônica existem os curandeiros, que observam as moléstias, que pela força do costume, aplicam a cada uma delas diversos remédios. Nesse afazer se empregam também algumas mulheres pretas, que têm o nome de curandeiras, cujos remédios pela maior parte, consistem no conhecimento de várias ervas e na aplicação delas às enfermidades.

Por quase todo o século XVIII houve uma carência de médicos e licenciados em todo o Brasil, a medicina estava nesse sentido entregue nas mãos de cirurgiões pouco preparados, barbeiros sangradores, que aplicavam ventosos e cáusticos, além dos enfermeiros, que tinham alguma prática em hospitais. Tornavam-se assim cirurgiões práticos, treinados pelas santas casas. Além disso, os progressos feitos pela medicina e pela farmacologia na Europa no século XVIII demoravam a chegar ao Brasil, onde o exercício da profissão encontrava-se defasado pelo contato escasso com o mundo europeu.

Nesse contexto histórico a medicina era acessível apenas a um grupo socialmente favorecido, uma vez que existia um forte determinismo das teorias raciais e ecológicas em relação à saúde. Além disso, os medicamentos possuíam elevadíssimos. Tal conjuntura dificultava ainda mais o acesso do grupo popular ao tratamento médico. Nessas condições as populações enfermas buscaram um tipo de arte médica não determinada pelo saber científico europeu para curar suas indisposições.

Essas atividades de curandeirismo, ou mesmo as práticas ritualistas empregadas com a finalidade de encontrar a cura de doenças foram registradas tanto em palavras quanto em imagens pelos viajantes que estiveram no Brasil no século XIX.

Essas populações embora não possuíssem nenhum tipo de conhecimento puramente teórico se apossaram de seu espaço, da floresta, para adquirir a cura de seus males. É no domínio material da farmacognosia, da matéria médica, que essas populações possuem numerosas experiências, em grande parte, talvez de uma antiga ciência natural ou tradições.

Em suma, a cura mágica representa para as camadas populares, um universo alternativo ao saber médico, já que na maioria das vezes o médico popular faz parte do mesmo grupo social de seu cliente, sendo capaz, portanto de compreender e incorporar a experiência de vida do indivíduo que o procura.

Considerações finais

A partir da bibliografia consultada entendemos que desde o período colonial até grande parte do segundo reinado as doenças e a saúde são caracterizadas, associadas e identificadas através de fatores raciais e étnicos vigentes. Assim a saúde é caracterizada como um fator social e a doença passa a estar relacionada com a natureza biológica. As descrições dos viajantes que percorrem a Amazônia entre o século XVIII e XIX revelam que a questão fundamental das doenças na Amazônia não estava na “fraqueza biológica” de determinadas raças, que seriam mais propícias ou causadoras de doenças e epidemias no Brasil. Mais sim em falta de estrutura sanitária adequada e também de uma medicina oficializada.

Referências bibliográficas

a) Livros

BURKE, Peter (org.). **A Escola dos Annales 1929-1989: a Revolução Francesa da historiografia.** São Paulo: UNESP, 1991.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: UNESP, 1992.

CAIRUS, Henrique F. & RIBEIRO JR., Wilson A. **Textos hipocráticos: o doente, o médico e a doença.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

CARR, Edward Hallet. **O que é história?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FERREIRA, Alexandre Rodrigues s.d. **Enfermidades endêmicas da capitania de Mato Grosso.** In: CARVALHO, Glória Marly Duarte de. *Alexandre Rodrigues Ferreira: aspectos de sua vida e obra.* Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA). Cadernos da Amazônia – 10, Manaus, 1966.

FONSECA, Dante Ribeiro da. **Estudos de História da Amazônia.** Porto Velho: Maia, 2007.

FREITAS, Octavio. **Doenças africanas no Brasil.** São Paulo: Companhia Nacional, 1953.

HEGENBERG, Leonidas. **Doença: um estudo filosófico.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1998.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação.** In: *Concepções de História e Historiografia.* 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.

MARTIUS, Carl Friedrich Philipp Von. **Natureza, doenças, medicina e remédios dos índios brasileiros.** 2. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

MONTERO, Paula. **Magia e pensamento mágico.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

PARAGUASSU-CHAVES, Carlos Alberto. **Espaço e Doença na Amazônia Ocidental.** Porto Velho: Edufro, 2001.

b) Artigos e periódicos

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ABREU, Jean. **A colônia enferma e a saúde dos povos: a medicina das luzes e as informações sobre as enfermidades da América Espanhola.** Núcleo de Estudos Históricos e Territoriais. Minas Gerais, sem data.

ABREU, Jean. **Das enfermidades e dos saberes sobre o corpo dos africanos no Brasil:** Historiografia e apropriações. *Historia e Perspectiva*.Uberlandia (32/33); 179-194.Jan.Jul/Ago.Dez.2005.

CARVALHO, D.M, de. **Doenças dos escravizados, doenças africanas.** Usos do passado, XIX *Encontro Regional de Historia-ANPUH*. Rio de Janeiro.

PÔRTO, Angela. **O sistema de saúde do escravo no Brasil do século XIX:** doenças, instituições e praticas terapêuticas. *Historia, Ciência, Saúde-Manguinhos*.Rio de Janeiro, v.13, n.4, p 1019-27.out-dez-2006.

De que histórias estamos falando?

Débora Souza do Nascimento¹
Marcio Roberto Vieira Cavalcante²

Resumo: O artigo propõe uma discussão teórica sobre o ofício do historiador, sua relação com as fontes históricas e com as tendências historiográficas. Também procura discorrer sobre a construção discursiva do acontecimento pelo historiador e pelo poeta, uma vez que “historiadores não contam histórias”, historiadores *narram um acontecimento*, não apenas através das fontes e dos documentos mas também a partir de um conhecimento que surge de si próprio através de experiências vividas. A história se constrói a partir da materialidade do real. Quanto a poesia, *não é tarefa do poeta narrar o que aconteceu* ele pode escolher narrar o que poderia ter acontecido. Enquanto a história se propõe a apresentar o acontecimento, a poesia se propõe a apresentar a possibilidade do acontecimento, o que poderia ter acontecido. A poesia não é algo irreal, o poeta também a produz a partir de suas experiências vividas. Examina-se a contribuição da linguagem na pretensão da construção de uma “objetividade científica” através da relação história e literatura e história e documento-monumento. Ao mesmo tempo examina-se o processo de *construção-contribuição-dessacralização* das fontes históricas. Acima de tudo, busca-se analisar a vontade de verdade dos acontecimentos.

Palavras-chave: história, poesia, acontecimento.

De que histórias estamos falando?

Segundo Margareth Rago (2004), há até pouco tempo, os historiadores estavam convictos que estudavam os fatos, que o passado, no singular, é determinado por “leis necessárias”, estava lá atrás bem organizado à espera de ser ele revelado em sua suposta “essência” e em sua “totalidade”. Que o real deveria ser pensado representado como coisa e que devia ser interpretado com objetividade e neutralidade, isto é, sem a intervenção subjetiva do narrador. No entanto, a relação historiador e objeto de trabalho mudou e ficou extremamente complexa. Já que a grande maioria dos historiadores entendeu que a produção do conhecimento histórico é bem mais complexa, envolvendo inúmeras discussões e problematizações. Além da constatação da própria construção discursiva no qual os acontecimentos ganham sentido.

Historia como discurso

O mérito do historiador não é se passar por profundo, mas saber em que simples nível funciona a história; Não ter uma visão elevada ou mesmo realista, mas julgar bem as coisas medíocres (VEYNE, 1982, p. 94)

Neste projeto partimos do entendimento de que a História constitui um dentre uma série de discursos a respeito do mundo. E que lemos o mundo como um texto, e tais leituras são, pela lógica, infinitas. É fundamentalmente, perceber que o mundo ou o passado sempre nos chegam como narrativas e que não podemos sair dessas narrativas para verificar se corresponde ao mundo ou passado reais (PESAVENTO, 2006)

Partimos do entendimento de que a maneira com a qual o historiador tenta entender o passado é crucial para determinar as possibilidades do que a história é e pode ser. Nesse sentido, as interpretações

dos historiadores devem ser múltiplos e que o passado que conhecemos é sempre condicionado por nossas próprias visões, nosso próprio presente. Portanto, o que está em pauta nunca são os fatos *per se*, mas o peso, a posição, a combinação e a importância que eles trazem com referência uns aos outros na elaboração de explicações

Nesse sentido, propomos neste projeto uma postura metodológica baseada na *montagem cinematográfica*. Ou seja, para construirmos uma narrativa a respeito do passado é necessário recolher os traços e registros do passado, mas realizar com eles um trabalho de construção. Partir dos cacos da história e fazer com eles uma espécie de montagem, combinar, compor, cruzar, revelar o detalhe, dar relevância ao secundário, eis o segredo de um método do qual nossa história se vale (BENJAMIN, 1985).

Temos a proposta de se apoiar em textos e imagens sobre esse determinado passado. Entendemos como traços portadores de significados. Temos a proposta de partir do texto ao intertexto no sentido de revelar o domínio do simbólico e à representação; descrevendo a realidade, observando nos seus mínimos detalhes e correlações de significado possível; temos a compreensão de que o método fornece ao historiador, meios de controle e verificação, possibilitando uma maneira de mostrar, com segurança e seriedade o caminho percorrido.

Temos a proposta de escrever narrativas, formas de dizer o mundo, de olhar o real. Nesse sentido, tal história se constitui como discurso. Pois. (são) falas que discorrem, descrevem, explicam, interpretam, atribuem significados à realidade pesquisada. Como narrativas sobre algo, são representações, ou seja, são discursos que se colocam no lugar da coisa acontecida. Correspondem a elaborações mentais que expressam o mundo do vivido (JENKINS, 2004)

É fundamentalmente, construir presentificação de uma ausência, atributo de toda a representação que, em essência, é um “estar no lugar de”. Ou seja, fazer um esforço de imaginação recompondo, na esfera do mental, imagens e discursos que, associados, presentificam um fenômeno ausente, fazendo-o existir em uma instância temporal que não é nem passado nem presente, mas sim um tempo histórico.

A história que aqui estar sendo proposta se confunde em muito com a ficção. Já que corresponde a discursos ou palavras que fazem crer, distanciando-se de uma verdade acontecida. Nossa meta é de que construir a narrativa sobre o passado, animados pela perspectiva de capturar a mutabilidade da experiência humana no tempo, é não recompor a “verdade do acontecido”.

Temos a consciência de que a verdade do acontecido é impraticável e irrecuperável, restando ao historiador à tarefa de construir versões o mais possível, aproximadas do que teria acontecido um dia. Logo, o historiador é animado por um desejo de verdade, colocando a veracidade como um horizonte de chegada, mas tendo como resultado uma narrativa verossímil do ocorrido.

Nossa proposta é compreender o outro no tempo, esta deve ser verdadeira finalidade da história, que implica aceitar o desafio do estranhamento. Ultrapassar a distância temporal e cultural do passado, dar inteligibilidade ao que aconteceu por fora da experiência do vivido. Ou, no caso da memória, enfrentar o seu reverso – o esquecimento – e ter em conta que a memória é uma contínua reconstrução, renovadamente a preencher lacunas e vazios com as lembranças de terceiros ou a refazer a narrativa conforme as reavaliações feitas ao longo da existência.

Definimos o termo fictio, na sua acepção positiva e construtiva, como o verossímil, distinto do falso ou do não verdadeiro. Ou seja, remete a um sentido de criação a partir de algo que existe, distanciando o vocábulo de um significado bastante difundido que faz da ficção – e também do imaginário – um sinônimo da não verdade, da fantasia e da pura ilusão. (GINZBURG, 2001)

Estabelecemos uma distância entre a pretensão de objetividade da construção narrativa da história e a realidade do sujeito que escreve que ocupa um lugar social e cultural no mundo, que é portador de um saber e do horizonte de expectativas de sua época. Ou seja, aniquila-se a pretensão da verdade objetiva. Temos a compreensão de que o passado é trazido para o presente, reconstruído, em uma operação imaginária de sentido. Queremos transformar restos do passado em rastros que fornecem indícios do que teria acontecido um dia. Historiadores armam enredos e desfazem intrigas, dão voz a silêncios e preenchem lacunas, atribuem significado às coisas, constroem fatos, delineiam personagens e, sobretudo, dão efetividade a um possível, construindo inteligibilidades.

Ou seja, há um processo de seleção, de recorte e escolha, de opções e exclusões para a edificação de uma trama. Da narratividade a semantização, ocorrem deslizamentos metafóricos, que apontam para outros sentidos e para dimensões intertextuais, produzidas pelo autor do texto, articulador da recomposição temporal. Operação de criação, pela linguagem, a escrita e a atribuição de sentido a acontecimentos que se passaram por fora da experiência do vivido e não são mais verificáveis. A operação historiográfica é animada por um desejo de verdade, produzindo resultados de verossimilhança e credibilidade através de um discurso que se legitima pela autoridade da fala, pela lógica de argumentação e da retórica e pelas evidências de pesquisa, como as citações, as notas de rodapé, a bibliografia e o arrolamento de fontes, a desafiar o leitor ainda incrédulo a refazer o mesmo caminho percorrido pelo historiador. Ou seja, textos de história são lidos e recebidos como portadores de realidade. Deles se espera, grosso modo, “a verdade do acontecido”. A leitura, portanto, não se fecha no texto e, na sua abertura para outros possíveis sentidos, se confronta com a busca de mundos análogos para conectar-se. O análogo é um “ser como”, e se inscreve como um discurso comparável, aberto pelas metáforas e pelas categorias da linguagem e do pensamento. (CERTEAU, 1975)

A História moderna ocidental começa efetivamente com a diferença entre o presente e o passado. Desta maneira se distingue também da tradição (religiosa) da qual, entretanto, não conseguirá jamais separar-se totalmente, mantendo com esta arqueologia uma relação de dívida e de rejeição. Finalmente, a terceira forma deste corte, que organiza também o conteúdo das relações do trabalho com a natureza (Certeau, 1982, p.14.)

Nossa proposta é construir uma narrativa que se aproxime da literatura, já que, a nosso ver é extremamente profícuo estudos sobre o imaginário, que abrem uma janela para a recuperação das formas de ver, sentir e expressar o real dos tempos passados. É uma atividade do espírito que extrapola as percepções sensíveis da realidade concreta, definindo e qualificando espaços, temporalidades, práticas e atores, o imaginário representa também o abstrato, o não-visto e não-experimentado. Apenas parte-se do pressuposto de que este real é construído pelo olhar enquanto significado, o que permite que ele seja visualizado, vivenciado e sentido de forma diferente, no tempo e no espaço.

A história que propomos se confunde com a literatura, já que corresponde a narrativas explicativas do real que se renovam no tempo e no espaço, mas que são dotadas de traço de permanência ancestral. O que nos interessa é discutir o diálogo da história com a literatura, como um caminho que se percorra nas trilhas do imaginário. Para enfrentar esta aproximação entre estas formas de conhecimento ou discursos sobre o mundo, é preciso assumir posturas epistemológicas que diluam fronteiras e que relativizem a dualidade verdade/ficção (PESAVENTO, 2006).

Fazemos tal proposta, pois percebemos, tal como afirma Veyne, que a História é eventos reais que têm o homem como ator. A história é uma narrativa de eventos. Nesse sentido, como o romance real, a história seleciona, simplifica, organiza, faz um século caber em uma página. A história, segundo Paul Veyne, é, em essência, conhecimento por meio de documentos. E que a banalidade do passado é feita de pequenas particularidades insignificantes que, ao se multiplicarem, acabam por compor um quadro bem inesperado (VEYNE, 1988).

A história é anedótica. Ela interessa porque narra, assim como o romance. No entanto, o campo da história é, pois, inteiramente indeterminado, com uma única exceção: é preciso que tudo o que nele se inclua tenha, realmente acontecido.

“O teatro da história faz o espectador sentir paixões que, sendo vividas intelectualmente, sofrem uma espécie de purificação; sua gratuidade torna vão qualquer sentimento não-político. Não se trata de, evidentemente, de uma lição de sabedoria, já que escrever história é uma atividade de conhecimento e não uma arte de viver; é uma particularidade curiosa da profissão de historiador” (VEYNE, 1988)

Neste trabalho partimos da constatação de que tudo é histórico e que a história é senão resposta as nossas indagações. Utilizaremos a palavra trama para lembrar que o objeto de estudo do historiador é tão humano quanto um drama ou romance. Temos a (cons)ciência de que os acontecimentos não são coisas, objetos consistentes, substâncias; eles são um corte que realizamos livremente na realidade.

Entendemos que escrever história é uma atividade intelectual e que o conhecimento do passado não é um dado imediato, a história é um domínio não pode haver intuição, mas somente reconstrução, e onde a certeza racional dá lugar a um saber real cuja fonte é estranha à consciência.

História como narrativa

O impulso de narrar, segundo Hayden White (1990), é próprio da natureza humana. E é por meio dele que substituímos incessantemente a significação pela cópia direta dos acontecimentos relatados. Temos o esforço de descrever linguisticamente o mundo, quando o fazemos temos a tendência de sermos preconceituosos e etnocêntricos. É a narrativa que anula tal possibilidade.

Os historiadores não têm que narra suas verdades em forma de narrativa. Podem optar por outras formas de representação. É certo que há distinções sobre discurso histórico que narra e outro que narrativiza. Ou seja, um discurso que adota abertamente uma perspectiva que olha o mundo e o relata e um discurso que finge fazer falar sobre o próprio mundo. A narrativa deve ser considerada menos uma forma de representação que uma forma de falar sobre os acontecimentos reais ou imaginários.

O que se propõe é que o valor atribuído a narratividade da narração de acontecimentos reais surge do desejo de que os acontecimentos reais revelem a coerência, integridade e plenitude e que feche uma imagem da vida que é e só pode ser imaginária. E que quando se propõe construir uma narrativa sobre o passado seja necessário construir sim juízos morais, mas sem a interferência de saberes exteriores e foraneos sobre o real.

É fundamentalmente, perceber que narrativa e historiografia guardam em seu interior uma profunda intimidade. Tal como Homero, o poeta infável de uma odisséia impossível, queremos reconhecer a dimensão narrativa do saber produzido pela história. E que queremos produzir uma história do acontecimento, onde o historiador possa narra os acontecimentos de forma livre e fluida, sem as determinações equivocadas de analisar as estruturas.

Queremos estabelecer que toda a história escrita necessariamente assume algum tipo de forma narrativa, isso não que dizer que tal história peque pela falta de descrição e análise. Não queremos com isso estabelecer uma significativa mudança entre o modo analítico para o descritivo da escrita da história. Mas sim, que os historiadores não deveriam considerar as estruturas mais seriamente que os acontecimentos. Já que a função do historiador é contar uma história. Nesse sentido, não podemos perder de vista o acontecimento.

Não queremos com esta narrativa que estar sendo proposta passar por cima de aspectos importantes do passado. No entanto, é perceber que a análise das estruturas, por si só, é estática e, em certo sentido, não-histórica. Propomos essa operação historiográfica baseada na narrativa no sentido de fugirmos de reducionismos e determinismos, que tanto vêm prejudicando o desenvolvimento da disciplina.

Chega o momento de investigar a possibilidade de encontrar um modo de escapar a este confronto entre narradores e analistas. Mas, fundamentalmente, perceber cada vez mais historiadores estão começando a perceber que seu trabalho não reproduz o que realmente aconteceu, seja ele analítico ou narrativo. É propor uma escrita da história que construa uma narrativa densa o bastante, para lidar não apenas com a seqüência de acontecimentos e das interações conscientes dos atores nesses acontecimentos.

A micronarrativa parece ter vindo para ficar; cada mais historiadores estão se voltando para essa forma. Mesmo assim, seria um erro encará-la como uma panacéia. Ela não apresenta uma solução para todos os problemas delineados anteriormente... (Burke, 1992)

Entre o “Poeta” e o “Historiador”³

“Historiadores não contam histórias”, historiadores constroem uma visão sobre um acontecimento em um determinado tempo histórico. A história tem uma profunda ligação com a memória, o historiador como sujeito da narrativa precisa se apegar a um fato real para realizar seu trabalho, precisa de narrativas que em muitos casos se apresentam através memória, esta que constrói monumentos revelando a existência de um acontecimento através de uma narrativa capaz de resistir ao tempo para conferir ao acontecimento sua veracidade, a memória apresenta-se como a instância reveladora da existência de um acontecimento, porém a memória é seletiva ela define os objetos dignos de presença na narrativa, apresentados geralmente de acordo com sua grandeza e admirabilidade diante disto a memória não perde seu valor social pois apresenta publicamente a narrativa de feitos coletivos grandes e admiráveis. História é uma das modalidades da memória criadas pelo homem.

Quanto a poesia, não é tarefa do poeta narrar o que aconteceu ele costuma narrar o que poderia ter acontecido. A história se propõe a apresentar o acontecimento enquanto que a poesia se propõe a apresentar a possibilidade do acontecimento, o que poderia ter acontecido. A poesia apresenta-se de forma mais geral e mais profunda e filosófica discorre sobre o geral enquanto que a história tende sempre a cair no específico e particular. A poesia não é algo irreal, o poeta a produz a partir de suas experiências vividas.

Quando a história se produz a partir da memória, fica evidente uma relação conflituosa entre narrativa, ficcionalidade e subjetividade, pois estes elementos de certa forma impossibilitam o resgate da verdade do acontecimento afastando assim a razão, elemento tão almejado pela história. A narrativa é capaz por estar intimamente atrelada a memória é capaz de produzir engano na História, em uma sociedade tradicionalmente grafada, as palavras (narrativa) produzem desconfiança a palavra, a palavra falada exigiu o documento escrito como prova de sua veracidade, assim sendo, “historiadores não contam histórias”, a história não e falada é escrita. Ter visto ou ouvido falar sobre algo produz desconfiança na história, pois a mesma exclui a oralidade, a visão e a audição de sua estrutura.

No caminho aleatório e clandestino a literatura acolheu os cinco sentidos, a memória e a narrativa. Desde então a expressão do “eu” é totalmente autorizada não importando se este “eu” é o “outro”. Na poesia não há uma busca pelo imaculado, prevalece o “fingimento” de um “mundo inventado” pela ficção. Paradoxalmente, na relação com o conhecimento literatura e história se excluem e se incluem. Diante da impossibilidade de produzir verdades e realidades a história afirma-se pela incerteza. Na história a verdade é uma mentira, na literatura a arte é uma verdade. O conhecimento, arte essencial para vida é uma arte que esta sempre buscando a verdade. A verdade racional e tecnicista não é uma linguagem para a vida, o belo e o admirável combinam melhor com a verdade da arte, mas o conhecimento é uma arte que se envergonha de ser arte, que se engana buscando o racionalismo.

A narrativa literária e a narrativa histórica insistem embora divorciadas caminham lado a lado. A literatura afasta de si a verdade tão reverenciada pelos historiadores, historiadores, também contam histórias e estórias, mas nem sempre da perseguição sofrida pela ficcionalidade durante tarefa de produzir uma história coerente e linear.

Existe uma grande diferença entre a maneira que o historiador e o poeta lidam com o acontecimento, a narrativa poética sempre apresenta uma identidade histórica embora tendo o mito como seu componente constitutivo essencial, a história por sua vez, tende a relacionar-se com a verdade e com a razão, mas a veracidade do fato não exclui a narrativa poética. Tanto poesia como história são ações dos homens.

História e poesia estão sempre competindo no processo de produção e domínio do conhecimento. O historiador sempre negligencia a investigação da verdade aceita normalmente verdades tradicionais que se inclinam para o que já estão posto, o crédito que se dá a tais verdades é mérito unicamente na crença e não da razão, aproximando-se assim do mito, instrumento de trabalho do poeta. Portanto o passado é situado no terreno da crença e não no terreno da razão. Escrever sobre o passado requer o domínio do tempo, um discurso sobre o passado é carregado da ilusão da totalidade e veracidade.

Aspirando a convicção, portanto as narrativas de certa forma sacrificam a verdade. Desta forma, a crença do mito cede espaço para a verdade da razão. Tanto a poesia como a história apresentam a possibilidade de estabelecer um conhecimento sobre as distintas categorias temporais.

Documento como monumento

O documento aqui trabalhado vai ser encarado como monumento e não como o reflexo do real, tal como alguns historiadores propõe. Perceber que o documento não é reflexo do acontecimento, mas que é ele mesmo outro acontecimento, isto é, uma materialidade construída por camadas sedimentadas de interpretações: o documento é assim pensado arqueologicamente como ‘monumento.

Monumentos, a herança do passado, e os documentos, escolha do historiador. Nesse sentido O *monumento* tem como características o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos. Já os documentos que, para a escola histórica positivista do fim do século XIX e do início do século XX, será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica. A sua objetividade parece opor-se à intencionalidade do monumento.

Pode-se, então, falar de um triunfo do *documento* sobre o *monumento*. O que distingue a língua monumental da língua documental é “esta elevação, esta verticalidade” que a gramática confere a um documento, transformando-o em monumento. O documento é monumento.

Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. O novo documento, alargado para além dos textos tradicionais, transformado – sempre que a história quantitativa é possível e pertinente – em dado, deve ser tratado como um documento/monumento. De onde a urgência de elaborar uma nova erudição capaz de transferir este documento/monumento do campo da memória para o da ciência histórica. (LE GOFF, 1990).

A história se faz com idéias, com fontes e com imaginação, portanto os protagonistas do conhecimento histórico são o historiador e os documentos-monumento, o monumento-documento é subordinado ao historiador, as investigações históricas não dependem somente dos documentos-monumentos dependem também do historiador que escolhe as fontes e define o momento de dialogar com as mesmas, escolhe a reflexão metodológica, e até de certa forma delimita as interpretações do acontecimento, as escolhas do historiador são fruto de sua relação com o monumento é ele que de certa forma dá sentido ao acontecimento.

O papel do historiador é descobrir e construir as fontes históricas, ele não constrói o passado, ele dialoga com o passado como um sujeito do presente, portanto apenas constrói uma visão do passado. Neste processo de construção do conhecimento é necessária a dessacralização das fontes (documentos-monumentos), pois elas tendem a ocultar o historiador no processo, elas não falam por si, estão subordinadas ao historiador, da mesma forma, que o historiador necessita delas, pois alguns conhecimentos nascem diretamente do monumento. É responsabilidade do historiador no processo de produção do conhecimento abandonar a ambição da construção de uma história geral.

Hayden White critica a distinção entre real e ficção, como não existe reprodução fiel dos fatos acontecidos em um determinado momento passado, o fato histórico é uma escolha do historiador, a história é uma construção que pode ter maior ou menor compromisso com a evidência ou com a subjetividade. A história está relacionada com o espaço e o tempo em que vivem seus narrador.

Notas

¹ Mestranda em Letras Linguagem e Identidade (MEL) – Universidade Federal do Acre

² Mestre em História Social – Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM) / Professor Assistente da Universidade Federal do Acre – Departamento de História – CFCH.

³ Título do texto de ALCMENO BASTOS, Doutor em Letras (Teoria Literária). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da UFRJ.

Referências bibliográficas

- BURKE, Peter. **A Escrita da História**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990
- CERTEAU, Michel de. **L'écriture de l'histoire**. Gallimard: Paris, 1975.
- _____. **A ordem do Discurso**. Graciano Barbachan, 1970.
- GINZBURG, Carlo. **Olhos de Madeira: Nove reflexões sobre a Distância**. Companhia das Letras: São Paulo, 2001.
- JENKINS, Keith. **A História Repensada**. São Paulo: Contexto, 2004.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] — Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.
- HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ORTEGA, Francisco. **Amizade e Estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal LTDA.,1999.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. **Sociabilidade, Justiça e Violência: práticas e representações culturais no cone sul (século XIX e XX)**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- _____. **História e Literatura: uma velha-nova História**. Nuevo Mundo Mundo Nuevos. Debates, 2006.
- _____. **Palavras para Crer**. Imaginários de sentido que falam do passado. Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Debates, 2006.
- WHITE, Hayden. **Trópicos do Discurso: ensaios sobre a crítica da cultura**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- _____. **El Contenido de La Forma**. Narrativa, discurso e representación histórico. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.
- VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a História; Foucault revoluciona a História**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

Problemas matemáticos: entre a indução processual e a adoção de estratégias de desenvolvimento lógico mental

Denize Regina dos Santos
Gracieli Vancini Jacomin
Orestes Zivieri Neto

Resumo: Este artigo apresenta ações desenvolvidas pelo projeto de extensão “Formação ou implementação de Comunidades de Aprendizagem Docente no Ensino de Matemática nas séries Iniciais do Ensino Fundamental” da Universidade Federal de Rondônia (Unir) – Campus de Rolim de Moura, realizado em duas escolas públicas do Estado, tendo como um dos objetivos: auxiliar os professores em seus contextos sócios práticos. Partindo desse pressuposto, o assunto mais recorrente nesse primeiro semestre foi problemas e processo de resolução. Levando em conta, que o modelo adotado pelas escolas são os problemas convencionais, como única e exclusiva função de fixar o cálculo aritmético, apresentou-se Dante (1994) e Smole (2001) que abordam uma larga discussão sobre os vários tipos de problemas e variados usos de estratégias mentais de resolução. À medida que os professores adotavam os problemas para investirem no desenvolvimento lógico mental das crianças, os questionamentos por parte dos pais aumentavam, pois não conseguiam compreender e acompanhar a metodologia utilizada, tampouco auxiliar seus filhos nas tarefas escolares. De acordo com Diniz (2001, p.101) “[...] a aprendizagem em termos de resolução de problemas depende da oportunidade que o aluno tem de confrontar e relacionar diferentes estruturas matemáticas em diferentes modalidades de textos.” E, por fim, segundo Schliemann (2003, p.11) “Reconhecer o desenvolvimento e o uso de raciocínio matemático nas estratégias utilizadas pelas crianças no dia-a-dia é um primeiro passo no sentido de desenvolver atividades de ensino mais adequadas.” O que nos faz entender a plena dificuldade de abranger a visão dos responsáveis (pais) para as formas com que os filhos respondem suas atividades escolares, na qual deixam de lado o modelo padrão de ensino. E assim, professores e alunos rompem com as barreiras convencionais dos problemas rumo a um fortalecimento de suas estratégias mentais.

Palavras-chave: formação de professores, resolução de problemas, raciocínio lógico.

Introdução

O presente estudo discute o tema mais recorrente no desenvolvimento do projeto de pesquisa e extensão intitulado “Formação ou implementação de Comunidades de Aprendizagem Docente no Ensino de Matemática nas séries Iniciais do Ensino Fundamental”. A intenção proposta pelo projeto é a de fortalecer a aproximação entre a universidade e as escolas públicas, onde ambas as partes podem se beneficiar. A universidade leva seus acadêmicos para vivenciarem uma articulação teórico-prática de sua formação. E as escolas, por outro lado, se abrem para a possibilidade de experimentar novas perspectivas formativas.

Durante esse primeiro semestre o tema mais discutido nos nossos encontros foram os problemas e processo de resolução. As professoras questionavam a melhor maneira de se trabalhar problemas dentro das salas de aulas, se tem uma idade certa para começar a trabalhar com as crianças e, também, alegavam as principais dificuldades enfrentadas e os tipos de problemas que trabalham com seus

alunos.

Os problemas usualmente trabalhados em sala de aulas, também conhecidos como padrão ou convencionais, limita a criatividade e o raciocínio lógico das crianças e o processo de resolução permanece com um único objetivo: encontrar a operação correta para a resolução. Os processos de resolução têm como meta desenvolver as seguintes habilidades: fazer com que o aluno aprenda conceitos, técnicas, a linguagem matemática e a comunicar ideias abstratas reflexivamente.

Desse modo, discutiremos numa primeira seção os diferentes tipos de problemas que podem ser usados dentro das salas de aulas de aulas, numa perspectiva de ampliar a didática dos professores. Uma segunda seção, subsequente, traz a relação entre pais e professores, quanto à implementação de modelos novos de problemas.

Problemas e o processo de resolução

O resolver “problema” significa que o educador necessita planejar e pesquisar situações (ideias) suficientemente abertas para introduzir os alunos em uma busca de estratégias significativas para se chegar à resposta necessária a sua vida escolar e diária.

Assim ao iniciar o conteúdo “problemas matemáticos” em sala de aula é necessário que o professor conheça o meio social que envolve as crianças de sua sala de aula, para que possa contribuir mais em seu desenvolvimento escolar e no entendimento da matemática em sua vida diária.

No contexto da sala de aula o educador carece compreender que o processo de “resolução de problemas” não se resume apenas em uma construção de aprendizagem em matemática, mas também em outras áreas educacionais. A adoção de problemas em outras áreas curriculares seria imprescindível para que os alunos compreendessem e utilizassem estratégias do qual os fizessem desenvolver em qualquer área do conhecimento.

[...] a solução de problemas estaria mais relacionada à aquisição de procedimentos eficazes para a aprendizagem, sendo um *procedimento* definido como “um conjunto de ações organizadas para a consecução de uma meta.” [...] (POZO; ECHEVERRÍA, 1998, p. 14)

Ensinar a resolver problemas não consiste apenas em adotar habilidades e estratégias coerentes, mas sim em fazer com que os alunos criem o hábito de testar sua eficácia para a construção da solução do problema. Pois a questão não é apenas ensinar a resolver e sim ajudá-los a propor problemas para si mesmo, transformando esse aprendizado em constituição de repertórios de estratégias de solução para a vida escolar e cotidiana. “O verdadeiro objetivo final da aprendizagem da solução de problemas é fazer com que o aluno adquira o hábito de propor-se problemas e de resolvê-los como forma de aprender.” (POZO, 1998, p.15)

“O primeiro passo na resolução do problema consiste na compreensão dos mesmos. Certamente é desnecessário afirmar que é impossível resolver uma tarefa sem uma compreensão prévia da mesma” (POZO, 1998, p.22). No entanto, o aluno que compreende o problema não entende apenas as palavras, a linguagem, os símbolos nele existentes, mas o todo orgânico que o desafia e, que por sua natureza o diferencia do exercício de rotina.

O segundo passo inicia-se a partir do momento em que o aluno elabora um plano de resolução, o terceiro passo é evidentemente a execução do plano e por fim o aluno deve fazer o retrospecto ou a verificação. Essas etapas são flexíveis e acontece de acordo com o tipo de problema proposto e da habilidade quem o resolve.

O processo de resolução de problemas matemáticos consiste em um conjunto de aprendizagem de estratégias, cuja necessidade de aprender advém desde o início da vida escolar. Para o aluno obter um bom desenvolvimento em relação à matemática (resolução de problemas) o professor deve oportunizar ao aluno o envolvimento em situações desafiadoras para que ele possa explorar o uso de novas estratégias.

[...] um caminho bastante razoável é preparar o aluno para lidar com situações novas, quaisquer que sejam elas. E, para isso, é fundamental desenvolver nele iniciativa, espírito explorador, criatividade e independência através da resolução de problemas. (DANTE, 1994, p.12).

É também através das situações problemas que se deve estimular o cálculo aritmético, nos quais irão garantir desde o início da escolaridade aprendizados relevantes para a sistematização do cotidiano social e escolar.

Ressaltamos que o ensino das operações, as descobertas feitas pela criança têm papel importante, o seu progresso depende da compreensão de noções e regras do sistema de numeração e da construção dos significados das operações. Essas ideias são, em nossa visão, desenvolvidas por meio de situações problemas. Assim é fundamental que se desenvolva as estruturas numéricas, aditivas e multiplicativas já no início da escolaridade, contribuindo para que a criança, vá, aos poucos, compreendendo os significados [...] das operações em situações problemas. [...] (BERTON; ITACARAMBI, 2009, p. 86-87).

Dar ao aluno a oportunidade de se desenvolver com as aplicações matemáticas (desenvolvimento do raciocínio), através dos problemas consiste no envolvimento com a matemática e não com o uso da automatização. Para Dante (1994), resolver situações problemas exige o raciocínio do indivíduo, sendo para isso necessário o uso de habilidades e competências, como relata.

[...] A competência da resolução de problemas envolve a compreensão de uma situação que exige resolução, a identificação de seus dados, a mobilização de conhecimentos, a construção de uma estratégia ou um conjunto de procedimentos, a organização e a perseverança na busca da resolução e da validade da resposta e, se for o caso, a formulações de outras situações-problema. (SMOLE; DINIZ, 2001, p.11)

O processo de resolução de problemas oferece a criança possibilidades de aprender e ampliar o conhecimento sobre situações problemas (quatro operações), buscando levantar as habilidades internalizadas de conhecimentos de natureza socioculturais. Assim, os pressupostos no processo de resolução de problemas requerem:

[...] promover nos alunos o domínio de habilidades e estratégias que lhes permitam *aprender a aprender*, assim como a utilização de conhecimentos disponíveis para dar respostas a situações variáveis e diferentes. (POZO, 1998, p. 178)

Smole e Diniz (2000) relatam em suas obras os melhores tipos de problemas que as crianças precisam para desvendar o universo matemático (entender a matemática) e, o processo de resolução de problemas deve ser chave principal da escola e de todas as séries, para fazer com que o aluno o compreenda e se desenvolva matematicamente.

Uma vez que os problemas utilizados nas salas de aula são, ainda, muito concentrado em modelos convencionais, normalmente desprovidos de linguagem clara e de um contexto significativo, será muito dependente do professor e de suas escolhas dos tipos variados de problemas, para requerem de seus alunos os empregos de estratégias diferentes, para resultar no bom desenvolvimento do raciocínio lógico mental.

Durante o processo de resolução de problemas Smole; Diniz (2000) cita que há diferentes formas de registros do processo de resolução de problemas, que podem se utilizar de estratégias como: algoritmos convencionais, desenhos, diagramas, esquemas ou oralidade.

De acordo com os problemas propostos aos alunos, eles devem perceber que o mesmo não possui uma única resposta, pode-se fazer com que as crianças desenvolvam a partir disso, habilidades de formular hipóteses, argumentar e avaliar a resposta escolhida por eles. Dessa forma ampliam-se os conceitos de problemas.

A partir da compreensão das diversas formas de resolução, o indivíduo deve utilizar algum tipo de registro para expor sua ideia e absorver o conteúdo. Nesse caso o professor auxiliará o aluno nos

registros e proporcionará a eles diferentes possibilidades para registrar. O excerto abaixo justifica o que estamos advogando:

[...] qualquer meio que sirva para registrar informação incentiva a capacidade de compreensão e de análise sobre o que está sendo realizado. É neste contexto de valorização da comunicação nas aulas de matemática que propomos as diversas possibilidades de registro em situação-problema. (SMOLE; DINIZ, 2000, p. 25)

A que descreveremos neste texto como a forma mais adequada de contribuir para o entendimento dos educandos das séries iniciais do ensino fundamental, é a oralidade: “Na resolução de problemas, a discussão oral possibilita ainda que os alunos possam conhecer diferentes processos de pensamentos, testar hipóteses, explícita o que sabem e quais dúvidas apresentaram.” . (SMOLE; DINIZ, 2000, p.26)

A comunicação oral é a maneira mais natural da criança dentro do contexto escolar compreender como foi resolvido à situação problema, fazendo com que os alunos exponham para a turma quais as estratégias utilizadas para a resolução. Essa discussão na sala precisa urgentemente encontrar cada vez mais espaço: “A oralidade utilizada como recurso na resolução de problemas pode ampliar a compreensão do problema e ser veículo de acesso a outros tipos de raciocínio” (CAVALCANTE, 2001, p.126).

As crianças necessitam de resolver situações-problemas para nos mostrar os conhecimentos matemáticos que já detém e, a escola precisa validá-los ajudando-os a organizar e sistematizar esses saberes, ao mesmo tempo em que essa ação potencializa o significado e o sentido para que novos conhecimentos coexistam sem distinção no contexto escolar e no cotidiano da vida de todos os alunos. “Não esperamos que as crianças conheçam a matemática para depois resolver problemas. O que acontece em sala de aula é exatamente o inverso: *as crianças resolvem problemas para aprender matemática.*” (MARCIANO, 2001, p. 64)

A discussão, a seguir, aponta alguns tipos de problemas indicados por Dante (1994) e Smole; Diniz (2001), que apresentaremos como forma de ilustrar as nossas discussões a respeito do problema em si e do processo de resolução implícitos, ou não, em seus enunciados, mas que nos garantem o uso de estratégias diferentes e, conseqüentemente, o desenvolvimento lógico mental de todos que se sentirem desafiados.

Problema de padrão. São problemas tradicionais e a resposta está totalmente evidenciada pela própria estrutura de seu enunciado. A tarefa é identificar as operações ou algoritmos para resolver o problema. Não oferece nenhum desafio.

Problemas-padrão simples:

1) Um cavalo tem 4 patas. Quantas patas têm 3 cavalos?

Problemas-padrão composto:

2) Para construir uma casinha de palitos de picolé, serão necessários 3.500 palitos. Sabendo que cada pacote contém, em média, 50 palitos que cada caixa contém 10 pacotes, quantos pacotes serão usados?

Problema processo ou heurísticos. São problemas que envolvem estratégias de resolução que não estão contidas em seu enunciado. Geralmente não são traduzidos diretamente para a linguagem matemática, nem se resolve pela aplicação do algoritmo, requer antes que o aluno pense em uma estratégia para a solução. São problemas que aguçam a curiosidade e a criatividade do aluno. Ex:

1) Numa parede de 6 metros, uma lesma sobe 2 metros durante o dia e desce 1 metro durante a noite. Quantos dias ela vai levar para chegar até o topo?

As crianças estão habituadas mecanicamente a resolver os problemas procurando logo no enunciado palavras que indicam a operação a ser utilizada. Assim, quando os alunos se deparam com problemas desse tipo jogam os números em um algoritmo e podem calcular da seguinte maneira:

- a) $6+2+1= 8$
- b) $6-2-1= 3$
- c) $6 \times 2 \times 1= 12$
- d) $6/2/1= 3$

Problema de aplicação. São problemas que retratam situações reais do cotidiano, que quase sempre envolvem o uso de estratégias que vão desde levantamento obtenção até a organização da informação em tabelas e gráficos precisam do uso, despertando assim o interesse do aluno.

1) A professora Sandra, precisa saber quantas tintas guache ela vai utilizar na realização da atividade amanhã com seus alunos. Vamos ajudá-la a fazer esses cálculos.

- a) Quantos alunos tem dentro da sala?
- b) Quantas cores diferentes precisará?
- c) Quantos desenho cada aluno poderá fazer?

Problemas de quebra-cabeça. São problemas de natureza recreativa que solicitam normalmente o uso da lógica em seu processo de resolução. Os alunos tendem a sentir desafiado por suas diversas formas de apresentação.

1) Preencha os quadrados com números de 1 a 9 de forma com que a soma dos números tanto na vertical na horizontal e na diagonal sege 45.

5	3			7				
6			1	9	5			
	9	8				6		
8				6				3
4			8		3			1
7				2				3
	6					2	8	
			4	1	9			5
				8			7	9

É necessário desmistificar a diferença entre problema e exercício. Exercício é uma atividade de treino das habilidades matemáticas de conhecimentos já existentes, enquanto os problemas devem desenvolver o raciocínio lógico, a criatividade e a oralidade das crianças.

O problema certamente não é um exercício em que o aluno aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou um processo operatório. Só há problema se o aluno for levado a interpretar o enunciado da questão que lhe é posta e a estruturar a situação que lhe é apresentada. (BRASIL, 1997, p.33.)

Problema sem solução. É aquele problema que não tem solução, pois, a pergunta é inadequada ao contexto. Ex:

- 1)Um menino possui 3 carrinhos com 4 rodas em cada um. Qual a idade do menino?
(SMOLE; DINIZ, 2001, p.107).

Esse modelo é classificado como problema sem solução, em sala de aula vêm para reforçar o ensino das quatro operações matemáticas e, os alunos tendem a transformá-lo em problema padrão, extraindo os números para realizar alguma contas. E a pergunta mais frequente dos alunos aos professores é se “a conta é de mais ou de menos ?”.

A prática mais frequente consiste em ensinar um conceito, procedimento ou técnica e depois apresentar um problema para avaliar se os alunos são capazes de empregar o que lhes foi ensinado. Para a grande maioria dos alunos, resolver um problema significa fazer cálculos com os números do enunciado ou aplicar algo que aprenderam nas aulas. Desse modo, o que o professor explora na atividade matemática não é mais a atividade, ela mesma, mas seus resultados, definições, técnicas e demonstrações. (BRASIL, 1997, p.32.)

Problema com mais de uma solução. Esse problema rompe as crenças que só existe uma maneira de problemas e que eles só podem ter uma solução, a criança aqui vai participar como pensante e produtor do seu próprio conhecimento. Ex.

1) Eu e você temos juntos 6 reais. Quanto dinheiro eu tenho?

Problemas com excesso de dados. Esse problema exigirá que o aluno leia e selecione os dados necessários para a resolução do problema. Esse tipo de problema é o que mais se aproxima do cotidiano da vida do aluno, pois, terá que identificar e descartar informações. Ex:

1) Caio é um garoto de 6 anos e gosta muito de brincar com bolinhas de gude. Todos os dias acorda às 8 horas, toma seu café e corre para a casa de seu amigo Júnior para brincar. Caio levou 2 dúzias de bolinhas coloridas para jogar. No final do jogo ele havia perdido um quarto de suas bolinhas e Júnior ficou muito contente, pois agora tinha o triplo de bolinhas de Caio. Quantas bolinhas Júnior tinha ao iniciar o jogo? (SMOLE; DINIZ, 2001, p.107).

Problemas de lógica. A base desses problemas não é numérica exige raciocínio lógico matemático. Ex:

1) Alice, Bernardo, Cecília, Otávio e Rodrigo são irmãos. Sabemos que:

- Alice não é a mais velha.
- Cecília não é a mais nova.
- Alice é mais velha que Cecília.
- Bernardo é mais velho que Otávio.
- Rodrigo é mais velho que Cecília e mais moço que Alice.

Você pode descobrir a ordem em que nasceram os 5 irmãos?

(SMOLE; DINIZ, 2001, p.107).

Esse modelo nos traz uma maneira nova para que o aluno pense, investigue crie estratégias, rompa com a concepção que todos os problemas têm uma solução. O importante é que o aluno possa levantar hipóteses e testar suas validades, inventar estratégias e criar ideias, ele pode até conhecer o objetivo, mas terá que descobrir os meios para atingir tal objetivo.

Por sua vez, os problemas dos livros didáticos, comumente, vêm sempre após a apresentação de determinado conteúdo ou algoritmo; todos os dados necessários à resolução dos problemas se encontram no enunciado e raramente se encontram dados inúteis. Os números e as soluções são simples; o contexto do problema, em geral, não tem nada a ver com a realidade cotidiana e, traz pouco desafio em seu processo de resolução.

Finalmente, explorar essa diversidade de problemas não convencionais dentro da sala é muito bom para autonomia das crianças, fazendo com que elas se tornem indivíduos capazes de enfrentar as mais diversas situações.

Os problemas fora das salas de aulas

As relações pais e professores são na maioria das vezes através de reuniões para discutir questões disciplinares. A família acha que só a escola tem o dever de ensinar e se exime dessa tarefa.

A comunicação pais –professores é feita normalmente via director de turma ou através da caderneta do aluno e também através do caderno diário que permite aos pais terem acesso aos conteúdos tratados nas aulas. É interessante realçar, a preocupação manifestada por professores de Matemática relativamente àquilo que os alunos escrevem nos cadernos diários. Sabendo que há pais que também são professores, o caderno diário permite a estes avaliar o que é tratado nas aulas e ainda

detectar eventuais erros. Ele aparece pois como a imagem do professor aos olhos de certos pais, pelo menos daqueles que folheiam os cadernos dos filhos, o que faz com que o caderno diário, não seja mais um instrumento de trabalho das crianças, mas antes um documento onde estão registrados os sumários e aquilo que copiam do quadro. (MONTEIRO; GOMES, 2002 p.2)

No artigo 166, da constituição federal de 1946 diz o seguinte “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946). A escola não educa sozinha nem a família, ambos tem que serem parceiros na construção dos saberes, afinal se os alunos não possuem apoio da família eles perdem o interesse desvaloriza a escola e os profissionais em educação.

A matemática é uma matéria que geralmente os pais já têm certo tipo de receio, pois, é vista como uma disciplina difícil e complexa e acabam transmitindo esse sentimento de incapacidade. Essa crença ou mito em torno da disciplina faz com que os pais, muitas vezes, transfiram para os filhos uma influência negativa sobre a mesma. Com isso, os mesmos incutem nas crianças a idéia de que estes são incapacitados para aprender matemática, contribuindo, assim, para estimular a aversão das crianças em relação à matemática escolar. Muitos ainda pensam que a matemática é uma disciplina para poucos. Apenas os mais inteligentes são capazes de aprender e desfrutar desse conhecimento – crença essa adquirida no meio social e na vivência diária. (BONETTI, s.a, p.2.)

Hoje as escolas não aplicam apenas os problemas padrões ou convencionais, dos quais os pais já estavam familiarizados com seus enunciados simples, que tinham como objetivo a memorização das quatro operações. A utilização de desses novos problemas esta cada vez maior dentro das salas, no entanto os pais não sabem como ajudar seus filhos, pois, estão acostumados a resolução simples fornecida geralmente pelo enunciado.

O apoio dos pais nas atividades escolares é de suma importância, uma vez que são praticamente formadores de opiniões.

[...] muitas crianças são influenciadas por seus pais em relação à disciplina de matemática, onde a criança recebe uma educação calcada em crenças sobre a matemática, as quais desestimulam a sua vontade de aprender e embrenhar-se nessa área. Dessa forma, as crianças tendem a desenvolver opiniões sobre suas próprias capacidades atreladas às opiniões dos adultos e tornarem-se cada vez mais dependentes dos adultos e das opiniões formadas pelos outros sobre si próprios. (BONETTI, s.a p.2-3)

A interpretação desses novos modelos de problemas requer a decodificação de termos matemáticos específicos e raciocínio lógico, onde muitos pais sentem dificuldades em ensinar seus filhos e começam a questionar a didática adotada pelo professor. Assim, reclamações são frequentes com os professores e diretores, alegando que seus filhos ainda não tem idade o suficiente e não estão preparados para a resolução de tais problemas.

É inquestionável, então, que os pais cada vez mais acompanham a educação de seus filhos, bem como suas bases de problemas e processo de resolução que se encontram arraigados nos velhos modelos convencionais, adotados pura e exclusivamente para desenvolverem as habilidades de cálculos aritméticos. No entanto, hoje além da habilidade do cálculo, também, entra em jogo o desenvolvimento de estratégias e de comunicação da ideia do processo de construção da resolução.

Dessa forma, os pais acabam por se sentirem impotentes em auxiliar seus filhos e acreditam inicialmente que tais problemas estão inadequados a idade ou série, agora, quando compreendem os reais objetivos começam a participar, inclusive enviando modelos de problemas aos professores. E esse é o verdadeiro clima que se deseja instaurar – o do desafio.

Assim, faz-se necessário que os pais continuem participando das atividades escolares dos filhos e, não questione de imediato, mas acompanhe a evolução, dando crédito a ela. Essa união da escola e da família dará o suporte necessário para que as crianças se sintam confiantes com relação à disciplina, aos conteúdos e, conseqüentemente ao desenvolvimento das atividades com diversos tipos de problemas.

Considerações finais

O projeto de extensão “Formação e ou implementação de comunidades de aprendizagens docentes em matemática das séries iniciais do ensino fundamental.” Uma aproximação entre Universidade e escolas públicas no município de Rolim de Moura-RO, contribuiu imensamente para efetiva construção de um processo de ensino e de aprendizagem, que tanto professores, quanto alunos aprendam a aprender e, conseqüentemente, desenvolvam suas lógicas de raciocínios.

O processo educativo canonizou os problemas matemáticos como mera aplicação de algoritmos operativos que, em sua lógica curricular passou-se a figurar logo após a discussão de um constructo ou subconstructo de uma operação aritmética. Com o tempo, a estrutura de seu enunciado foi perdendo a função de desafio, e de um pensar matemático que demandaria o emprego de estratégias, levantamento e testagem de hipóteses, para dar lugar a estruturas textuais cada vez mais evidentes e meramente aplicativas.

O novo enfoque de problemas matemáticos e seus processos de resoluções, além da superação do modelo padrão e convencional, pretende fomentar o desenvolvimento do raciocínio lógico implantando a comunicação ou o registro escrito como elementos fundamentais para a construção de um ensino e, de uma aprendizagem menos estática, mais dinâmica e significativa.

No entanto, em matemática, a comunicação tem um papel fundamental para ajudar os alunos a construir um vínculo entre suas noções informais e intuitivas e a linguagem abstrata e simbólica da matemática. Se os alunos forem encorajados a se comunicar matematicamente com seus colegas, com o professor ou com os pais, eles terão oportunidade para explorar, organizar e conectar seus pensamentos, novos conhecimentos e diferentes pontos de vista sobre um mesmo assunto. (CÂNDIDO, 2001, p. 15)

Nesse texto trouxemos as perspectivas dos tipos de problemas oferecidos pela abordagem de Dante (1994) e Smole; Diniz (2001), numa tentativa de subsidiar os conhecimentos dos professores frente à possibilidade de vislumbrar o uso de estratégias variadas que cada um solicita em seus processos de resolução. Além é claro, do clima de desafio que certamente a sala de aula poderá tomar envolvendo todos, inclusive os próprios pais dos alunos.

No entanto, ainda que se pare um clima de impotência no enfrentamento de problema onde não se parece ter estratégias, ou mesmo hipóteses de solução, o ambiente ampliado da sala de aula pode ganhar muito com o processo interativo da comunicação oral ou dos registros em que se revelam caminhos e ou etapas resolutivas que podem ser avaliadas para efeito de seu valor qualitativo.

E ainda que seja inicialmente difícil de construir uma parceria entre família-escola-alunos, em razão de uma tradição cultural arraigada no velho modelo convencional de problemas matemáticos escolares, vale a pena o esforço para dar uma nova dinâmica ao processo ensino e aprendizagem que deve ser mais significativo e de maior sentido a todos. Seria a democratização e o fortalecimento do conhecimento matemático como relevantes para a vida toda.

Referências bibliográficas

BRASIL, Presidência da República federativa do Brasil. **Casa civil-subchefia para assuntos jurídicos**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acessado em: 26 de set. de 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**/secretária de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BONETTI, S. T.; **A interferência da família na aprendizagem matemática das Crianças.** Disponível em: [https:// http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/ portals/pde/arquivos/707-4.pdf](https://http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/707-4.pdf). Acessado em: 22 de set. de 2011.

CAVALCANTI, C.T. Diferentes formas de resolver problemas. In: SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (org.) **Ler, escrever e resolver problemas.** Habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001

CÂNDIDO, P. T.; Comunicação em matemática. In: SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (org.) **Ler, escrever e resolver problemas.** Habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de matemática.** São Paulo: Ática.1994.

MARCIANO, L. C. As crianças resolvem problemas para aprender matemática. **Aprender matemática resolvendo problemas.** 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MONTEIRO. C.; GOMES. J.T. **O papel da família nas aprendizagens escolares básicas da Matemática.** Disponível em: [https:// www.space.org.pt/ sem/ 01 Cecilia pdf.pdf](https://www.space.org.pt/sem/01Cecilia.pdf). Acessado em: 22 de set. de 2011.

POZO, J. I. (org.) **A solução de problema. Aprender a resolver, resolver para aprender.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

POZO, J. I., ECHEVERRÍA, M. D. P. P. Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender. In: POZO, J. I. (org.) **A solução de problema.** Aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SMOLE, K. S. et al. **Resolução de Problemas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (org.) **Ler, escrever e resolver problemas.** Habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001

Representações sobre o negro em documentos escritos e fotografias do Acre Território (1904 – 1962)

Domingas de Souza e Silva*

Resumo: O presente estudo propõe-se analisar “Representações Sobre o Negro em Documentos Escritos e Fotografias, 1904 – 1962”, tendo como foco principal uma análise sobre sua presença como fator étnico-linguístico e cultural. O referencial teórico-metodológico apóia-se, principalmente, nas reflexões de Benjamin (1993), Sarlo (2007) e Gilroy (2001). As fontes de pesquisa centraram-se em documentos escritos, jornais impressos, registros fotográficos do período analisado, arquivos disponíveis no Museu Universitário da UFAC e no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/AC. Dentre os resultados alcançados, a pesquisa tem evidenciado que, não obstante a participação do negro ter uma relevância significativa na constituição social, cultural e política da sociedade acreana, a mesma foi intencionalmente silenciada pela historiografia e pelos discursos sobre o Acre.

Palavras-chave: cultura, negro, memória.

Considerações iniciais

Neste estudo são investigadas as “Representações Sobre o Negro em Documentos Escritos e Fotografias do Acre Território 1904 - 1962”, a pesquisa foi realizada no período de 2010 a 2011, inserindo-se enquanto forma de estabelecer reflexões que sejam capazes de problematizar e dialogar sobre a presença negra na formação do Acre e sobre os silêncios da historiografia regional sobre essa temática. O presente estudo tem como objetivo compreender o silêncio sobre a presença negra na Historiografia Acreana e divulgar a história e a cultura das etnias formadoras da população Acreana, em especial a negra.

A presença de negros no Acre 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.

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.

Ao manusear todo um acervo documental escrito e fotográfico sobre a presença negra na formação histórica da Amazônia acreana, buscamos entender melhor e colocar em evidência a necessidade de um enfrentamento com toda uma produção historiográfica e literária fortemente marcada por uma visão eurocêntrica.

Presença negra na Amazônia Acreana

É interessante, neste texto, notar como era o tratamento dado ao negro como podemos revelar palavras preconceituosas de um Jornal Acreano cujo título nos diz: **Negão da Base Pegado Dentro de Casa Alheia** trata – se de considerações feitas pelo Jornal O Rio Branco. Cito aqui algumas considerações publicadas em 1988, através de anúncios de jornais impressos da época que constituiu-se como material informativo da maior importância podemos concentrar algumas discussões acerca da temática estudada, a esse respeito qual era o modo que a imprensa expressava em suas notícias.

“Negão da Base” preso por dono de casa invadida. Agentes da Delegacia Central de Polícia, conduziram na madrugada de ontem até a especializada em roubos e furtos, o assaltante Ivan Pinheiro da Silva, o **“Negão da Base”** (19 anos, Solteiro, Residente no Bairro 6 de Agosto), que foi recolhido para ter uma conversa séria com o Delegado Orlando Lemos. **“Negão”** além de ser acusado de dezenas de golpes em Rio Branco, foi flagrado dentro de uma residência no centro e teve sorte de escapar com vida. Acredita-se que desta feita o temido larápio seja recambiado ao presídio. **“Negão da Base”** é considerado um ladrão de terceira categoria, no entanto nos últimos meses vem se tornando muito perigoso para a comunidade, devendo por isso ser retirado de circulação. Na madrugada de ontem ele conseguiu entrar numa residência no centro da cidade, quando foi flagrado e preso pelo dono, que o levou até a central de polícia. Posteriormente foi transferido para a especializada onde é muito conhecido e deverá ser interrogado, pois existem dezenas de queixas contra ele. (Jornal: O Rio Branco. **Negão da Base Pegado Dentro de Casa Alheia**. 10.05.1988. p.12. Rio Branco – Acre)

[...] Patrulha da Polícia Militar prendeu na noite de Segunda – Feira ao trabalhador braçal Raimundo Nonato Conceição de Sousa, o **“Azulão”** (23 anos, Solteiro, Residente no Bairro Nova Estação), que foi levado direto para a Delegacia Central de Polícia, sendo entregue ao Delegado Valderci Cunha, que estava de plantão. A situação de **“Azulão”** é meio complicada, já que é acusado de roubar um rádio da Senhora Francisca Alesandra Barros, e o pior de estuprar sua enteada D.T.V. de apenas 11 anos de idade. Mais tarde, recolhido ao xadrez da Delegacia Especializada de Roubos e Furtos, **o negão negou todas as acusações**, afirmando que “vem sendo vítima de calúnias”. Por enquanto ele vai ficar preso, até que seja conhecido o resultado do exame de conjunção carnal, ao qual foi submetida a vítima da violência sexual, fato pelo qual deixou de ser autuado em flagrante, mas nem por isso de tremer de frio no xadrez, onde está só de cuecas. Pelas informações, Raimundo Nonato, o **“Azulão”** viveu maritalmente com Sramel Valcir e sempre dava em cima da enteada D.T.V, de 11 anos de idade, que é uma gracinha, terminando por violentá-la sexualmente. O caso não iria ao conhecimento da opinião pública, caso no final de semana Raimundo não tivesse se apossado indevidamente de um rádio de propriedade da senhora Francisca Alesandra Barros que quando fazia a denúncia junto a uma patrulha da polícia militar, descobriu que Raimundo Nonato era também autor do estupro contra sua própria enteada. Na Central de Polícia o Delegado Valderci Cunha, que estava de plantão, mandou que a menor fosse submetida ao exame de conjunção carnal no IML e para segurar o acusado no xadrez, mandou-o para a Delegacia Especializada de Roubos e Furtos, onde existia uma acusação comprovada contra o mesmo. **No xadrez o negão negou tudo**, afirmando “não acreditar no que estava ocorrendo, e que iria provar que não devia nada e que sua prisão havia sido ilegal.” (Jornal: O Rio Branco. **Menina de Onze anos Vítima de Azulão Negão Estupra Enteada Menor e Jura que não Fez Nada Demais**. 01.06.1988. p. 2 Rio Branco – Acre)

As palavras preconceituosas nestas notícias cheias de estereótipos sempre voltadas para o preconceito de cor que sempre é/foi muito forte, a intolerância é/foi violenta, algumas vezes, atingindo não somente os negros, mas por igual os indígenas e mestiços. Uma observação que faço é que essa intolerância, que é um fato lastimável em relação ao negro no passado e que perdura até os dias de hoje, pois o grau de preconceito sempre existiu/existe em larga escala, e o preconceito de cor parece atingir quase exclusivamente o negro, no Acre não foi diferente a carga de preconceito também se manifestou na imprensa quando divulgada alguma notícia relacionada aos negros elas sempre aparecem com um alto teor pejorativo, cheias de estigmas e estereótipos. Como: O Negão da Base, Azulão Acusado de Estuprar Enteada.

Os negros sofreram/ sofrem preconceito com relação a sua cor como afirma Fanon¹ (1961) em os “Condenados da Terra” nos traz a problemática da cor (raça) negro x branco, que segundo ele o olhar dos outros séculos de escravidão e colonização determinaram/disseminaram alguns estereótipos,

uma idéia “Quando me amam, dizem apesar da cor de minha pele” e “Quando me detestam, se justificam dizendo que não é pela cor da pele”. Como podemos ver esses estigmas traduzidos no racismo é algo que ainda está muito presente após séculos e séculos, os estereótipos continuam legitimando profundamente o preconceito contra negros, porque a prática do racismo contra os negros supõe que exista uma raça superior e outra inferior o que não justificar excluir levar “à margem da história” esses sujeitos históricos ativos, e o pior de tudo é que o elemento negro já tão acostumado com essa rejeição essa marginalização, aprenderam a si negar como negros por acreditar que ser negro é algo muito ruim.

Devemos, pois prosseguir com a análise sobre a presença de negros no Acre há todo um processo histórico – social que deve ser analisado minuciosamente em seu contexto. Embora Salles² em O negro no Pará (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 negar que muito pelo contrário o simples fato de não ter acontecido uma concentração em massa de negros no Acre Território, não é um motivo para torna invisível aqueles que por aqui se fixaram. E vamos mais além, podemos comprovar com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística³ no ano de 1940, desmontando assim, o mito da inexistência ou insignificância da presença do elemento no Acre Território.

Censo Demográfico do Acre Território IBGE – 1940

POPULAÇÃO TOTAL	79.768/100%
SEXO	
HOMENS	44.079
MULHERES	35.689
COR	43.308/54,29%
PRETOS E PARDOS	36.070/45,22%
AMARELOS	129/0, 16%
COR NÃO DECLARADA	261/033%

O negro não era uma presença dominante, mas, muito atuante, a inclusão do negro entre os componentes étnicos da população acreana? Nas décadas de 40,50 e 60 é elevado o índice da população negra no Acre Território, dessa forma concluo dizendo que ficar indiscutível negar a presença de negros na região acreana e torna visíveis suas contribuições, já que sua presença é ponderosamente marcante que perdurar até os dias de hoje, os negros que viveram/vivem em nossa região mantem uma relação muito significativa para a Sociedade Acreana. E compreender sua importância enquanto objeto de estudo científico a ser feito com bastante interesse.

O negro era uma presença marcante, foi o que pude observar ambos afastados dos seus padrões culturais, mergulhados em uma nova cultura, resultante da fusão das trocas culturais, sendo estes sujeitos históricos ativos como construtores de identidades múltiplas, compactuando com Gilroy⁴ (2001) têm como objetivo compreender a duplicidade e a mistura cultural que distinguem a experiência dos negros.

A Rua da África⁵ era o principal foco de atração dos negros afirmando assim a presença de negros no Acre Território. Na antiga Rua da África (atual 01 de Maio) caracteriza-se por sua representatividade um símbolo da mesma, era grande a presença de negros ou seus descendentes naquela área, na medida em que o bairro se urbanizou, a população negra foi sendo obrigada a si instalarem em outros locais pode – se afirmar que desse bairro irradiou-se a cultura negra, depois que a população negra foi dispersada, forçada a si transferir para a periferia da cidade que se modernizava, a comunidade negra se desfez e o elemento negro ganhou os bairros mais distantes: Vila Irineu Serra, Vila Ivonete e Colônia Custódio Freire entre outros. Nesses bairros hoje encontramos os terreiros

outra da presença do elemento negro como a Doutrina do Santo Daime criada em nossas raízes acreanas pelo Mestre Irineu Serra que é filho de um ex-escravo, veio do Maranhão para o Território do Acre, é negro seus traços são bem marcantes como: alto, forte e um bom soldado já que ele também fez parte da guarda territorial do Território do Acre. Doutrina essa que sofreu forte influência africana, indígena e católica, mas sofreu uma readaptação com um elemento encontrado na região amazônica que é o cipó (Ayahuasca) utilizado para fazer o chá que será consumido durante a prática religiosa. Evitando cair na ingenuidade, trazemos sem dúvida a reação de como a Sociedade Acreana foi contra, está Doutrina foi discriminada sabemos que de uma forma totalmente preconceituosa essa Doutrina foi logo chamada de “Macumba”, isto é visível, pois o desrespeito aos cultos com origem africana são demasiadamente visto sobre um olhar preconceituoso o que é extremamente errado, pois, considero um desrespeito as tradições e a cultura de um povo tão marcante não só na Formação da Sociedade Acreana, mas de nossa Sociedade Brasileira cuja formação deriva de braços negros explorados trazidos da África pelas mãos dos homens exploradores cuja ambição desmedida foi responsável pela agressão sofrida “pelos filhos da África”.

A antiga Rua da África é uma verdadeira representatividade um símbolo da presença do elemento negro, pena que esta área passou por um processo de re-vitalização a “modernidade” chegou, o interesse por parte do poder público, negligenciou no sentido de essas construções realizadas naquela área em que localizava-se a Rua da África é um desrespeito a história de vida desses sujeitos históricos ativos, que até hoje sofrem com esse silenciamento, pena que nem sempre os interesses são convergentes e o resultado é negativo, distancia-nos cada vez mais da memória da África acreana fazendo com que a presença do elemento negro se torne invisível ou até mesmo caia no esquecimento.

Assim, na tentativa de acatar a sugestão de Benjamim⁶ (1993) e de Sarlo⁷ (2007) que “olhar para o passado⁶ 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 história⁷ 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 artigo 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. (Beatriz Sarlo. Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva. 2007. p. 66 – 67)

Espero ainda poder colaborar para evidenciar o valor desse sujeito social como força de trabalho, como fator étnico enfim, o negro agindo e interagindo neste contexto, e preservação da memória, entendendo – a como se “a memória fosse uma ponte entre o passado e presente e trabalhar com a memória é algo extremamente complexo e requer muito cuidado”, porque quando você decide resgatar uma memória você está contribuindo muitas vezes para explicar fatos que aconteceram no passado e que no presente hoje estamos sofrendo conseqüências de nossas ações tomadas no passado e dessa forma trazer à tona a subjetividade aquilo que anteriormente não estava exposto aos nossos olhos e como Beatriz Sarlo nos diz que os combates pela história também são chamados agora de combates pela identidade.

Considerações finais

As resistências são muitas. E nos perguntamos: Como fazer para quebrá-las? A nosso ver, o resgate das experiências cotidianas e a valorização da cultura do negro muda este quadro. Impossível, ignorar a realidade acreana, ao preço de continuar cometendo erros que levou à presença do elemento

negro a invisibilidade. O que percebemos é que a questão da presença negra no Acre nunca foi o foco central das pesquisas e estudos. Pela análise dos documentos, podemos afirmar que nossa sociedade foi formada com rostos, gestos e cores diferenciados enfim, por uma multidão de culturas, cada qual com sua contribuição definida, perceptível, viva, dentro do meio social acreano.

Com este estudo apontamos para a necessidade de rompermos o silêncio, trazendo à tona todo o fenômeno cultural promovido pelo elemento negro na formação da Amazônia acreana. É preciso abriremos diálogos, levantarmos debates e discursões para reconhecer e admitir que existe/existiram negros no Acre e que muito contribuíram para a formação étnico - lingüística e cultural do Estado do Acre. Se o negro foi silenciado relegado a “invisibilidade” pela historiografia acreana, os registros fotográficos e outros documentos tornam evidente que esse silenciamento foi intencional.

Notas

* Acadêmica do Curso de Licenciatura Plena em História, da Universidade Federal do Acre - Campus de Rio Branco - AC. Bolsista do PIBIC/CNPq, com o sub - projeto de pesquisa Representações sobre o Negro em Documentos Escritos e Fotografias do Acre Território (1904-1962), vinculado ao Grupo de Pesquisa Narrativas Históricas, Linguagens, Identidades, Memórias e Oralidades da/na Amazônia Sul - Ocidental. domingas.souza@gmail.com. Artigo produzido sob a orientação do Prof. Dr. Gerson Rodrigues de Albuquerque. gersonroal@gmail.com. Julho de 2011.

¹ FANON, Frantz. Os condenados da terra. 1961.p. 13.

² SALLES, V. O negro no Pará e o regime da escravidão. Belém: Secult, 1971.p.177

³ Segundo o Censo Demográfico do IBGE/1940, o Acre Território possuía, nesse período, uma população de 79.768 habitantes. Destes, 36.070 (45,22) se declaram pretos e pardos.

⁴ GILROY, P. O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.p.37.

⁵ Jornal: O Varadouro. 1980 – 1988 e também na Revista: Negros no Acre. 2006. p.08 – 16.

⁶ BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 5 Ed. Editora: Brasiliense. São Paulo. 1993. Com tradução: Sergio Paulo Rouanet. Prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. Sua primeira edição foi em 1985. p.16.

⁷ SARLO, Beatriz. Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva. 2007. p. 66 - 67.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 5 Ed. Editora: Brasiliense. São Paulo. 1993. Com tradução: Sergio Paulo Rouanet. Prefácio: Jeanne Marie Gagnebin. Sua primeira edição foi em 1985.p.16.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** 1961. p.13.

GILROY, P. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência.** Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.p.37.

Revista: Negros no Acre. 2006. p. 08 – 16.

SALLES, V. **O negro no Pará e o regime da escravidão.** Belém: Secult, 1971. p.177.

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva/** Beatriz Sarlo; tradução Rosa Freire d’ Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras. Belo Horizonte. UFMG, 2007.p.23, 66 – 67.

Arquivos Consultados

Museu Universitário – UFAC

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censo Demográfico do Território do Acre 1940.

Periódicos consultados jornais (1904 – 1962)

O Acre – 1951; 1921

O Juruense - 1917

O Varadouro – 1980 – 1981

Folha do Acre - 1922

O Varadouro – 1979 – 1981

O Rio Branco – 1969; 1988

Gazeta (A) – 1996

Bossa nova: música de exportação*

Douglas Marques Luiz¹
Luciana Marino do Nascimento²

Resumo: O trabalho apresenta questões pertinentes a formação do movimento Bossa Nova e as relações de proximidade com Jazz norte americano. Composta de parte da produção musical de setores da classe média do Rio de Janeiro no fim da década de 1950, o movimento surgiu em um momento de profundas transformações nas estruturas da sociedade brasileira se tornando no principal gênero musical de exportação do país. Dialogar com esta temática é o objetivo deste artigo.

Palavras-chave: Bossa Nova, Jazz, música brasileira.

Introdução

Ao se refletir a respeito da obra e da atualidade da Bossa Nova no que tange a cultura popular brasileira, percebemos que seu legado continua presente como uma representação quase que definidora de uma música brasileira e como movimento de atualização cultural do Brasil em fins da década de 50/ início da década de 60. Porém, podemos nos perguntar, quais foram os motivos para fazer que o movimento tivesse tanta repercussão internacional? Primeiramente, pensemos no contexto em que vivíamos no Brasil de então. De acordo com Waldenyr Caldas (2005), com o fim do Estado Novo, a música popular e a cultura brasileira, a partir de 1945, estaria livre das amarras de uma censura, isto perdurou até 1969, quando o AI- 5 retirou todas as garantias individuais, isto é, durante nove ou dez anos o país teve liberdade para criar. Neste contexto surgiu o movimento Bossa nova, numa realidade sócio-política e econômica de enérgica euforia, com o advento do governo de JK (1956-1961), que tinha um projeto político para o Brasil de um aceleração dos processos modernizantes, objetivando avançar cinquenta anos em cinco. Os reflexos dessas transformações ganharam grande ressonância na cultura lúdica de nosso país, particularmente, na música popular brasileira. A Bossa nova mudaria de forma definitiva a trajetória da música popular, bem como a imagem do Brasil vista pelo estrangeiro. E em 1958, compositores, cantores, instrumentistas e músicos, de modo geral, que co-participaram de uma mesma concepção no tocante à renovação do nosso imaginário, se agruparam, dando origem a um movimento cultural urbano, que ficou conhecido como Bossa nova.

Segundo Waldenir Caldas podemos entender que a Bossa-Nova trouxe um novo ritmo de música, batidas sutis no violão, acordes, dissonâncias, arranjos musicais inusitados com a mescla da improvisação do jazz e uma nova forma de interpretar o samba em um movimento que, inicialmente se constituiu como um movimento artístico-musical da zona sul carioca (Caldas, 2005, p. 78), cuja força divulgadora veio dos meios de comunicação de massa.

Assim sendo, surgiram uma série de compositores, que, por sua vez, deram o início da propulsão ao movimento, os nomes que mais se destacaram foram: Vinícius de Moraes, Tom Jobim, Roberto Menescal, Nara Leão, João Gilberto, Elizete Cardoso, Ronaldo Bôscoli, Sílvia Teles, Johnny Alf, Carlos Lira, Baden Powell, Newton Mendonça, Edu Lobo, entre outros. Uma das premissas do movimento foi a interação entre o todo, buscando na construção e execução das canções uma sutileza inovadora que havia se perdido dentro do cancionário popular, podemos observar isto nas palavras de Augusto de Campos:

Na Bossa nova, procura-se integrar a melodia harmonia e contraponto na realização da obra, de uma maneira a não se permitir a prevalência de qualquer um deles somente pela existência do parâmetro posto em evidência (...) o cantor não mais se opõe como solista á orquestra. Ambos se integram se conciliam, sem apresentarem elementos de contraste. (CAMPOS, 2008, p. 22).

Dessa maneira, buscando a integração entre os músicos, que, não mais se distanciavam, mas, formavam um elo em que o acompanhamento e a melodia tinham a mesma importância, a Bossa nova se firmou como o principal gênero de “exportação” do país. Este procedimento, complexo na estrutura, porém, econômico em relação as pirotécias vocais, se assemelhou muito ao *cool Jazz* e ao *Be bop*, oriundos dos Estados Unidos, este fato, trouxe, por assim dizer, uma simpatia imediata do público norte americano.

A proximidade e ao mesmo tempo o distanciamento com o Jazz

De fato, muitas são as consonâncias entre o Jazz norte americano e a Bossa Nova, todavia, ao mesmo tempo podemos encontrar discordâncias significativas entre os dois estilos de composição. Em um primeiro momento podemos destacar as subdivisões existentes dentro do contexto do próprio Jazz, como é o caso do *Be bop*, que, por sua vez se é uma derivação e também, de certa forma, influenciou a Bossa Nova.

Os estilos musicais muitas vezes se confundem, portanto, dentro de um mesmo movimento, demarcar o seu início e ou seu fim é demasiadamente complexo. Com o movimento Bossa Nova, dada a sua complexidade, estas marcações se fazem ainda mais difíceis.

O *Jazz* e o *be bop* nascem por volta de 1945 e logo em seguida observamos composições produzidas no Brasil que foram influenciadas, tanto por um quanto pelo outro estilo, no artigo “Bossa Nova” do autor Brasil Rocha Brito contido no livro organizado por Augusto de Campos: *Balanço da Bossa e outras Bossas*, observamos:

Já nesse ano de 1949 e nos seguintes começaram a surgir na música popular brasileira composições que incorporavam alguns procedimentos do *be bop*, tanto na estrutura propriamente dita, como na interpretação (onde o influxo se fazia notar de maneira mais acentuada). (CAMPOS, 2008, p. 22).

As influências jazzistas norte americanas foram inúmeras, podemos observá-las nas composições de Jonny Alf, Dick Farney, no grupo Os cariocas entre outros, estes são os prenúncios do movimento que só iria se firmar em 1958.

No caso do movimento Bossa Nova podemos salientar que ocorreu uma aproximação com a música erudita, isto é, pela primeira vez na música popular brasileira as tendências contemporâneas da música fazem uma mescla com o cancionário popular. Os intérpretes tem um conhecimento refinado de história da Música e de harmonia, o que por sua vez, se assemelhou muito ao *cool Jazz*, onde os compositores também detinham este conhecimento. É o que podemos observar na citação de Brasil Rocha Brito:

(...) os intérpretes são músicos de conhecimento técnico apurado e, embora não dispensem as improvisações, procuravam dar a obra uma certa adequação aos recursos composicionais de extração erudita. (CAMPOS, 2008, pág. 18).

Em relação a estruturação do Jazz e da Bossa nova é possível se encontrar consonâncias, elencaremos aqui algumas delas, a primeira questão é que em ambos não podemos considerar os padrões de medida “tradicionais” para avaliar suas respectivas estruturas harmônicas, pois, nos dois casos existem caminhos harmônicos exóticos, como por exemplo o empréstimo modal, assim sendo, uma análise descuidada desconsideraria tal sutileza. Isto de fato se mostra claro, pois, no Jazz e na Bossa Nova os acordes construídos com uma sexta maior sobre as tríades maiores ou menores são empregadas com a mesma função de que são utilizadas na harmonia tradicional.

Entretanto, quando pensamos no Jazz norte americano encontramos o piano sendo o principal

instrumento, desde os primórdios de sua existência, no caso da Bossa nova, este, é simplesmente um instrumento acompanhador e de fato são escassas as vezes que assume o papel de solista. Além disto, é possível afirmar que no Jazz as tensões harmônicas são mais recorrentes, isto faz com que este gênero aos ouvidos dos leigos se configure em mais contraste e conseqüentemente de difícil assimilação.

No caso bossanovista encontramos as melodias surgindo das mais distintas formas, em alguns casos, como em *samba de uma nota só*, de Newton Mendonça e Antônio Carlos Jobim, observamos uma melodia não diatônica, ou seja, distante dos padrões convencionais e uma extensão vocal incrível, porém, há casos em que a presença da tradição é marcante como em *chega de saudade*, de Vinicius de Moraes e Tom Jobim, que marcam o início do movimento.

Em relação a orquestração do movimento é possível de se observar uma série de problemas em relação as proposições inovadoras dos movimentos estéticos. No Jazz, podemos afirmar que, de fato, os arranjos orquestrais são mais felizes, a princípio, este movimento surge da improvisação, sobre um tema, um material melódico, que sempre é retomado após uma improvisação, em função disto, neste caso a orquestra se adequou melhor as proposições estéticas pertinentes ao Jazz, no caso da Bossa Nova há uma série de discordâncias nas propostas, segundo Brasil Rocha Brito:

A orquestra na Bossa Nova não foi objeto de novas reformulações, de novos tratamentos de um modo geral. A maioria das orquestrações de músicas da BN peca por ostentar aspectos exteriores, nada representativos da nova concepção musical. Há poucas exceções. (CAMPOS, 2008, pág. 33).

Por conseguinte, é possível de se dizer que a concepção da comumente conhecida como dissonância é comum entre os dois movimentos estéticos, todavia, suas estruturas se diferem na forma de utilização destes materiais Enquanto o Jazz permite uma maior adequação ao número de músicos e as tensões harmônicas são mais presentes, na Bossa Nova o violão aparece como o grande articulador, transformando assim o gênero brasileiro em mais intimista e mais agradável, por assim dizer, aos que não possuem conhecimento musical. Isto talvez seja uma das razões que fizeram com que o movimento tivesse tanta aceitação internacional.

Música brasileira de exportação

Muitos são os fatores que contribuíram para a internacionalização do movimento musical produzido na zona sul carioca, contudo, é possível de se elencar alguns significativamente mais importantes. Primeiramente, é importante ressaltar que a complexidade harmônica da Bossa Nova não é de forma alguma um empecilho para a assimilação do mais leigo em música dos ouvintes, principalmente se pensarmos na contemporaneidade. Isto ocorre que mesmo em meio aos “choques” de tensão as canções da Bossa Nova preservam e de certa forma traduzem a singeleza da música popular brasileira.

Dentro das letras das canções do movimento bossa nova é possível de se observar uma busca pelo simples, pela articulação de cenas cotidianas e a exaltação da mulher brasileira, esta receita, trouxe uma simpatia muito representativa para o movimento. Assim sendo, podemos afirmar que o movimento Bossa Nova foi além do campo da interpretação e da complexidade em sua estrutura harmônica, sua poética foi buscar inspiração no meio, na região onde foi criada. Esta questão, por sua vez, fez com que fossem realizadas no exterior traduções das canções emblemáticas, a mais conhecida delas, “*Garota de Ipanema*”, de Tom Jobim e Vinicius de Moraes foi e é executada nos Estados Unidos e Europa com o texto original em português, contudo, também na versão “*the Girl from Ipanema*”, de Norman Gimbel, assim, ainda em nossos dias, estas fazem muito sucesso, vale lembrar que a versão de Gimbel foi gravada pelo grande Frank Sinatra.

É fato que deste o excelente concerto realizado no *Carnegie Hall* em Nova York em 1962, o movimento que na ocasião foi apresentado como “*the new brasilian jazz*”, ou seja, para os norte americanos o movimento seria uma derivação do gênero de Nova Orleans, a Bossa Nova ganha o

mundo e as composições começam a se tornar a principal música de exportação do Brasil. A partir deste momento, quando se pensa em representar o nosso país a Bossa Nova na maioria das vezes se faz presente.

Curiosamente, dentro do Brasil, no início o movimento encontrou certa restrição por parte do público, as platéias que se encontravam acostumadas com os cantores da “época de ouro” do rádio, com suas interpretações “rouxinoliscas”, não aceitavam as reformulações propostas pelo movimento. Segundo Albin:

Com toda a razão, Ruy Castro afirma que “Chega de Saudade”, “ao contrário do que se pensa hoje, não foi um sucesso quando saiu, em maio de 1958”. De fato, a Bossa nova não foi aclamada por todo mundo. Uma tempestade de críticas maldosas começou a ser levantada, especialmente contra João Gilberto, a quem os comentaristas tradicionais acusavam de desafinado, de antimusical e de muitos defeitos mais. (ALBIN, 2003, pág. 218).

Em resposta a estas críticas os compositores Tom Jobim e Newton Mendonça produziram duas canções muito ricas e cheias de significado, como por exemplo: “*Desafinado*” e “*Samba de uma nota só*”. Nas duas canções encontramos os fundamentos do movimento bossa nova, na estrutura harmônica dos acordes, popularmente conhecidos como dissonantes, uma estreita ligação do texto com a melodia, a integração de todo o conjunto sem evidenciar um solista frente ao conjunto e por fim a fusão do samba que a partir de então se transformara em um novo gênero cosmopolita.

Quando pensamos especificamente na canção “*Desafinado*” é possível de se observar que a construção melódica faz uma menção a “desafinar” com um movimento melódico pouco comum na música popular brasileira, fazendo uso de um empréstimo modal que só se resolve no final do trecho musical, a respeito desta canção Naves afirma:

Os elementos de transgressão da bossa nova encontram-se presentes, sobretudo em “Desafinado”: no momento exato em que se pronuncia a sílaba tônica da palavra “desafino” ocorre, no plano da música, uma nota inesperada, que representa uma transgressão aos padrões harmônicos da música popular convencional. Outro procedimento que caracteriza as duas composições, colocando-as em correspondência com o tipo de sensibilidade da poesia concreta, é a maneira *cool* de se lidar com a temática amorosa. Em “Desafinado”, por exemplo, a pretexto de uma arenga sentimental, discute-se, na verdade, uma questão estética. (NAVES, 2000, p. 58)

Estes elementos de transgressão que eram utilizados em larga escala no Jazz Norte americano, assim sendo, quando o novo movimento estético adentrou os Estados Unidos o “choque”, por assim dizer, foi menor do que dentro do Brasil, onde o público se encontrava acostumado com os cantores da época do rádio. Isto promoveu uma aceitação rápida do gênero musical.

É importante ressaltar que o movimento Bossa Nova se espalha para o mundo através dos meios de comunicação em massa americanos, ou seja, as novas concepções estéticas propostas pelo movimento só são levadas ao resto do mundo através dos Estados Unidos. A respeito desta questão, o autor Júlio Medaglia no compêndio de Augusto de Campos, Balanço da Bossa e outras bossas, afirma:

Como se sabe, a divulgação internacional de música popular liga-se diretamente a grandes máquinas promocionais; a *trusts*, monopólios empresas de divulgação, gravação, radiodifusão, filmes e etc. Em qualquer parte do mundo, por exemplo, ouve-se a pior e a melhor música norte americana, simplesmente pelo fato de se ratar de um país rico e contar com uma das melhores condições e recursos profissionais. (CAMPOS, 2008, pág. 101).

Por conseguinte, como foi supracitado, a Bossa Nova ganha o mundo através da aceitação quase que total do público estadunidense, este por sua vez, divulgou as ações do movimento para o mundo, por estar munido dos melhores recursos tecnológicos e meios de comunicação em massa, e também pelo fato da proximidade e derivação das composições da zona sul carioca com o estilo jazzístico americano.

O modo de se fazer música de acordo com os pré-supostos sugeridos pela Bossa Nova foi inovador e deixou marcas profundas na composição nacional, tanto que podemos afirmar que se firmou uma forma de se fazer música, um “jeito” que vai de encontro com as tendências do movimento, a respeito disto discutiremos a seguir.

O “Jeito” Bossa Nova de se fazer música na atualidade

A Bossa Nova desenvolveu uma nova fórmula de se fazer música, ao se pensar na definição das concepções estéticas podemos encontrar vários reflexos dentro do nosso país, isto é, cantores e compositores que ainda na contemporaneidade produzem de acordo com os pressupostos do movimento.

O “jeito” Bossa Nova de se fazer música mudou definitivamente pensamento musical dentro país, de certa forma podemos analisar que a integração de todos os componentes sem prevalecer um “solista” dos demais, a harmonia complexa, mas o mesmo tempo, suave entre outras questões fizeram com que o movimento originasse um “Jeito” muito particular de se fazer música. Com a eclosão do movimento tudo muda na MPB, pelo menos para a classe média que, por sua vez a engendra: o jeito de compor a música não é a mesma, tampouco o jeito de escrever a letra, ou de cantar e tocar no palco. Que a Bossa Nova surge de um momento de mudança no plano sócio-cultural do país, e que ela indica novos rumos estéticos, talvez sejam os únicos consensos a seu respeito. Talvez por isso ela seja um objeto de estudo tão interessante, não somente para a área musical, mas também para a lingüística, para a história e demais áreas das ciências humanas.

A possibilidade de múltiplas interdisciplinaridades é incrível com o advento do movimento, e, em função disto, a partir deste, a música popular brasileira deu um salto de qualidade significativo. Esta mudança de fato pode ser observada na atualidade da produção nacional que se dedica MPB, pois, muitos são os compositores e/ou intérpretes que se utilizam do movimento, vale a pena lembrar que este uso se faz não somente das canções vinculadas a Bossa Nova, mas da concepção estética como um todo, isto é, a forma de interpretar, a estrutura harmônica, e a complexidade rítmica propostas pelo movimento foram incorporadas no “fazer” musical nacional.

Assim sendo, aos que conhecem minimamente a história da música popular do país é difícil não lembrar de Nara Leão quando ouvimos Adriana Calcanhoto ou então esquecer João Gilberto e Baden Powell quando ouvimos os acordes do excelente violonista Paulo Belinati. Portanto, as marcas do movimento Bossa Nova, são definitivamente presentes na produção nacional.

Considerações finais

Por conseguinte, podemos considerar que a Bossa Nova se torna o principal e o mais divulgado gênero da música da música nacional, pois, ainda na contemporaneidade observamos as marcas e desígnios do movimento. De outra forma, no exterior, o movimento ganhou efetivamente uma enorme propulsão após a incorporação e divulgação promovida pelos Estados Unidos, talvez, em função da idéia de proximidade com o Jazz, principalmente após o concerto no Carnegie Hall em 1962. De qualquer modo, nossa música agradou o mercado internacional, através da entrada no mercado americano e em um curto espaço de tempo foi possível encontrar os ecos do movimento pelo mundo, é o que observamos na citação de Medaglia no livro organizado por Campos:

(...) Se hoje numa *trattoria* de Palermo, na Sicília ou na mais fina *boîte* de Paris, num clube de intelectuais em Praga ou nem *music-box* de Tóquio, ouvem-se dezenas de vezes por dia *desafinado*, *Samba de uma nota só*, ou *teb girl from Ipanema*, não significa que o mundo, de uma hora para a outra por perspicácia ou interesse pelo Brasil tenha-se apercebido da qualidade da nossa música popular. O que houve foi o simples fato de que, tendo a música popular brasileira penetrado o mercado norte-americano, foi imediatamente exportada para toda a parte em meio a *twists*, *Hully gully*, *jazz* e outras bossas. (CAMPOS, 2008, Pág. 100).

Além disto, o movimento foi determinante para criar uma divisão entre dois tipos de música popular brasileira que se encontravam no mesmo tempo e espaço, a de “romantismo de massas” e uma música “intelectualizada”. A primeira representada pelos cantores que formariam a Jovem Guarda, a segunda, marcada pelos ciclos universitários e literários. A respeito desta questão comenta José Miguel Wisnik, no livro organizado por Alfredo Bosi:

A Bossa Nova veio por fim nesse estado de inocência já integrado e ainda na Pré-MPB; ela criou uma cisão irreparável e fecunda entre dois patamares da música popular: o romantismo de massas que hoje chamamos de “brega”, e que tem em Roberto Carlos o seu grande rei (embora formado como todos os grandes cantores/compositores de sua geração na escuta de João Gilberto), e a música “intelectualizada”, marcada por influências literárias e eruditas, de gosto universitário ou estetizado (BOSI, 2010, p. 121).

Por conseguinte, o movimento da Bossa Nova, representou toda uma geração dentro de um tempo e espaço específicos, a sua influência determinou uma série de outros movimentos que mudariam o curso da música popular brasileira. Com as influências do Jazz americano houve uma “internacionalização”, por assim dizer, do Samba, despertando o interesse pelo gênero nos setores mais abastados da sociedade. Além disso, o movimento se tornou o principal gênero de exportação do país, influenciando até hoje produções musicais nos Estados Unidos da América e na Europa.

Esta repercussão foi possível, pois, o movimento inaugurou uma tendência cosmopolita, propondo uma leitura quase que “antropofágica” da música de seu tempo, negando a tradição os cantores do rádio e sua interpretação “operística” e formando um estilo nacional fruto da miscigenação brasileira. Isto simbolizou a modernidade do Brasil, que de importador exclusivo de música estrangeira, passou a exportar a produção musical local.

Notas

* O presente trabalho constitui um recorte do projeto de dissertação de mestrado “chega de saudade: permanência e atualidade da Bossa Nova” em fase de elaboração no mestrado em Letras: Linguagem e Identidade na Universidade Federal do Acre. O título do trabalho faz uma alusão a profusão do movimento Bossa Nova no exterior.

¹Mestrando – Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade – Universidade Federal do Acre.

²Orientadora – Prof. Dr.^a – Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade – Universidade Federal do Acre.

Referências bibliográficas

ALBIN, Ricardo Cravo. **O Livro de Ouro da MPB**, a história de nossa música popular de sua origem até hoje. Ediouro, 2003.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1986.

CALDAS, Waldenyr. **A cultura político-musical brasileira**. São Paulo: Musa, 2005. *Iniciação à música popular brasileira*. 2^a ed. São Paulo: Ática, 2001.

CAMPOS, Augusto. (org.) **O balanço da bossa e outras bossas**. 5. ed.; 3 reimp., São Paulo: Perspectiva, 2008.

NAVES, Santuza Cambraia. **Da Bossa Nova à Tropicália: contenção e excesso na música popular**. IN: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol.15 n.43 São Paulo Junho/ 2000.

A imagem, a presença e ausência na prosa poética de “Gato gato gato”, de Otto Lara Resende

Edinaldo Flauzino de Matos¹

Resumo: O presente artigo busca apresentar o jogo textual e os efeitos poéticos no conto “Gato gato gato” de Otto Lara Resende. No conto o autor expressa na linguagem ficcional, de sintaxe tortuosa e exagerada adjetivação, uma característica muito particular: a atmosfera construída na descrição da reação dos personagens em detrimento dos fatos propriamente ditos. Através do narrador observador e intruso que se vale da linguagem figurada em demasia para enlevar as emoções fruídas das personagens num momento ocasional do confronto entre um gato e um menino no intransponível muro e o inatingível céu azul. A divisa e o limite da confrontação ocorrem em harmonia à ofusca luminosidade do ambiente que traduz, no texto, imagens sensoriais intrigantes e impressionantes. A prolixidade que abarca o texto descreve, de forma inovadora, a inversão do canônico nas histórias infantis, na qual estabelece o precedente da perversidade de uma criança na literatura Infanto-juvenil. O autor apreende-se na “fenomenologia do redondo”, pensamento elucubrado por Bachelard em **A poética do espaço**. Então, baseados nos pressupostos Bachelardiano que inferem à imagem poética como imprevisto realce do psiquismo. Assim, as imagens do silêncio, da solidão no conto evidenciam reflexões “metapsicológicas” e, nos faz presumir que o narrador, o menino e o gato estão submetidos à força hipnótica do momento de êxtase, de tontura e imaginações espontâneas.

Palavras-chave: Impressionismo, Expressionismo, Resende, menino, gato.

Ao analisar o conto “Gato gato gato” de Otto Lara Resende somos surpreendidos por uma voz que narra através de um requinte de termos linguísticos que nos leva a caracterizá-lo como um texto apreendido através dos elementos que compõem a prosa poética. O narrador em terceira pessoa, ou seja, heterodiegético com perspectiva de um narrador que a princípio domina todo o saber (das atitudes aos sentimentos das personagens). A sua onisciência está coligada a percepção geral dos fatos e não se limita apenas ao universo das personagens. No texto em leitura o narrador domina todo o saber ou pelo menos implica em pensar sobre o saber de forma subjetiva. Por isso surpreende o leitor numa perspectiva da “função modalizante” que segundo Reuter, em: **A análise da narrativa** (2007, p. 66), ao refletir os pressupostos de Gérard Genette enfatiza que esse tipo de narrador apresenta com uma voz “Centrada na emoção, este tipo de função manifesta os sentimentos que a história ou sua narração suscita no narrador (...)”.

O conto “Gato gato gato” narra o encontro de um menino e um gato em pleno meio dia. Ambos se surpreendem e se confrontam culminando de forma ambígua na morte do gato. Há uma presença em oposição à ausência do gato que se desprende das imagens criadas pelo autor. Paul Valéry em **Variedades** enfatiza que: “Entre a Voz e o pensamento, entre o pensamento e a voz, entre a presença e ausência oscila o pêndulo poético” (2007, p. 206). Baseado nesta assertiva podemos elucubrar que Otto Lara Resende no conto em comento reúne uma prosa que contrasta à poesia por ser a expressão do sujeito lírico que sente e divaga ao narrar um fato que ocorre entre outrem. Isto é, um menino e um gato, ou quem sabe outros gatos, se considerarmos a vaguidade ambígua da presença e ao mesmo tempo ausência da figura do gato.

No que consta na biografia do autor, este era admirador e amigo de Clarice Lispector e, que a grande escritora costumava consultá-lo a respeito de seus textos. Talvez seja por essa afinidade entre

ambos que o conto “Gato gato gato” apresenta características tão análogas ao romance “Água viva” um exemplo fidedigno da poesia prosa. O conto em leitura apresenta-se configurado pelos aspectos da luz e o movimento apreendido na arte e literatura impressionista tem como excelência a representação simbolista inferida em textos de Baudelaire, Mallarmé, Rimbaud e Verlaine. Também autores como Virgínia Woolf e Joseph Conrad que em suas obras, ao invés de interpretar, descrevem as impressões, sensações e emoções que constituem uma vida mental do caráter subjetivo dos personagens.

Por outro lado, o texto apresenta a fusão deste primeiro movimento com expressionismo por enlevar uma arte mais pessoal e intuitiva, na qual predomina a visão interior do autor pela “expressão” frente à plasmação da realidade em fusão com a “impressão”. Nessa perspectiva a literatura expressionista não apresenta-se homogênea. Mas, de uma grande diversidade estilística. Talvez por isso, o conto “Gato gato gato” seja composto por elementos que abarcam a subjetividade psicológica da criação humana.

É sabido que a narrativa expressionista implicou uma profunda revolução em meio à prosa tradicional, o enfoque estilístico que intrica e torna tortuosa a sintaxe da composição linguística que se torna imprescindível ao desenvolvimento da literatura moderna. Através do conto: “Gato gato gato” o autor Otto Lara Resende segue as trilhas dos autores expressionistas que buscavam uma nova forma de captar a realidade, a evolução social e cultural da era industrial. Tais injunções são elementos textuais que o autor se lança no encadeamento argumental do texto. A sucessão espaço-temporal, causa e efeito são comuns na literatura realista de raiz positivista. No conto há uma simultaneidade de ações quebrando a sucessão cronológica contrariando a lógica discursiva. Ao observarmos que no texto, do início ao fim, o autor não explica, ou seja, confunde e leva o leitor a questionar o ser que narra como um observador da ação na qual as personagens são descritas e promovem um duelo autônomo.

Nesta conjuntura, arriscamos ponderar que a prosa poética expressionista de “Gato gato gato” flui da realidade interior e é exteriorizada sobre o exterior. O narrador que a bel-prazer escolhe o seu preferido em detrimento do outro protagonista. Predomina no conto em leitura a análise psicológica existencial, na qual, as personagens expõem a sua situação no mundo, a sua identidade está em consonância com um sentimento de alienação que provoca condutas desordenadas, psicóticas, violentas, irreflexivas, sem lógica nem coerência. Há uma linguagem plasmada pela dinamicidade simultânea, concentrada, concisa, elíptica e sintaticamente deformada. Cada enunciado apresenta-se de tão complexa que dificulta uma definição interpretativa sustentável. Estas características flagradas no conto em apreciação elevam através do referencial poético uma montagem instantânea de imagens e movimentos que se equacionam pela relação que advêm entre eles.

A imagem no conto em análise é proeminente situada nos caracteres impressionistas e expressionistas. Desta forma, as imagens é o grande mote em análise. Então com base nos pressupostos bachelardianos “A comunicabilidade de uma imagem singular é um fato de grande significação ontológica” (BACHELARD, 1993, p. 2). Desta forma, no conto “Gato gato gato” as imagens vem à tona desde o título até o último vocábulo. O título do conto apresentado de forma repetitiva sem vírgulas “Gato gato gato” leva o leitor a procurar o gato que parece escapá-lo. No título já concentra, de forma tripla, a presença e ausência do gato. O enigma se apresenta de forma polivalente a ser decifrado: Qual dos três vocábulos representa como base concreta o gato animal na existência real? O gato que é personificado para escapar aos limites do real do subjetivo. Arriscamos as possibilidades: O gato que confronta com o menino em pleno meio-dia ou o outro gato que morreu quando cochilava na sua sesta tranquila? No entanto, quando parece ter efetivado o quebra-cabeça surge de forma imponente outro gato que empreende o início da narrativa e deixa o leitor de sobreaviso para um novo recomeço em que se instaura um dual conflito que insta probabilidades de outras interpretações.

Como já antecipamos, o final da narrativa nos leva a supor o que realmente apreende o enunciado principal do texto. No desfecho da narrativa quando o menino mata o gato enquanto este estava distraído em sua sesta ociosa. Neste enunciado deparamos com esta inferência “O gato fora do gato, somente o corpo do gato. A imobilidade sem a viva presença imóvel do sono. O gato sem o que nele

é gato. A morte que é ausência do gato no gato “(RESENDE, 2000, p. 39). Através das palavras o narrador revela e transfigura a morte do gato que é abarcada por um lirismo poético que se declamada em uma peça de teatro traria a sonoridade da poesia. Assim de forma repetitiva há uma reafirmação da presença e ao mesmo tempo ausência do gato. “Mas a presença do gato”. (2000, p. 35). Logo percebemos que esta presença surge de forma ambígua e configura o ser fantasmagórico do gato ausente, estático. Talvez pela surpresa do encontro com o menino. O gato que parou indeciso, o rabo na pachorra de uma quase interrogação” (2000, p. 35).

Conforme o título do texto que provavelmente humaniza a figura do gato no que concerne a existência da alma e a transfiguração da alma do animal se desvinculando do imóvel corpo do gato já sem vida. O conto configura no contexto da arte uma tela a ser contemplada dentro dos meandros abstratos.

No campo da pintura, no qual a realização parece envolver decisões que decorrem do espírito, que reconhecem obrigações do mundo da percepção, a fenomenologia da alma pode revelar o primeiro compromisso de uma obra (BACHELARD, 1993, p. 5).

Ademais, reafirmando a presença e ausência do gato há no último parágrafo, fechamento do conto, o surgimento da figura do gato. O narrador deixa em aberto à multiplicidade da narrativa quando supõe: “Em cima do muro, indiferente aos cacos de vidro, um gato – outro gato, o empregado – transportava para a casa vizinha o tédio de um mundo impenetrável” (2000, p. 39). Nesta citação há uma consolidação do ambíguo título do conto: “Um gato” pode ser o gato do início da narrativa, mas pode não ser considerando que o termo vem antecedido por um artigo indefinido invalida a pressuposta certeza do gato já anunciado.

Na sequência: “outro gato” nega a ausência, ou seja, o fim, a morte do gato. Assim a presença do gato se anuncia novamente na representação generalizada da espécie de felinos. No entanto, quando o narrador confabula dizendo: “o empregado” reafirma o contraditório. Fica implícito o sentimento de apego coligado a toda uma espécie de felinos. A repetição exagerada do termo “Gato” em vários âmbitos interpretativos corrobora para a multiplicidade de negação do fim, pois, propõem o novo recomeço. “O gato mais igual a todos os gatos do que a si mesmo” (2000, p. 37). “A obsedante presença de um gato ausente” (2000, p. 38). “Todos os gatos, hoje ou amanhã, são o mesmo gato. O gato-eterno” (2000, p. 38). A figura fantasmagórica do gato culmina no recorte que defendemos: “Passos irreais, em cima do muro eriçados de cacos de vidro” (2000, p. 36). Os enunciados supracitados a representação imaginária da figura do gato como infinita sem a possibilidade de um fim.

Por outro lado, ao analisarmos a ideia de ausência do gato no conto em leitura está subentendida no enunciado “Nenhum movimento na estátua viva de um gato” (2000, p. 36). O gato nesta assertiva é configurado com se estivesse artisticamente representando a arte (estátua) a presença poética da arte e a ausência da vida do sentimento. Há um conflito entre seres vivos e seres inanimados. Em “O translúcido manto de calma sobre o claustro do quintal” (2000, p. 36). Há uma metáfora, a personificação dos seres inanimados. O silêncio é descrito como se os personagens estivessem sendo observados pelo narrador como imagens sendo decifradas em uma tela. “Gato – leu no silêncio da própria boca” (2000, p. 35); a fusão e a personificação do comportamento humano. “As coisas aceitam a incompreensão de um nome que não está cheio delas” (2000, p. 35). A expressividade dos elementos reiteram a concepção do conto que apreende a noção de uma pintura.

Concomitante, o aparente silêncio é quebrado gradativamente quando é elucubrado “O coração do menino batendo baixinho. O gato olhando o menino vegetalmente nascendo do chão, como árvore desarmada e inofensiva.” (2000, p. 36). Ocorrem aqui várias instâncias de uma linguagem exageradamente figurada. Primeiro a ausência de vida é substituída, como já dissemos gradualmente, pela presença do menino metaforicamente transformado em árvore, um ser vivo, porém indefesa e inofensiva. Adjetivos incompatíveis com a atitude do menino em relação ao gato. Um vegetal movimenta-se quase que imperceptível é está à revelia da natureza dos que a rodeiam sendo incapaz de qualquer ação. A ausência de sentimentos é novamente promovida.

As figuras de pensamento permeiam de forma exagerada em toda a narrativa assegurando o

conceito de poeticidade na prosa em contradição ao canônico conceito de lirismo que alude a sentimento do “eu” que neste caso não abarcaria nem o menino nem o gato e tudo que a rodeia. No entanto, se considerarmos o sentimento do “eu” narrador diante de uma imagem, seja ela uma ação ou mesmo uma imagem estática (tela, quadro, ou melhor, de obra de arte). Nesta perspectiva o narrador encarrega-se da poeticidade lírica que estabelece na narrativa. A luminosidade expressionista é estabelecida pela acentuada descrição do ambiente. “Luminoso sol a pino e o imenso céu azul, calado sobre o quintal” (2000, p. 35). Um segundo ser é evocado pelo narrador que apreende a sintonia deste com a atmosfera quente silenciosa.

O menino pactuando com a mudez de tudo em torno – árvores, bichos e coisas. Captando o inarticulado segredo das coisas. Inventando um ser sozinho, na tontura de imaginações espontâneas como um gás que desprende (2000, p. 35).

Ademais, a linguagem figurada sustenta a prolixidade do que é narrado em detrimento da fusão do gato, menino, árvores, bichos e coisas. A personificação é um adereço que abarca toda a narrativa. “Pezinhos de lado, pezinhos de outro, leve, bem de leve para não machucar o silêncio de feltro nas mãos enluvadas” (2000, p. 35). Também o aspecto comparativo que segundo Sebastião Cherubim em **Dicionário de figuras de linguagem** é o símile entre dois ou mais elementos em que apreendemos alguma ligação possível. “É o símile. Sem dúvida um dos recursos básicos da linguagem humana” (1988, p. 23). Nesta perspectiva o autor infere no conto em leitura enunciados que poeticamente instalam-se a afinidade e o senso observador e excêntrico do ser que narra. “como um gás que se desprende” (2000, p. 35); “Como rinoceronte, ou girafa se tivesse mais uma sílaba para caber o pescoço comprido” (2000, p. 35), observe a comparação a dois animais completamente em tamanho demasiado. Na sequência: “O rabo desmanchado, mas alerta como um leme” (2000, p. 36), nesta citação a ideia em que o gato posiciona uma direção. “A tona dos olhos reverberando como laguinhos ao sol” (2000, p. 36). Os olhos do gato poeticamente são metaforizados como ao astro maior, o sol. “Do muro ao menino, da pedra ao gato: como a árvore e a sombra da árvore” (2000, p. 36). “Interrogava o momento da ruptura – como um toque que desperta da hipnose” (2000, p. 37). “Por um momento, foi como se o céu desabasse de seu azul: duas rolinhas desceram vertiginosas até o chão” (2000, p. 37). “Andava descalço sobre o limo escorregadio das telhas escuras, retendo o enfadonho peso do corpo como quem segura a respiração” (2000, p. 38). Observamos que a figura do gato que detém o apreço de quem narra é descrito e comparado aos elementos da natureza como o sol, e que o céu a seu dispor sofresse alterações diante do calvário que passava o animalzinho.

Em “O marzinho de leite no pires e a língua secreta e ágil” (2000, p. 36). Nesta citação a figura de pensamento hiperbolicamente engrandece a verdade das coisas ao metaforizar o resto de leite no pires. Há numa só oração no mínimo três figuras de implicadas: A metáfora “Marzinho” substituindo analogicamente resto de leite; a antítese que contradiz o exagero ao usar o termo marzinho em substituição à palavra mar que na hipérbole é exageradamente suscitada de umas gotas de leite. Ainda no mesmo enunciado a afirmação de uma imagem muito presente no conto que representa o silêncio em contraste com o movimento ao enfatizar que a língua do gato secretamente tomava o leite de forma ágil.

A infantilidade da harmonia entre o menino e o gato e a ideia canônica das histórias infantis fica por conta dos devaneios, ou seja, da interpolação do narrador que parece devanear diante do que vê, o que a imaginação sugere: uma tela estática que traduz o movimento para encenar o confronto real entre o menino e o gato. O narrador pára a narrativa por alguns instantes para impetrar a sua interpretação de tudo ao redor.

O pêlo do gato para alisar. Limpinho, o quente contato da mão no dorso, corcoveante e nodoso à carícia. O lânguido sono de morfinômano. O marzinho de leite no pires e a língua secreta, ágil. A ninhada de gatos, os vacilantes filhotes de olhos cerrados. O novelo, a bola de papel – o menino e o gato brincando. Gato lúdico (2000, p. 36).

A ambiguidade em torno da figura do menino e do gato é observada através do enunciado que: “O gato olhou amarelo o menino. O susto de dois seres que se agridem só por se defenderem” (2000, p. 36). Há um sistema de confronto que ao mesmo que iguala o gato e o menino aos sentimentos humanos. Assim, por outro lado, aproxima o menino ao universo irracional e primitivo dos animais.

A fenomenologia do redondo é inserida no conto pela comunicabilidade do não fim ou do fim que implica um recomeço. Basta pensarmos que qualquer objeto redondo não há o exato ponto do começo, por isso, a dificuldade de definir o seu fim. O mundo, Deus e a palavra segredo corroboram para tal inferência “o mundo é redondo, Deus é redondo, todo segredo é redondo” (2000, p. 38) Otto Lara Resende segue as trilhas do filósofo Bachelard que infantiza grande poeticidade na palavra redondo e, que apenas um sonhador de palavras consegue filosoficamente reflexionar.

Mais uma vez as imagens da *redondeza plena* ajudam a nos congregar em nós mesmos, a darmos a nós mesmos uma primeira constituição, a afirmar nosso ser intimamente, pelo interior. Pois vivido a partir do interior, sem exterioridade, o ser não poderia deixar de ser redondo (grifos do autor, 1993, p. 237).

Conforme citação em consonância ao conto em leitura fica evidente que a fenomenologia do redondo está coligada ao “eu” que narra por expressar intimamente o interior do ser.

E para um sonhador de palavras, que paz na palavra redondo! Como ela arredonda serenamente a boca, os lábios, o ser do alento! O mesmo deve ser dito por um filósofo que acredita na substância poética da palavra. E que alegria professoral, que alegria sonora começar uma aula de metafísica, rompendo com todos os *estar-aí* dizendo: *Das* “Dasein ist rund”. O ser é redondo. E depois esperar que o ressoar do trovão dogmático se acalme sobre os discípulos extasiados. Mas voltemos a redondezas mais modestas e menos intangíveis. (BACHELARD, 1993, p. 241, grifos do autor).

No que tange à imagem temos no texto os vocábulos que confere uma abertura semanticamente paradoxal. Pois, ilustra a perplexidade que acomete os personagens e objetos na intensidade e transposição do gato nos três momentos distintos na trama. Logo apreende a retórica usual do dia a dia e perpassa os meandros sinuosos da ciência, filosofia, psicologia etc., “como porque no terreno propriamente literário, exhibe conotações variáveis, discutíveis e infensas a todo esforço de precisão e rigor” (MOISÉS, 1982, p. 282). Desta forma, a imagem no conto “Gato gato gato” constitui a formação mental de uma situação que sensibiliza o intrínseco da mente de quem observa e, por conseguinte, narra. Portanto o uso repetitivo de vocábulos equivale aos flashes de sensações e percepções advindas dos objetos concretos que compõem o ambiente e equacionam às ideias que, por sua vez, são subscritas no plano da abstração. Assim, no conto que por hora analisamos, as imagens se relacionam e se confundem com os símbolos, as metáforas, ou melhor, há uma planificação das imagens às figuras de pensamento. Nesta perspectiva as imagens surgem mescladas a outros recursos poéticos e lingüísticos que ativam a descrição da ambientação espacial. A imagem no texto pode ser exibida em um dos exemplos, quando referida ao objeto tijolo que metonimicamente configura a porta que vedava a entrada para o desconhecido. “o menino apanhou o tijolo que vedava a entrada do mistério” (2000, p. 39). “Gato, gato, gato: lento bicho sonolento, a decifrar ou acordar” (op. cit). “Gato a esquecer, talvez a enterrar. A apodrecer” (op. cit.).

Em sua simplicidade, a imagem não tem necessidade de um saber. Ela é a dádiva de uma consciência ingênua. Em sua expressão, é uma linguagem criança. Para especificarmos bem o que possa ser uma fenomenologia da imagem, para especificarmos que a imagem vem *antes* do pensamento, seria necessário dizer que a poesia *é* antes de ser uma fenomenologia do espírito, uma fenomenologia da alma. Deveríamos então acumular documentos sobre a *consciência sonhadora* (BACHELARD, 1993, p. 4).

Conforme citação, a imagem no texto ao mesmo tempo que fornece uma informação completa e literal – um texto, uma pintura – atribui os significados a menção do espírito oscilando entre o

campo das significações concretas para embasar-se no campo da subjetividade.

Notas

¹ Graduado em letras pela UNIR – Universidade Federal de Rondônia, Pós-Graduado em Arte aplicada à Educação pela FAROL – Faculdade de Rolim de Moura- RO e Mestre em Estudos Literários pela UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso.

Referências bibliográficas

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. [Tradução de Antonio de Pádua Danese; revisão de tradução Rosemary Costhek Abílio.] São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CHERUBIM, Sebastião. **Dicionário de figuras de linguagem**. São Paulo: Pioneira, 1989.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 3 ed. – São Paulo: Cultrix, 1982.

RESENDE, Otto Lara. **O elo partido & outras histórias**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2000.

REUTER, Yves. **A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração**. 2ª ed. Tradução Mário Pontes. – 2 ed. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.

VALÉRY, Paul [1871-1845]. **Variedades**. Organização e Introdução; João Alexandre Barbosa; tradução: Maiza Martins de Siqueira; Posfácio: Aguinaldo Gonçalves. – 3. reimpressão – São Paulo: Iluminuras, 2007.

O real e o ficcional no romance *O Silêncio*, de Miguel Jeronymo Ferrante

Edmara Alves de Andrade Vitor
Olinda Batista Assmar

Resumo: O presente trabalho pretende analisar o romance *O Silêncio*, escrito em 1973 e publicado em 1979, pelo autor acreano Miguel Jeronymo Ferrante. Essa narrativa apresenta uma configuração distinta do romance tradicional em relação à constituição do gênero, além de possibilitar uma problematização acerca da fronteira entre o real e o ficcional pela apropriação a elementos que fizeram parte da realidade histórica acreana do século XX. O tempo da enunciação da narrativa é invertido, o narrador através do recurso da retrospectiva (*flashback*) informa o início dos acontecimentos, podendo ser classificado como romance de fluxo de consciência, em que o narrador descreve ideias na ordem em que acontecem na psique das personagens. Para verificar a constituição desse romance, esta pesquisa tem como objetivos: examinar os modos de narrar no romance *O Silêncio*, de Miguel J. Ferrante; analisar a fronteira entre real e ficcional na qual surgem personagens silenciadas à margem da sociedade; bem como investigar as estratégias na construção do enredo. O modelo que orienta este estudo tem como base, essencialmente, a teoria do romance de Mikhail Bakhtin. O percurso metodológico nesta pesquisa parte da revisão bibliográfica sobre o autor e sua obra, bem como o levantamento bibliográfico sobre a teoria do romance, leitura desses textos; análise do romance *O Silêncio*, de Miguel Jeronymo Ferrante; e produção do texto final da pesquisa. Nesse sentido, a análise desse romance aparece como pioneira, com ela pretende-se contribuir para os estudos acerca do romance na região.

Palavras-chave: silêncio, realidade, ficção.

Introdução

A discussão acerca do real na ficção tem sido preocupação antiga entre os estudiosos da literatura. O romance, por representar os homens em interação com os outros homens e o meio em que o cerca, tem a característica de extrair elementos da realidade de uma época e criar novos mundos a partir do real histórico. O autor, por sua vez, transpõe seu ponto de vista por meio das personagens, do narrador, ou das ideias que surgem através dos sujeitos discursivos presentes na narrativa. A formação discursiva destes fazem parte de um contexto sócio-histórico marcado por espaço e tempo, associados a uma realidade mesmo que, algumas vezes, inverosímil.

A preocupação com a realidade fez com que muitos autores retratassem problemas das sociedades das suas épocas. De forma que apontassem caminhos para uma reflexão, a respeito de muitos preconceitos e misérias sofridas pelo homem; como podemos verificar com a leitura dos clássicos da nossa literatura nacional: *O cortiço*, de Aluísio Azevedo; *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e *Os sertões*, de Euclides da Cunha, e outros.

Além das obras do realismo e do modernismo brasileiro, há outras ainda pouco conhecidas que retratam o homem em contato com a floresta. A angustiante vida nos seringais, durante o auge da extração gumífera, é uma das temáticas mais expressivas relacionadas à região amazônica, como vemos no romance *A selva*, do autor português Ferreira de Castro cuja obra reflete a sua trajetória pelas matas da Amazônia.

Fatos históricos podem ser observados nesse romance e em outros como em *Seringal*, de Miguel

Ferrante; *Ressuscitados*, de Raimundo Moraes; *A represa*, de Océlio de Medeiros e *Certos caminhos do mundo*: romance do Acre, de Abgvar Bastos que retratam as regiões amazônicas do final do século XIX e início do século XX através de suas criações.

O real e o ficcional mesclam-se nessas narrativas, assim como em *O Silêncio*, de Miguel Jeronymo Ferrante, escritor acreano que foi magistrado na região do Acre e conhecia bem o sistema que dirigia os seringais e vilarejos da Amazônia acreana em meados do século XX.

Examinar como os fatos que fazem parte da realidade acreana foram manipulados, na narração desse romance, é um dos objetivos que desejamos alcançar para buscar compreender, como se estrutura a narrativa de Ferrante em suas estratégias de construção do enredo.

Uma voz em que ecoam vozes: o romance social

Ao contrário do significado que o signo *silêncio* transmite no título do livro, o conteúdo da narrativa ecoa vozes de denúncia. Nesta obra o negro aparece como o culpado dos crimes cometidos por outros ou como o “empregado”, escravizado. O negro é representado como o sujeito à margem da sociedade. As mulheres atuavam como coadjuvante, a quem lhe era atribuído o papel de empregada doméstica, dona de casa, mãe e mulher submissa.

Por outro lado, o romance também apresenta o surgimento de uma vila que aos poucos se tornou uma cidade pequena, localizada no interior da Amazônia acreana. A cidadela era caracterizada pela mistura de povos, de costumes, crenças e falares diferentes, marcada pela presença de negros, índios, turcos e sírios-libaneses. As nacionalidades confundem algumas das personagens, ao ponto que uma delas tem que explicá-la: “Assem voltou ao balcão, seguido pelos gatos, protestando que não era turco, era libanês, que turco era diferente.” (FERRANTE, 1979, p. 24)

O urbanismo incipiente que desponta em *O Silêncio*, surge sob o regime ditatorial do Barão Alexandre Argolo. Com suas idéias, este personagem manipula, ordena e pune aqueles que ousam ir contra os seus desígnios, censurando a liberdade de expressão, coagindo e aliando-se com os que lhe poderiam oferecer algum benefício, tirando de seu caminho os que desafiassem as suas ordens.

A ideologia dominante desse sujeito ditador é a chave para entender como funcionava a comunidade de Santa Efigênia. Esta cidade fictícia, pelas características ora citadas, se assemelha com as cidades do interior brasileiro de modo geral, e se não existisse as referências à cidade de Xapuri-AC, ao poeta Juvenal Antunes e a menção ao comércio da borracha, não seria possível associar a pequena cidade de Santa Efigênia com a região acreana.

Isto porque os problemas sociais que emergem da narrativa são comuns às sociedades brasileiras em geral, uma vez que o preconceito contra os negros ainda é evidente, e a impunidade contra os desmandos dos governantes, uma questão presente em nossos dias.

O silenciar produz sentidos tanto quanto o dizer. Este argumento é defendido por Eni Orlandi (2007), segundo ela, uma categoria de silêncio é a política do silêncio, definida como “fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada.” (ORLANDI, 2007, p. 73) Neste trecho, Orlandi mostra que dizer e silenciar estão juntos constantemente e ambos significam.

No que se refere ao silenciamento das vozes sociais, a pesquisadora desenvolve o argumento de que na censura “proíbem-se certas palavras para proibirem certos sentidos” (ORLANDI, 2007, p. 76). Para ela, o sujeito e os sentidos se constituem. Por isso, na censura, o indivíduo é proibido de ocupar algumas posições e conseqüentemente tem sua identidade afetada, uma vez que a identidade está relacionada à identificação do sujeito em determinada formação discursiva.

Assim, a censura se caracteriza pelo impedimento do sujeito de se manifestar verbalmente através de “um poder de palavra fortemente regulado” (ORLANDI, 2007, p. 79). No entanto, o ato de escrever, segundo Orlandi, é uma forma de se desviar desse poder, pois ao escrever, o autor pode se distanciar da realidade do dia a dia e trabalhar os sentidos proibidos pela censura. O contexto da escrita do romance é o da ditadura militar, período que engloba os anos de 1964 a 1985, no qual a censura regulava a liberdade de expressão.

Assim, contraditoriamente, faz surgir os sentidos do silêncio:

É o silêncio que torna possível o movimento da subjetividade em sua relação (sua distância) com o discurso estabelecido. São outros sentidos que ganham existência nesse silêncio. Ou seja, ao silêncio imposto pela censura, ele responde com o silêncio dos “outros” sentidos que ele constitui em uma outra região. (ORLANDI, 2007, p. 85)

Para a autora, esta é uma marca do silêncio fundador, de modo que o dizer pode ser realizado de distintas formas por meio de formações discursivas diferentes, ou seja, através de jogos de linguagem. No romance, a ficção se entrelaça à realidade de forma que o silêncio ecoa vozes que manifestam as injustiças sociais cometidas pelos governantes de Santa Efigênia.

A partir desse romance, podemos verificar o que Bakhtin afirma ao descrever que:

O romance é uma forma puramente composicional de organização das massas verbais, por ela se constitui num objeto estético a forma arquitetônica da realização artística de um acontecimento histórico ou social, que constitui uma variante da forma da *realização épica*. (BAKHTIN, 1993, p. 24)

Para este teórico, o romance pode ser compreendido como arte realizada a partir do acontecimento extraliterário. No romance, os elementos sociais e culturais emergem através dos discursos, por isso Bakhtin entende que esse gênero se caracteriza “como um fenômeno pluriestilístico, plurilíngüe e plurivocal” (BAKHTIN, 1993, p. 73). O estudioso explica que a originalidade do romance está na sua composição, uma vez que nele aparece uma diversidade de vozes sociais e individuais entrecruzadas e organizadas de forma artística, que refletem um dado momento histórico.

Nesse sentido, os contextos sócio-históricos criam possibilidades para a criação de uma pluralidade de mundos ficcionais através da língua que, por sua vez, estão atravessados dos mais variados conteúdos intencionalmente arquitetados para refletir “pontos de vistas específicos sobre o mundo, formas de interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas.” (BAKHTIN, 1993, p. 98).

Para o estudo do romance, Bakhtin considera imprescindível a análise de elementos extraliterários que fazem parte do contexto social, cultural, temporal e espacial do texto, sem estes elementos, estudar o discurso do romance seria inútil. Para o teórico, é importante que o estudo examine as linguagens utilizadas no romance, já que nesse gênero podemos encontrar pontos de vista sobre o mundo de forma diferenciada. Esses discursos dialogam com outros discursos anteriores e reagem de modo significativo aos movimentos sociais.

Este gênero voltado para as questões sociais é classificado como romance social, pois tem como foco principal a representação dos costumes, preconceitos e comportamentos das sociedades. Assim, podemos afirmar que este tipo de romance faz ecoar vozes sociais marcadas pela relação temporal-espacial.

Bakhtin chama essa relação de *cronotopo*. A partir dessa categoria podemos refletir a respeito de fatos e elementos que fazem parte de uma realidade não ficcional, marcada historicamente por um tempo e um espaço. Em *O Silêncio* o tempo cronológico não é marcado diretamente, mas pode ser percebido por elementos que fizeram parte do contexto de meados do século XX, e o espaço sugerido é o da região acreana.

Assim, o romance de Miguel Ferrante pode ser considerado uma voz que ecoa outras vozes, vozes de denúncia contra o silenciamento das pessoas diante das injustiças cometidas contra os menos favorecidos economicamente e abandonados à margem das sociedades.

Porém, este discurso emerge através de recursos estilísticos, pelos modos de narrar utilizados pelo autor, bem como a forma como as ações das personagens são manipuladas. Por meio delas, é evidente que está implícito o discurso do autor, este também marcado pelo contexto sócio-histórico em que estava inserido.

Para examinar os modos de narrar desse romance, se faz necessário a análise do foco narrativo verificando elementos e acontecimentos da realidade que foram transferidos para a ficção, ressignificando e produzindo sentidos múltiplos através da narração.

Desse modo, o narrador se torna categoria essencial para verificar as estratégias utilizadas para

persuadir o leitor. O narrador, nesse romance, exemplifica o que Ligia Leite (2002) explica a respeito do que Wayne Booth considera sobre a apropriação do real:

(...) há inúmeras maneiras de contar uma história e que a escolha desses modos vai depender não de uma necessidade de coerência para não romper a ilusão de realidade, não da necessidade de fazer predominar o método dramático sobre o método pictórico, nem das regras gerais que possamos estabelecer de antemão para a narrativa ideal, mas dos valores a transmitir e dos efeitos que se busca desencadear. (LEITE, 2002, p. 12)

Os valores transmitidos e os efeitos produzidos são as prioridades para buscar a compreensão do aproveitamento de elementos reais na ficção, uma vez que o discurso do autor aparece implicitamente nas vozes de seus personagens e narrador, segundo Leite (2002). O autor implícito, que conduz os movimentos do enredo, e sua criação, faz parte de um contexto histórico e social que não deve ser esquecido para o estudo da obra, isto é, para a reflexão acerca da visão de mundo, valores e ideologias que ela transmite.

O narrador do silêncio e elementos do real: a aproximação entre realidade e ficção

Utilizando a categoria de Friedman, podemos classificar o narrador como *omisciência seletiva múltipla*. Neste tipo de narração não há um narrador específico. Leite (2002) afirma que, “a história vem diretamente, através da mente das personagens, das impressões que fatos e pessoas deixam nelas. Há um predomínio quase absoluto da cena.” (LEITE, 2002, p. 48) A narração não é dada a partir da perspectiva de um único sujeito, o foco narrativo é apresentado por várias personagens, por meio de suas emoções e pensamentos.

Em *O Silêncio*, a narração acontece com o discurso indireto livre e em alguns trechos pelo discurso direto. No primeiro observamos a focalização da mente das personagens, com seus desejos e ideias. Já no discurso direto, verificamos a composição das cenas. O primeiro capítulo do livro é um exemplo, com a cena da chegada da personagem Chico Vaqueiro à delegacia de polícia, para avisar que o negro Simplício havia fugido da cadeia e jurava vingança pela tortura e prisão que sofrera injustamente por um crime que não cometera.

O foco narrativo acontece através das mentes de algumas personagens, dentre elas está o Barão Alexandre Argolo – autoridade da pequena cidade que exercia forte influência sob a administração e a população – e um outro sujeito não identificado na obra. Este não é identificado por nome, nem mesmo em seus diálogos com outras personagens, mas pelo pronome “ele”. Pelos pensamentos e memórias desse “ele” podemos identificá-lo como o verdadeiro assassino da professora Fernanda. Verificamos o trânsito desse “ele” entre as autoridades e até mesmo durante a tortura de Simplício, pois “ele” recordava dos momentos de aflições sofridas pelo negro.

Este “ele” provavelmente é um seringalista: “(...) ficou a examinar, displicentemente, umas contas de borracha. Começara a escrever uma carta ao gerente do seu seringal” (FERRANTE, 1979, p. 30). A sua própria mente o perturbava com as lembranças recorrentes dos “olhos cinza claros” da professora assassinada: “(...) jogou-se na cama e ali ficou a olhar o vazio, o pensamento parado no rosto moreno, nos olhos cinza claros, largos e mansos, e no sorriso imobilizado nos lábios para sempre cerrados.” (FERRANTE, 1979, p. 31)

Em alguns trechos do romance é possível verificar o fluxo de consciência de algumas personagens, nelas o consciente aparece fragmentado e os acontecimentos sem uma sequência lógica. O capítulo quatorze do livro é um exemplo do fluxo de consciência do assassino, nele as lembranças da tortura de Simplício se mesclam com as lembranças da amante assassinada e um poema de Jerônimo Quinari que ecoa em sua mente perturbada.

Essa fragmentação percebida, a partir da focalização da mente das personagens, abala a cronologia temporal e une o passado e o presente, de acordo com Rosenfeld (1973). No romance moderno, surge uma fragmentação temporal juntamente com o apagamento do espaço. Conseqüentemente, a relação espacial da ficção com a realidade também foi desfeita. As descrições miméticas dos espaços e a linearidade temporal deixaram de ser presentes no romance moderno, as categorias espaço e tempo aparecem como reflexo da consciência.

Para Rosenfeld, esse processo é uma forma de desmascarar o mundo dos sentidos como um modo de revelar uma realidade ainda mais profunda, traduzida através da consciência humana.

Anatol Rosenfeld explica que

O homem não vive apenas “no” tempo, mas que é tempo, tempo cronológico. A nossa consciência não passa por uma sucessão de momentos neutros, como o ponteiro de um relógio, mas cada momento contém todos os momentos anteriores. (...) Em cada instante, a nossa consciência é uma totalidade que engloba, como atualidade presente, o passado e, além disso, o futuro, como um horizonte de possibilidades e expectativas. (ROSENFELD, 1973, p. 82)

O romance *O Silêncio* exemplifica o que Rosenfeld afirma, pois nele não se pode reconhecer e nomear o assassino, mas através da consciência de um sujeito fragmentado, pelas lembranças dos “olhos cinza” da assassinada, podemos notar a frieza das atitudes de um homem que sempre traz de volta as memórias do passado e se funde com o seu presente. As marcações espaciais e temporais se tornam fluidas, e o narrador desaparece para emergir o fluxo de consciência das personagens.

Apesar da fragmentação temporal é possível observar alguns elementos que fazem parte da história real de um lugar. Mesmo sendo o espaço em que acontecem as ações, a cidade de Santa Efigênia, encontramos elementos relacionados à cidade de Rio Branco-AC. Dentre eles citamos a existência do Jornal *O Norte*, periódico que existia na pequena Rio Branco da década de 1920:

Altamirando Barbalho, conhecido como Miro, era o dono do único jornal da cidade, ‘O Norte’. Jornalzinho de duas páginas, editado irregularmente, quando tinha notícia ou quando tinha papel. Quando este faltava e aquela sobrava, era impresso em papel manilha. (FERRANTE, 1979, p. 16).

Além do jornal, há também referência ao rio Abunã que faz fronteira com a Bolívia, nos limites de Rondônia: “(...) depois é só atravessar o Abunã e embrenhar-se pelo mundo da Bolívia (...)” (FERRANTE, 1979, p. 14). O espaço de movimento das personagens se caracteriza pelo signo da cidade interiorana que surge a partir de uma vila da Amazônia, pela alusão a borracha e a castanha: “Notas sobre o preço da borracha e castanha, em Belém do Pará, se misturavam com anúncios da Emulsão de Scott, do Elixir de Nogueira, do Xarope São João e de casas comerciais.” (FERRANTE, 1979, p. 18)

São muitos os elementos que fazem parte da história do Acre, mas dois deles nos levam a examinar a cidade de Santa Efigênia como um pseudônimo para a cidade de Rio Branco, a presença de duas personagens que existiram no Acre no início do século XX: o poeta Juvenal Antunes e o padre italiano Albarelli.

O padre Albarelli exerceu seu sacerdócio no Acre por volta da década de 1920, de acordo com *A prelaçã do Acre e Purus*, Livro do Tombo, de 24 de novembro de 1927. No romance, Albarelli é quem busca fazer com que os fiéis da igreja tivessem uma atitude em relação ao sofrimento de Simplício. Segundo o padre todos ouviam os gritos de socorro do negro durante a tortura, mas ninguém tinha alguma atitude para ajudar. A revolta do sacerdote fez com que ele ousasse proferir, durante a missa, um sermão de alerta a igreja, sua coragem fez com que as autoridades locais exigissem que ele fosse deportado de Santa Efigênia. Consideramos que o discurso do padre é um discurso político de posicionamento contrário a impunidade e o silenciamento, por isso, sua voz foi calada pelos opressores através da censura e da violência.

O poeta Juvenal Antunes também teve sua vida transformada em ficção. Na história real, este poeta nasceu no município de Ceará Mirim-RN, em 1883, e chegou a Rio Branco-AC em 1914, de acordo com a professora Rauana Batalha, em sua dissertação de mestrado a respeito da poesia juvenalina. Segundo ela, este poeta foi reconhecido pela Academia Acreana de Letras como “príncipe dos poetas acreanos”, após a publicação do seu primeiro livro de poesias escrito no Acre, chamado *Acreanas*.

No romance, a personagem de Juvenal Antunes vive a declamar seus poemas a sua musa inspiradora, Laura. Ele morava no hotel Lisboa e tinha uma conduta bastante irreverente cuja voz não calava. A história real de Juvenal Antunes apresenta uma grande semelhança com a história do personagem na ficção, como podemos perceber por meio do texto de Rauana Batalha:

Como morador do Hotel Madrid, no 2º distrito de Rio Branco, era a atração do local, pois vivia versejando, paquerando, fazendo piadas, bebendo e fumando, enfim, na boemia e na vida de solteiro. (...) Acreditamos que nesse lugar o poeta encontrou o ambiente propício para seu perfil irreverente, baseado numa vida mais desregrada e avessa ao conservadorismo, uma impressão que a nova região (a Amazônia) causava a muitos que aqui chegavam. (BATALHA, 2011, p. 16)

Outro fato interessante para a compreensão do real e do ficcional, no romance em análise, é a ditadura. O regime ditatorial aparece no enredo, pois a liberdade de expressão é cassada pelas autoridades da cidadela, como aconteceu com o padre Albarelli, o líder político Jeremias e o Jornal *O Norte*, que passou a ser manipulado pelo governo do município. Entre outras ações do governo ditador da prefeitura da cidade, sob os conselhos do Barão Alexandre, estão as violações de correspondências, corte de luz, pressões, violência física. Além disso, o intendente:

Criou a Guarda Municipal (...) Montou uma estação de rádio na sede da Intendência manipulada pelo telegrafista Derrezê, a pretexto de servir ao Município, mas, na verdade, para controlar os telegramas expedidos e recebidos pela Agência dos Correios e Telégrafos. (...) Também promoveu uma reforma tributária. Aumentou impostos, criou taxas. E como o Barão previra, não houve protesto de monta. Murmurações inconseqüentes, nada mais. (FERRANTE, 1979, p. 92)

Estes elementos históricos no enredo apontam para o que Teles (1996) discute a respeito da aproximação entre história e ficção. Para este estudioso o texto ficcional não se confunde com o histórico, porém o “eu social” do autor está implicitamente no discurso do narrador e das personagens:

A narrativa ficcional recolhe assim fragmentos verbais da realidade e até, conforme a época, finge copiar essa realidade. Cria, na mais pura tradição literária, um sentido de verossimilhança, de representação semântica e externa, aproximando-se o mais possível de uma linguagem denotativa e dando a ilusão (compartida conscientemente com o leitor) de que está mesmo refletindo a realidade. (TELES, 1996, p. 376)

A própria história, à semelhança da ficção, recolhe fragmentos da realidade compondo uma narrativa com sentido de verossimilhança, o discurso histórico apresenta a subjetividade do historiador, marcado por seu contexto histórico inscrito pelo tempo e o espaço em que ele transita.

Considerações finais

O recurso do narrador onisciência múltipla, em *O Silêncio*, apresenta uma realidade ainda mais profunda: o real da mente das personagens, com seus desejos mais íntimos e inquietantes. Este recurso, no entanto, não deixa a mostra quem era o verdadeiro culpado do assassinato. Este fato nos remete a proposta de romance aberto defendido por Aguiar e Silva e implantado no Brasil ainda no século XIX, a partir da obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, precursor das técnicas vanguardistas de construção do romance. Assim, a composição desse romance de Miguel Ferrante está de acordo com o romance moderno da segunda metade do século XX.

A técnica no modo de narrar aliada ao aproveitamento do real histórico, na obra, mostra uma possibilidade a partir dos olhos do narrador que “vê o invisível da história, mostra o que ficou à margem e o que está no fundo, embora seja apenas o olho imaginário da ficção.” (TELES, 1996, p. 391).

Assim, o que separa o discurso historiográfico do ficcional é a técnica empregada na linguagem, pois a maneira de utilizar a linguagem determina o texto da história como ciência e o literário como arte, de acordo com Teles (1996). Por outro lado, a realidade histórica contextualiza a ficção que a utiliza como apoio com temas, costumes, e conflitos. Isso demonstra que as fronteiras entre a história e a literatura hoje são bastante tênues.

O autor, por sua vez, explora os problemas e angústias sociais que, pela referência à realidade geográfica, está relacionada ao Acre. Porém, com sua técnica, universaliza a temática da opressão do homem pelo homem, bem como o preconceito contra o negro, que são problemas comuns da maioria das sociedades, mesmo no século XXI, com os movimentos de respeito às diferenças e a preocupação em fazer desaparecer os preconceitos raciais.

Miguel Ferrante se valeu do real histórico e geográfico como estratégia de construção do enredo, usando nomes de personagens da realidade para criar outra realidade, a literária. O resultado é uma obra que possibilita a reflexão a respeito dos acontecimentos sociais que marcaram uma época, neste

romance, a formação da pequena cidade no interior da Amazônia. Cidades que nasciam sob o cunho da opressão e violência, do silenciamento e da censura contra a população menos favorecida economicamente.

A estratégia do autor em não dá voz a algumas personagens, ou deixar que elas transmitam suas emoções prioritariamente através do fluxo de consciência, pode ser interpretada pela necessidade de manutenção dos segredos que constituem a trama da narrativa e giram em torno do assassinato da personagem Fernanda. Por se expressar principalmente pelo fluxo de consciência, a personagem que cometeu o crime está isenta de punição, uma vez que há o silenciamento de quem detém o segredo. Assim, a punição foi dirigida a alguém inocente, o negro Simplício, que foi condenado definitivamente, simplesmente por ser negro e estar à margem da sociedade. Essa condenação provavelmente aconteceu para encobrir o verdadeiro culpado que fazia parte da classe mais abastada da sociedade.

A reflexão incitada, pela leitura do romance, traz o tom de denúncia e de crítica social. Esta, unida ao signo que dá nome à obra, faz com que o leitor reflita a respeito de seu próprio papel na comunidade em que vive, como um ser real, consciente da importância do não silenciar-se para requerer seus direitos e posicionar-se diante das sociedades.

Referências bibliográficas

ANATOL, R. **Texto/contexto**: ensaios. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1973. 273 p.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética** (a teoria do romance). Trad.: Aurora Fornoni Bernadi. 3 ed. São Paulo: Unesp, 1993. 439 p.

BATALHA, B. A. **Veredas Poéticas de Juvenal Antunes**. 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Pós-Graduação em Letras: linguagem e identidade, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2011.

FERRANTE, M. J. **O Silêncio**. São Paulo: Ática, 1979. 127 p.

LEITE, L. C. M. **O Foco Narrativo** (ou A polêmica em torno da ilusão). 10 ed. São Paulo: Ática, 2002. 96 p.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007. 181 p.

TELES, G. M. **A escrituração da escrita**: teoria e prática do texto literário. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 434 p.

As contribuições das tecnologias da informação e comunicação para a formação de professores em educação musical: algumas breves considerações

Elder Gomes da Silva

Resumo: Neste trabalho, faço algumas considerações sobre as contribuições das tecnologias da informação e comunicação (TIC) para a formação de professores em educação musical. Primeiramente, proponho uma reflexão sobre o modo como a educação brasileira tem lidado com este aparato, através do reconhecimento de novas possibilidades de ensinoaprendizagem. Na seqüência, levanto alguns dados sobre a formação de professores em educação musical no Brasil, de modo especial sob a perspectiva das políticas públicas. Para encerrar, considero as implicações da utilização dessas tecnologias para a formação docente em educação musical, principalmente para o contexto da Amazônia Sul-Occidental. Como pretendo demonstrar, parece haver certa confusão entre as terminologias correntes, o que tem prejudicado o desenvolvimento da área (*e.g.*, prática e *performance*, TIC e educação à distância, etc.). Outro ponto que merece atenção é o processo de substituição da modalidade presencial por aquela desenvolvida totalmente à distância, mascarado pela idéia de *alternativa*. Na verdade, para muitos brasileiros, a educação à distância se coloca como a única opção para a formação superior, devido a uma série de fatores, como, por exemplo, o isolamento geográfico. Finalizando, exploro as possibilidades de utilização das TIC no âmbito da formação docente, especialmente a partir das concepções que nortearam a criação do projeto de extensão *Educação Musical e relações étnicas: suporte didático para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental*, realizado pelo LabEM/UFAC – Laboratório de Educação Musical da Universidade Federal do Acre.

Palavras-chave: TIC, formação docente, educação musical.

Introdução

No momento em que encerro a construção deste texto, compartilho pelo *Facebook* a notícia da morte de Steve Jobs, fundador e mentor de empresas como a *Apple* e a *Pixar*. Uma avalanche de “*thank you, Steve*” tomou conta da rede mundial de computadores e o mundo se comoveu diante da morte de um empresário como há muito tempo não se via. O que motivou isso? Porque Jobs se tornou tão importante? Penso que a relevância de Jobs não esteja circunscrita exclusivamente à maneira exemplar com que administrou as empresas em que esteve envolvido. De fato, o nome de Steve Jobs estará ligado por muito tempo à concepção atual de tecnologia da informação e comunicação, sendo um marco importante para a sua construção epistemológica. Os produtos *Apple* da linha *I* – *iPod*, *iPhone*, *iPad* –, por exemplo, são fundamentais para a compreensão do conceito de convergência digital, tanto quanto os *personal computers* (PC) também foram há algumas décadas. O próprio prefixo *I*, que em língua portuguesa significa “eu”, é por si só a representação de uma nova concepção social: *eu ouço, eu acesso, eu compartilho*. Jobs deixou um extenso legado que não poderá ser esquecido tão cedo.

Entretanto, como isso tudo interfere em nossa vida? De modo mais específico, qual a importância das tecnologias da informação e comunicação (TIC) para a educação? Para o caso da formação docente em educação musical, como essas TIC podem ser utilizadas e usufruídas? Neste trabalho, tenho por objetivo discorrer sobre a utilização das TIC na formação docente em educação musical,

destacando alguns conceitos importantes e refletindo sobre as possibilidades para a Amazônia Sul-Occidental. Na primeira parte deste texto, faço uma breve revisão do desenvolvimento das TIC aplicadas à educação no Brasil, na tentativa, também, de esclarecer pontos fundamentais para o entendimento desta problemática. Na sequência, discuto as políticas públicas para a formação docente em educação musical, considerando a modalidade presencial e à distância. Para encerrar, reflito sobre o caso do projeto de extensão *Educação Musical e relações étnicas: suporte didático para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental*.

As relações entre as TIC e a educação no Brasil

A definição de TIC

Para Marilena Chauí (2010) técnica se origina do termo grego *techné* e está associado à palavra latina *ars*, cujo significado estrito é “o que é ordenado ou toda espécie de atividade humana submetida a regras” (p. 405). Contudo, o termo tem sido utilizado comumente para designar não o que é ordenado (produto), mas, antes, a habilidade de realizar determinada ação (controle sobre o processo). Em outras palavras, quando se fala que *João domina a técnica do violão*, diz-se então que *João possui as habilidades necessárias para tocar aquele instrumento*. Neste sentido, poderia se admitir que tecnologia seja a reflexão sobre diferentes técnicas para determinadas ações, possibilitando a criação de outras técnicas que, por sua vez, darão origem à realização de novas ações. Mas Sancho (1998) propõe um conceito mais abrangente, definindo

[...] *tecnologia* como o “conjunto de conhecimentos que permite a nossa intervenção no mundo”, o “conjunto de ferramentas físicas ou de instrumentos, psíquicas ou simbólicas”, e as ferramentas “sociais ou organizadoras”; e *tecnologias educacionais* como as “ferramentas intelectuais, organizadoras e de instrumentos à disposição de ou criados pelos diferentes envolvidos no planejamento, na prática e avaliação do ensino” (SANCHO, 1998, p. 17 apud KRÜGER, 2006, p. 76).

Tecnologias da informação e da comunicação, portanto, são um conjunto de técnicas e instrumentos utilizados para armazenar, transmitir, compartilhar e desenvolver determinados conhecimentos. A partir deste conceito, a própria escrita pode ser considerada uma TIC, mesmo em sua representação mais rudimentar, já que é uma técnica de armazenagem e transmissão de um dado qualquer. Outros tipos de armazenagem e transmissão de conhecimentos baseados na escrita podem ser encontrados, como algumas linguagens binárias utilizadas em programação de computadores ou, ainda, uma partitura musical no qual os elementos da música em questão estão codificados.

Quando se fala na aplicação das TIC à educação, de modo particular, o termo logo é associado à concepção de educação à distância. Entretanto, deve-se lembrar que os termos não são sinônimos e, ainda, que as TIC podem ser utilizadas em outras modalidades de ensino (presenciais ou semi-presenciais). Um exemplo de utilização de TIC para a educação musical presencial é a prática de ditado musical utilizando-se de arquivos de áudio em sala de aula ou o ensino de composição com o auxílio do computador. Quanto à educação à distância (EaD), como apresento a seguir de modo particular, as TIC tem se mostrado fundamentais para o aperfeiçoamento desta modalidade.

As TIC e a EaD

Para Pfromm Netto, dentre outros autores (2001 apud GOHN, 2008), a concepção de EaD nos remete às epístolas bíblicas de São Paulo que eram lidas publicamente a um grande número de pessoas. Daniel Gohn (2008), entretanto, assume que a “EaD moderna”, segundo proposição do próprio autor, tenha início no século XIX com o surgimento do serviço de correspondência. Para ilustrar, Gohn cita o caso do *external system*, da Universidade de Londres, que oferecia cursos por correspondência desde o período em questão, chegando a formar nomes como Mahatma Gandhi e Nelson Mandela (KENYON JONES, 2008 apud GOHN, 2008).

Fato é que o aperfeiçoamento das TIC possibilitou também o aperfeiçoamento das modalidades de educação. A própria EaD se modificou na medida em que diferentes técnicas de mediação foram desenvolvidas e incorporadas, como, por exemplo, as concepções de Steve Jobs citadas anteriormente. Se antes a concepção de EaD estava voltada estritamente para os processos de transmissão de conhecimentos, a partir do século XX e principalmente de suas últimas décadas, com o surgimento da internet e da *World Wide Web* (WWW), a EaD se volta cada vez mais à concepção colaborativa (ABREU-E-LIMA, 2011, p. 8). Naqueles primeiros momentos, os alunos recebiam o material em casa e, após estudá-lo, deveriam realizar a avaliação dos conhecimentos adquiridos em datas predefinidas. Posteriormente, surge a figura do tutor responsável por responder às dúvidas apresentadas pelos alunos, função que, com o tempo, também foi se modificando, chegando ao modelo de acompanhamento virtual e presencial que hoje se apresenta¹. Por fim, já nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, por meio da WWW, surgem as possibilidades de interação síncronas (e. g., *chats*) e assíncronas (*e-mails*, fóruns, listas de discussões, etc.)², dando origem às comunidades virtuais de aprendizagem e aperfeiçoando os meios de colaboração entre os participantes destas comunidades.

A respeito das comunidades virtuais de aprendizagem, Carvalho (2007) apresenta as dificuldades de defini-las. Segundo a autora,

[...] essas comunidades não precisam, necessariamente, estar ligadas às instituições de ensino. A “aprendizagem”, aqui, extrapola o ensino e nos remete à Educação não-formal, na qual a aprendizagem faz parte do cotidiano e se dá por meio de ações que nem sempre têm objetivos educacionais. Nesse sentido, um blog e mesmo uma lista de discussão a partir de um vídeo no YouTube não poderiam deixar de ser entendidos como comunidades que podem levar a aprendizagens. (p. 8-9).

Entretanto, no caso da formação de professores que abordo neste trabalho, tais espaços podem ser utilizados de maneira orientada, como no caso da criação de um fórum supervisionado ou a elaboração de um *wiki*³.

Segundo Pierre Levy (1999, p. 27 apud CARVALHO, 2007, p. 2), o que define uma comunidade virtual é o agrupamento de indivíduos por “afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, por meio de cooperação ou de troca, independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais”. A importância das TIC para o autor reside no fato de que

[...] apenas as particularidades técnicas do ciberespaço permitem que os membros de um grupo [...] se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários. (LEVY, 1999, p. 49 apud CARVALHO, 2007, p. 2).

Um caso muito particular de *ciberespaço* ou espaços virtuais são os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), plataformas compostas por um grande número de ferramentas direcionadas para os processos de ensino/aprendizagem à distância mediadas por computador, como o *Moodle*. Em sua maioria, estas plataformas disponibilizam acesso a textos, vídeos e outros materiais criados pelo professor, bem como possibilitam o contato síncrono e assíncrono com outros participantes e tutores. Os AVAs, portanto, são casos específicos de comunidades virtuais de aprendizagem em que os processos são propriamente estruturados e organizados.

Cabe lembrar, por fim, o surgimento de novas TIC baseadas no já citado conceito de convergência digital. Os celulares e os *tablets* tem caminhado para um novo modelo de acessibilidade e conectividade, possibilitando um maior aproveitamento de recursos e aplicativos. Cite-se, por exemplo, *softwares* para celulares *touch screen* ou *tablets* que simulam instrumentos de teclado e podem ser conectados a outros dispositivos, como computadores ou caixas de som, inclusive através de recursos sem-fio.

Até aqui se expôs os principais conceitos envolvidos com as TIC e a educação, de um modo geral. A seguir, tratarei da utilização das TIC aplicadas à EaD no Brasil.

O surgimento da EaD no Brasil tem sido comumente associado ao surgimento dos meios de comunicação modernos, como o rádio e a TV. Em 1923, surge a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que anos depois é doada ao Ministério da Educação e da Saúde. Em 1959, tem início as Escolas Radiofônicas, no Rio Grande do Norte, que, posteriormente, servirão de base para a instituição do Movimento de Educação de Base, mantido pela CNBB e pelo MEC.

A partir da década de 60, começam a aparecer as primeiras empresas de televisão educativas, como a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura). As TVs possibilitaram a criação de diferentes cursos, inclusive de pós-graduação⁵. Contudo, foi somente na década de 90, com a LDB n° 9.394/96, que a EaD é regulamentada no país.

Em 1992, a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), em parceria com a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) e a Secretaria de Educação do Estado, lançam um projeto de Licenciatura Plena em Educação Básica, com apoio da *Télé-Université du Québec*, com o objetivo de formar professores para atuar nos primeiros anos do ensino fundamental. Entretanto, é somente a partir de 2005 que surge a Universidade Aberta do Brasil (UAB), um dos projetos de maior representatividade para o ensino superior em todo território, baseado em AVA.

A formação de professores para a educação musical no Brasil

A formação de professores em educação musical no Brasil perpassa, logicamente, pela questão do reconhecimento da música enquanto objeto pertinente à educação formal, bem como pelo reconhecimento profissional do educador a ser formado e a solidificação de um *corpus* de conhecimentos e habilidades mais ou menos definidos do que seria necessário para esta profissão. Nesta seção, procuro descrever um pouco da trajetória destes processos, para, chegando aos nossos dias, apresentar um breve panorama da situação das relações entre formação docente para a educação musical e as TIC.

A questão da educação musical

O ensino de música no Brasil não é recente. Do ponto de vista da educação formal, ele esteve presente desde a fundação dos primeiros conservatórios no Rio de Janeiro, no século XIX, mas, contudo, tem-se notícia da utilização da música enquanto recurso à catequização indígena desde os primeiros anos de colonização (LOUREIRO, 2003). Entretanto, somente a partir do século XX é que se deu a preocupação com a formação de professores em música para a educação básica, principalmente na década de 30, com as propostas de Villa-Lobos (PAZ, 2000). Se antes existiam algumas iniciativas isoladas em estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, com a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) no primeiro governo de Getúlio Vargas, a educação musical passa a se tornar obrigatória em todo território nacional, o que deu origem a criação de cursos de formação docente especializados sediados principalmente no Rio de Janeiro. Neste momento, a grande preocupação era com a criação de uma identidade nacional, o que permitiu a incorporação da música presente em determinadas manifestações tradicionais e folguedos através do canto orfeônico⁶.

O problema, então, é que até a década de 70 não se conseguiu formar profissionais capacitados para atender as demandas de todos os estados brasileiros, devido à extensão geográfica e o desenvolvimento desproporcional entre diferentes regiões. Com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n° 5.692/71), o ensino de música foi incorporado pela Educação Artística, uma disciplina que envolvia quatro linguagens (música, teatro, dança e artes visuais) ministradas por um mesmo profissional. Este modelo ficou conhecido como *polivalência* e levou à substituição dos cursos de formação de professores específicos por cursos de licenciatura em Educação Artística com as devidas habilitações. Neste sentido, observou-se lentamente o distanciamento da

música na educação básica, uma vez que poucos profissionais se dedicaram à formação musical.

Na década de 90, uma mudança importante ocorreu com a implementação da Lei nº 9.394/96, tida como a nova LDB. A partir de então, a Educação Artística deu lugar ao componente curricular Arte, redigido propositalmente no singular, e os professores não eram mais obrigados a trabalhar os conteúdos diferentes de sua área de formação, muito embora os Parâmetros e Referenciais Curriculares (PCN e RCN, respectivamente) previam a realização das quatro linguagens artísticas para um mesmo componente curricular. Este foi um marco importante para a educação musical, uma vez que permitiu a retomada dos cursos de licenciatura específicos para a educação básica, já que os poucos cursos de música que restaram no período de 70 a 90 estiveram voltados quase exclusivamente para as escolas especializadas⁷. Além do mais, a retomada dos cursos de licenciatura em música possibilitou a concepção de novas pesquisas e perspectivas, além da criação de um movimento político articulado que conseguiu implementar, em 2008, a Lei nº 11.769 que altera a LDB tornando obrigatório o ensino de música enquanto conteúdo do componente curricular Arte.

Formação de professores em educação musical, TIC e a EaD

Para discutir a formação de professores em educação musical, as TIC e a EaD, julgo ser importante destacar dois pontos: a formação *para* as TIC e a EaD e a formação *pelos* TIC e a EaD. Começo, pois, por esta última observação.

Ao tempo que se retomava as licenciaturas específicas em música no Brasil, ganhava força também o modelo de EaD mediada pelo computador e pela internet. De fato, tais meios se mostraram extremamente úteis, devido ao sistema audiovisual empregado e suas grandes possibilidades de interação. O conceito de comunidades virtuais de aprendizagem, portanto, está intimamente ligado a este modelo de EaD e boa parte dos projetos na área são desenvolvidos em plataformas virtuais.

O novo cenário da EaD que se estabeleceu a partir do início do século XXI possibilitou a criação dos primeiros cursos de graduação à distância em música no Brasil, dos quais cito aqueles promovidos pelo consórcio liderado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), inspirada, em grande medida, pela *Open University*, no Reino Unido. A Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foram as duas primeiras universidades a criar cursos de licenciatura em música pela UAB (GOHN, 2008). O Curso de Licenciatura em Educação Musical da UAB/UFSCar, por exemplo, funciona na modalidade semi-presencial, uma vez que algumas disciplinas são compostas por módulos parcialmente presenciais, como aqueles ligados às vivências pedagógicas. De fato, os conhecimentos práticos – como a *performance* instrumental e a prática pedagógica – permanecem em grandes discussões, já que não existe consenso sobre o modo como devem ser trabalhados, mesmo entre aqueles que defendem a EaD. Prática e *performance*, tanto quanto os outros conceitos já discutidos, não devem ser tomados como sinônimos, pois é importante que se reconheça a distinção (e a necessidade) do desenvolvimento dos conhecimentos musicais específicos e dos conhecimentos pedagógicos.

Por outro lado, é importante ressaltar a facilidade de acesso e de estreitamento das relações entre o estudante, o professor e os conteúdos trabalhados, muito embora haja o distanciamento geográfico. Entretanto, deve estar claro que a utilização da EaD, para casos como os dos estados da região Norte do país, não são *alternativas*, já que boa parte dos moradores de municípios interioranos não têm acesso à formação superior. As estatísticas apresentadas por Palloff e Pratt (2004), sugerem que mais de 50% da população norte-americana acima dos 18 anos tenham cursado ou estavam matriculados em cursos à distância mediados pela internet, mas não necessariamente para graduação. O perfil deste público, segundo os autores, eram de trabalhadores ou universitários em busca de qualificações melhores. Não tenho evidências para acreditar que este seria o caso no Brasil, mas receio que uma parte considerável dos estudantes de graduação em modalidade EaD realizem o curso devido à impossibilidade ou inviabilidade de cursar o ensino presencial, devido a uma série de fatores, como, por exemplo o isolamento geográfico, o que poderia alterar consideravelmente o resultado final do curso.

Quanto ao segundo ponto enunciado, cabe lembrar que boa parte dos educadores que hoje atuam na formação de professores para a educação musical à distância, teve sua formação na modalidade presencial, já que a implantação destes cursos ainda não completou nem 10 anos. Neste sentido, é importante ressaltar a necessidade de que mesmo os cursos presenciais incorporem componentes curriculares voltados para as TIC e a EaD, uma vez que este é um campo de saber emergente, conforme alertou Krüger (2006). Segundo Gohn (2008), é fato que

Os adventos tecnológicos surgidos nos últimos dez anos não apenas *facilitaram* as formas pelas quais ouvimos música e recebemos informações sobre música, mas *modificaram* essas formas, permitindo situações que antes não eram possíveis.

Neste sentido, é fundamental conhecer as possibilidades das TIC, tanto para a modalidade à distância quanto para a modalidade presencial, para que se atualize os processos envolvidos com a educação. O autor cita, em outro momento, exemplos de como ocorreram estas modificações, com softwares e plataformas como o *YouTube*, *MySpace*, *iTunes* e a *Virtual School of Music*, que oferece um cadastro para especialistas em educação musical via *Skype*.

Portanto, deve-se reconhecer a urgência na conciliação entre as demandas oriundas das novas TIC e a implantação de um sistema de EaD eficaz para com a formação de professores em educação musical. Como descrito, nem os cursos presenciais estão em acordo com tais demandas e, contudo, mesmo os cursos à distância necessitam de maiores discussões.

Considerações sobre a utilização das TIC na formação docente em educação musical: o caso do projeto *Educação Musical e relações étnicas*

Como demonstrei anteriormente, tanto a formação docente para a educação musical quanto a utilização das TIC da forma como conhecemos ambas na atualidade são recentes no Brasil. Neste sentido, é de grande importância rever as possibilidades e necessidades para as duas áreas, aperfeiçoando os cursos de formação em EaD e incorporando as TIC à formação docente, inclusive para os cursos presenciais. Krüger sugere, ainda, a necessidade da revisão das próprias metodologias de educação musical, atualizando as condições para o ensino/aprendizagem de música (KRÜGER, 2006, p. 76).

Deste modo, durante o segundo semestre de 2011 vem sendo desenvolvido o projeto de extensão *Educação Musical e relações étnicas: suporte didático para a educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental*, realizado pelo LabEM/UFAC – Laboratório de Educação Musical da Universidade Federal do Acre e financiado pelo Edital PROEX/UFAC nº 01/2011⁸. O objetivo do projeto é desenvolver possibilidades de atuação em educação musical e relações étnicas, na perspectiva das leis nº 11.645/08 e nº 11.769/08, que tratam, respectivamente, da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena e música no âmbito da educação básica.

O projeto esteve prioritariamente voltado a professores da rede pública da educação infantil e ensino fundamental, o que motivou a utilização de um recurso tecnológico assíncrono para compartilhar os conhecimentos obtidos e as atividades desenvolvidas no curso, a fim de viabilizar a participação destes professores. Neste sentido, optou-se pela criação de um blog de acesso livre sediado na plataforma *WordPress.com*, por se tratar de uma ferramenta de fácil acesso e manuseio⁹.

Contudo, não se descartou a realização de atividades presenciais, nas quais são vivenciadas as possibilidades musicais e pedagógicas relativas à temática. Estas atividades, após serem desenvolvidas e publicadas no blog, devem ser realizadas pelos participantes na escola em que trabalham e as experiências docentes relatadas novamente no blog do projeto, viabilizando o acompanhamento e o suporte às ações destes educadores.

O material desenvolvido (jogos e atividades para a educação musical) será disponibilizado gratuitamente pelo blog, promovendo o acesso de pessoas em diferentes partes do mundo e a qualquer tempo.

A perspectiva do projeto, portanto, vem sendo aliar as TIC disponíveis à formação docente

para a educação musical, viabilizando a implementação de duas importantes leis da educação básica, sem, entretanto, menosprezar a prática pedagógica e musical referente à temática. A expectativa, enfim, é estabelecer uma comunidade de aprendizagem colaborativa para a formação docente por meio das TIC e da EaD.

Considerações finais

Neste trabalho, abordei um pouco da trajetória da utilização das TIC no Brasil, principalmente a partir da modalidade de educação à distância. Como demonstrei, parece urgente a atualização dos currículos acadêmicos da formação de professores no sentido da inclusão das TIC e de suas possibilidades pedagógicas. Para a educação musical, essa questão se torna ainda mais importante, uma vez que é necessário aperfeiçoar os mecanismos e ferramentas utilizados para a prática musical. O que tem acontecido, como no caso do projeto *Educação Musical e relações étnicas*, é que as vivências musicais tem ocorrido de modo presencial, impossibilitando a criação de uma plataforma pedagógica para a área totalmente à distância, embora existam iniciativas como a da *Virtual School of Music*.

Para encerrar, resalto a importância da realização de novos estudos que tratem da temática, principalmente para regiões isoladas como a Amazônia Sul-Occidental, no sentido de oportunizar o acesso à educação por indivíduos que dificilmente teriam acesso por outros meios.

Notas

¹ Para mais reflexões sobre a tutoria, sugiro o texto de Mill e seus colaboradores (2008), indicado nas referências.

² Dizem-se *síncronas* as formas de interação que ocorrem simultaneamente e *assíncronas* aquelas que ocorrem em momentos distintos.

³ *Wiki* são textos redigidos de forma assíncrona por diversos indivíduos colaboradores. Daí *Wikipédia*, que é uma enciclopédia cujos dados podem ser alterados por qualquer indivíduo cadastrado na página, em qualquer momento.

⁴ Para esta seção, utilizo como referência os dados publicados pela Associação Brasileira de Telecomunicações, disponível em <http://www.telebrasil.org.br/ead.pdf>.

⁵ É o caso do projeto *PosGrad*, da CAPES, que perdurou de 1979 a 1983.

⁶ *Canto orfeônico* é um tipo de canto sem grandes preocupações interpretativas, voltados especialmente para o aprendizado de leitura musical.

⁷ Para uma discussão aprofundada a respeito das questões que envolvem a Lei 5.692/71, a atual LDB e a educação musical, conferir Penna (2008) e Fonterrada (2005).

⁸ Agradeço especialmente a Coordenação do Curso de Licenciatura em Música, na pessoa da Prof.^a Msc. Ana Lucia Fontenele, pelo incansável apoio à realização deste trabalho, bem como todo o suporte necessário para sua realização.

⁹ O blog pode ser acessado através do endereço <http://edmusalrelacoetnicas.wordpress.com>.

Referências bibliográficas

ABREU-E-LIMA, D. Abertura. In: Curso de Formação em Tutoria Virtual – SEaD/UFSCar. **Webconferência de Abertura**, São Carlos, 17 de Maio de 2010.

CARVALHO, J. S. **Comunidades virtuais de aprendizagem em busca de uma definição**. In: Seminário de Estudos em Epistemologia e Didática. Universidade de São Paulo (USP). 2007. Disponível em: www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/file/.../_jaciara.doc. Acesso em 29 de Setembro de 2011.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. – São Paulo: Editora Ática, 2000.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. – São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GOHN, D. **Um panorama da educação musical à distância**. In: XVII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). *Ensino à distância: uma realidade possível para a educação musical?* (mesa-redonda), São Paulo, 11 de outubro de 2008.

KRÜGER, S. E. **Educação Musical apoiada pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC):** pesquisas, práticas e formação docente. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, Vol. 14, março de 2006. pp. 75-89.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental.** 4ª Edição. – Campinas: Papirus Editora, 2003.

MILL, D.; ABREU-E-LIMA, D.; LIMA, V. S.; TANCREDI, R. M. S. P. **O desafio de uma interação de qualidade na educação à distância:** o tutor e sua importância nesse processo. *Cadernos de Pedagogia*, São Carlos, Ano 02, Vol. 02, Nº 04, Agosto/Dezembro de 2008.

PALLOF, R. M.; PRATTI, K. **O aluno virtual:** um guia para trabalhar com estudantes online. – São Paulo: Editora ArtMed, 2004.

PAZ, E. A. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX:** Metodologias e Tendências. – Brasília: Editora MusiMed, 2000.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino.** – Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

Educação musical e identidade cultural: as relações entre a estética e a ética sob a perspectiva de Murray Schafer e Hans-Joachim Koellreutter

Elder Gomes da Silva

Resumo: O trabalho que se apresenta tem como objetivo dialogar com as propostas pedagógicas de dois educadores musicais: Murray Schafer (1933-) e Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005). Ambos propuseram uma educação musical incapaz de ser realizada somente a partir da estética, concebendo novos temas, novas abordagens e possibilidades para o ensino/aprendizagem de música. A partir da perspectiva de Boff (2009), para quem a ética está intimamente relacionada à “morada humana” e deve ser construída pela própria cultura, avalio a contribuição de Schafer (1991) e Koellreutter (1990; 1997) para a problemática das identidades culturais (HALL, 2004). Para Schafer, de modo particular, a educação musical deve se dirigir à *clariaudiência*, ou seja, o aperfeiçoamento da audição e do emprego dessa habilidade como forma de conhecimento de mundo. Para Koellreutter, por outro lado, o grande objetivo da educação musical é o próprio indivíduo (BRITO, 2001) e o educador deve buscar na improvisação os recursos para o desenvolvimento de seus alunos. De fato, o ensino de música tem reconhecido a emergência de novas temáticas, como aquelas ligadas às questões étnicas e de gênero, o que demonstra um deslocamento do eixo estético ou, pelo menos, a recusa à estética pura como objeto da música.

Palavras-chave: educação musical, Murray Schafer, Hans-Joachim Koellreutter.

Introdução

A concepção de educação musical está intimamente ligada às abordagens e procedimentos que estão inter-relacionados na construção de uma epistemologia para a área, buscando referências em diversos campos de saber já estabelecidos, tais como a psicologia, a sociologia, a filosofia, as tecnologias da informação e a própria educação, dentre outros. Neste sentido, como bem relatou Penna (2008), definir o que é ou deixa de ser educação musical é uma questão permanente na vida profissional do educador. Para Aronoff (1974 apud PENNA, 2008, p. 27), “a música é uma experiência humana. Não deriva das propriedades físicas do som como tais, mas sim da relação do homem com o som”. De igual forma, a educação musical não deve se restringir à análise das propriedades do som – os parâmetros –, mas, antes, deve promover experiências distintas em quantidade e qualidade suficientes para o desenvolvimento artístico, criativo e humano do indivíduo e deve-se a isto a dificuldade de se avaliar quais processos podem ser considerados de fato educação musical.

Na verdade, a perspectiva de que a música seja uma *experiência humana* ganha força há pelo menos um século, a partir das propostas realizadas por músicos e educadores como Émile Jacques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems, Carl Orff, Shinichi Suzuki e, mais recentemente, John Paynter, George Self, Murray Schafer e Hans-Joachim Koellreutter. Os primeiros, de modo particular, estiveram mais relacionados à escola pragmática em desenvolvimento na Europa e nos Estados Unidos durante a primeira metade do século XX. Shinichi Suzuki, por exemplo, propôs uma analogia entre o processo de aquisição da fala e o desenvolvimento técnico-musical na infância, desenvolvendo uma metodologia de ensino/aprendizagem através de vivências musicais principalmente no âmbito da família (SUZUKI, 1994). Outros, como Dalcroze e Orff, propuseram que o aprendizado musical

ocorre a partir do movimento e da experiência corporal (FONTERRADA, 2005; MATEIRO; ILARI, 2011). Entretanto, a experiência musical para estes educadores, na maioria das vezes, se limitava à vivência de elementos musicais construídos historicamente até o fim do século XIX, tendendo ora à produção musical de concerto, ora às manifestações tradicionais, com a exceção de Orff, que também valorizava a improvisação dirigida¹. Neste sentido, pouca ou nenhuma atenção era dada a música de vanguarda e a criação era tida como uma atividade secundária no processo de desenvolvimento musical.

Quanto ao segundo grupo de educadores – Paynter, Self, Schafer e Koellreutter –, estes entenderam que o centro da experiência musical não estaria estritamente ligado ao corpo, mas dependeria, sobretudo, das capacidades de perceber, analisar e criar do indivíduo. Para Schafer, a educação musical assume a tarefa de limpar os ouvidos (SCHAFER, 1991, p. 13), ou seja, o aperfeiçoamento da percepção se torna fundamental para o desenvolvimento musical, principalmente porque é a partir da maneira como se ouve o mundo que se incorporou e continua-se incorporando novas sonoridades à música do século XX e XXI. Schafer desenvolve ainda o conceito de paisagem sonora (*soundscape*), cujo princípio é o reconhecimento dos sons produzidos em determinados ambientes. Koellreutter, por outro lado, propõe que a música seja um caminho possível para o desenvolvimento humano e valoriza a criação e a improvisação como recursos para tanto.

A arte, e a música em particular, deverão ser meios de preservação e fortalecimento da comunicação pessoa a pessoa; de sublimação da melancolia, do medo e da desalegria, fenômenos que ocorrem pela manipulação bitolada das instituições públicas na vida moderna tornando-se fatores hostis à comunicação. E a educação musical deve transformar-se num instrumento de progresso, de soerguimento da personalidade e do estímulo da criatividade. (KOELLREUTTER, 1997, [s.p.]).

Neste sentido, parece claro que a educação musical recente tem reconhecido a insuficiência da estética – do ponto de vista *artístico* – enquanto seu objetivo pleno. Como pretendo demonstrar neste trabalho, tanto Koellreutter quanto Schafer propuseram uma educação musical que perpassa pelas relações pessoais, pelo conhecimento de mundo e pelo autoconhecimento, partindo do pressuposto de que a música é uma experiência humana complexa que envolve diferentes processos. Portanto, a partir do conceito de ética descrito por Boff (2009), avalio a contribuição de Schafer e Koellreutter para a construção da identidade cultural, tal como elaborada por Stuart Hall, para quem as identidades são construídas a partir do pertencimento a determinados grupos étnicos, lingüísticos, religiosos e outros (HALL, 2004, p. 8). Para tanto, realizo uma breve revisão da obra pedagógica dos dois educadores citados, explicitando suas principais características. Na seqüência, discuto as implicações de suas obras para a educação musical contemporânea, valorizando especialmente os aspectos ligados às identidades culturais. Por fim, faço uma análise de algumas atividades propostas por Schafer e Koellreutter para a educação musical considerando as temáticas extrínsecas incorporadas aos processos de ensinoaprendizagem de música.

Ética, moral e cultura

Segundo Boff (2009), os termos *ética* e *moral* estão intimamente ligados, sendo o primeiro definido pela manutenção de valores imprescindíveis à humanidade, construídos historicamente pela cultura enquanto “morada humana”; já a moral, por sua vez, é descrita como sendo os costumes tradicionais de determinados grupos relacionados a estes valores.

De acordo com esta definição, pode-se admitir que uma das funções da cultura talvez seja a de *cultivar* os princípios que fundamentam os costumes (moral) e os princípios da atividade humana (ética) e, neste sentido, ela teria a responsabilidade de contribuir para a manutenção deste sistema (ética/moral). Merriam, ao analisar as funções da música na sociedade, sugeriu categorias como “representação simbólica”, “reforço da conformidade a normas sociais”, “validação de instituições sociais e rituais religiosos”, “contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura” e “preservação da integração social” (MERRIAM apud SWANWICK, 2003, p. 47), as quais se adéquam a esta

premissa. Contudo, poder-se-ia levantar a impossibilidade deste argumento, uma vez que, como demonstrou Hall (2004), uma das conseqüências da pós-modernidade tenha sido a fragmentação do sujeito e, assim, tenha se tornado cada vez mais difícil o entendimento destes valores e costumes de maneira coesa.

O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 2004, p. 12).

Entretanto, como conclui o próprio autor em outro momento, é justamente esta condição de fragmentação das identidades que possibilita a criação de novos modelos de identificação, como, por exemplo, o *hibridismo*. Swanwick, baseado na concepção de Karl Popper, sugere que a música, tanto quanto outras formas simbólicas, é componente de um *espaço intermediário* que permeia as relações pessoais e as relações entre o indivíduo e o mundo real (SWANWICK, 2003, p. 45). Este espaço intermediário, portanto, seria o campo em que diferentes identidades se cruzariam, permitindo a troca simbólica constante entre os costumes e valores ligados a tais identidades, através de diferentes formas de discurso. Neste sentido, é a partir deste mosaico de identidades que emergiria uma concepção ética mais ou menos ideal de uma determinada comunidade.

Schafer e a limpeza de ouvidos

Raymond Murray Schafer nasceu no Canadá, em 1933. Compositor e pesquisador, Schafer possui uma extensa obra relacionada à paisagem sonora (*soundscape*), termo proposto por ele para designar os sons produzidos em determinados ambientes. Sua maior preocupação, neste sentido, é com relação ao desequilíbrio entre os sons naturais e os sons gerados pelo homem ou conseqüentes da ação deste (FONTERRADA, 2011; 2005), bem como à incorporação cultural destes sons promovida historicamente pela sociedade.

Estou a ponto de sugerir que é chegada a hora, no desenvolvimento da música, de nos ocuparmos tanto com a prevenção dos sons como com sua produção. Observando o sonógrafo do mundo, o novo educador musical incentivará os sons saudáveis à vida humana e se enfurecerá contra aqueles hostis a ela. Será mais importante conhecer a respeito dos limiares da dor que se preocupar se o diabo habita o trítono^[2]. Será de maior interesse tornar-se membro da *International Society for Noise Abatement*^[3] que da *Registered Music Teachers Association*^[4] local. (SCHAFER, 1991, p. 123).

Entre 1964 e 1974, Schafer publicou seus primeiros escritos em educação musical, no qual relata algumas de suas experiências pedagógicas. Como bem lembra Fonterrada (2011, p. 291), não se pode falar em um método schafariano propriamente dito, uma vez que seus textos representam apenas relatos de experiências desenvolvidas pelo próprio compositor. Com uma perspectiva não-linear e aberta, Schafer extinguiu o papel do professor e instituiu uma “comunidade de aprendizes” (SCHAFER, 1991, p. 277). Sua intenção nestas “intervenções pedagógicas” era desenvolver e ampliar a percepção e a criatividade dos alunos, como se pode observar na seguinte apresentação:

Um dos propósitos desta parte do livro é dirigir os ouvidos dos ouvintes para a nova paisagem sonora da vida contemporânea e familiarizá-los com um vocabulário de sons que se pode esperar ouvir, tanto dentro como fora das salas de concerto. Pode ser que os ouvintes não gostem de todos os sons dessa nova música, e isso também será bom. Pois, juntamente com outras formas de poluição, o esgoto sonoro de nosso ambiente contemporâneo não tem precedentes na história humana. (SCHAFER, 1991, p. 123).

Para Schafer, ainda,

[Parece] absolutamente essencial que comecemos a ouvir mais cuidadosa e criticamente a nova *paisagem sonora* do mundo moderno. Somente através da audição seremos capazes de solucionar o problema da poluição sonora. Claraudiência nas escolas para eliminar a audiometria nas fábricas. Limpeza de ouvidos, em vez de entorpecimento de ouvidos. (SCHAFFER, 1991, p. 13).

Mais que uma preocupação estética, a abordagem de Murray Schafer perpassa por temas distintos, como saúde pública, ecologia, sociologia e antropologia, dentre outros. O homem, centro de todas as experiências, necessita acessar o conhecimento a partir da reflexão e da tomada de consciência sobre si e sobre o meio em que se insere, para, então, poder agir sobre sua condição e construir sua “morada”. Neste sentido, as propostas de Schafer se apresentam de grande validade para a realização destes processos, como será apresentado posteriormente.

A educação musical pela perspectiva de Koellreutter

O músico e educador Hans-Joachim Koellreutter, nascido em 1915 em Freiburg, Alemanha, chega ao Brasil a bordo do navio *Augustus* em 16 de novembro de 1937, então com 22 anos completos, e naturaliza-se brasileiro em 1948 (KATER, 2001). Aqui desenvolveu grandes projetos ligados à música de vanguarda e à educação musical, dentre os quais o mais importante talvez seja o movimento Música Viva, inspirado no periódico europeu de mesmo nome editado entre 1933 e 1937 por seu antigo professor, Hermann Scherchen (KATER, 2001, p. 45). Entretanto, Koellreutter também

[...] instituiu no Brasil os cursos de férias, [foi] quem criou o Departamento de Música da Universidade Federal da Bahia, em Salvador (onde permaneceu como diretor entre 1954 e 1962), os Seminários Livres da Pró-Arte em São Paulo e Piracicaba, dentre outros. Ele formou músicos e compositores, levou o *jazz* e a música popular para a escola de música, sempre instigando, provocando, ensinando e estimulando o pensar. (BRITO, 2001, p. 26).

Durante os anos em que morou no Brasil, Koellreutter realizou diversas viagens pelo interior e para outros países, como Índia e Japão. Demonstrou ser um grande estudioso, sintetizando e aplicando em seus trabalhos artísticos e pedagógicos os conhecimentos adquiridos sobre física, filosofia e outras ciências, chegando a estabelecer um modelo pedagógico *pré-figurativo*, cujo princípio é a valorização da experiência individual durante o fazer musical, guiado pela fenomenologia de Merleau-Ponty.

Em consonância com seu conceito de consciência, cuja base era a fenomenologia de M. Merleau-Ponty, Koellreutter propôs um ensino que chamou de *pré-figurativo*, no qual o aluno se portaria perante o mundo ‘como o artista diante de uma obra a criar. [...] Sistema em que não se educa, no sentido tradicional, mas, sim, em que se conscientiza e orienta os alunos através do diálogo e do debate’. Conscientizar, no sentido koellreutteriano, implica – por sua vez – integrar, em tempo real, a vivência e a reflexão; promovendo a inteireza da experiência, então. (BRITO, 2009, p. 27).

De fato, para Merleau-Ponty,

O mundo que eu distinguia de mim enquanto soma de coisas ou de processos ligados por relações de causalidade, eu o redescubro ‘em mim’ enquanto horizonte permanente de todas as minhas *cogitationes* e como uma dimensão em relação à qual eu não deixo de me situar. O verdadeiro *Cogito* não define a existência do sujeito pelo pensamento de existir que ele tem, não converte a certeza do mundo em certeza do pensamento do mundo e, enfim, não substitui o próprio mundo pela significação mundo. Ele reconhece, ao contrário, meu próprio pensamento como um fato inalienável, e elimina qualquer espécie de idealismo revelando-me como ‘ser no mundo’. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 9).

Com relação à cultura, a definição de Koellreutter parece ser ampla, incorporando tanto os elementos simbólicos que constituem determinada sociedade, quanto os produtos desenvolvidos por ela.

“O conceito de cultura [...] abrange além do complexo de costumes e valores tradicionais, espirituais e intelectuais, ou seja, música, artes visuais, literatura e cinema, etc - abrange todas as intenções e normas criadas pelo homem, individual e socialmente, até o complexo de padrões de comportamento e organização, sindicatos, instituições de previdência social, hospitais e escolas.

A cultura é uma parte indispensável e inseparável da vida social. Por cultura, entende-se hoje a totalidade dos esforços e empenhos dos homens, dos seus objetivos de vida a serem realizados dentro de um determinado ambiente natural e social. O homem fixa esses objetivos - em parte consciente, em parte inconscientemente -, para melhorar sua situação ou suas circunstâncias vitais, sendo que esse melhoramento pode ter lugar na área da ética, da estética, do material ou do social. (KOELLREUTTER, 1990, [s.p.]).

Portanto, a educação musical sob a perspectiva de Koellreutter assume características de uma educação *pela* música, no sentido de que é a partir da abordagem pré-figurativa e, conseqüentemente, do reconhecimento do pensamento enquanto “fato inalienável” do mundo que se apresenta que o indivíduo toma consciência de si e das coisas. Assim, como definira Brito (2001), o indivíduo se torna o objetivo final da educação musical e não o contrário.

A ética em Schafer e Koellreutter

O conceito de *estética*, tal como discute Swanwick (2003), tem sido freqüentemente tratado de maneira ambígua pela óptica da educação musical, por vezes associado aos termos *artístico* e *afetivo*. Se, de fato, durante um longo período a estética havia sido determinada a partir do conceito de beleza, como em Hegel e outros filósofos, agora é importante que o conceito seja atualizado e revisto. Do ponto de vista artístico, entende-se por estética um conjunto de significados socialmente traduzidos a partir de uma linguagem e de uma técnica elaboradas de acordo com as necessidades daquele que se propõe a comunicar. Por outro lado, do ponto de vista afetivo se reconhece o envolvimento e o valor simbólico impregnado a determinada obra, em estreita relação, portanto, com o sistema ética/moral. Contudo, como se apresentou anteriormente, nem sempre a educação musical está interessada no desenvolvimento técnico-musical e, realmente, a perspectiva da afetividade me parece mais interessante para analisar as propostas de Schafer e Koellreutter.

Neste sentido, nos dois autores encontram-se elementos que podem nos fazer acreditar nesta hipótese. Se para Schafer o maior objetivo da educação musical é o desenvolvimento de uma audição saudável e implicada com os modos de vida do indivíduo, para Koellreutter ela deve ser um meio para o desenvolvimento humano e interpessoal. A construção dos valores simbólicos – os quais dizem respeito às identidades culturais e possuem estreita relação com o sistema ética/moral – ocorre também (mas não somente) na experiência musical, pela manifestação dos caracteres individuais (crenças, tradições, costumes, etc.) e pelo estabelecimento de relações entre estas manifestações e as manifestações de outros indivíduos e com o meio no qual estão inseridos.

Assim, o jogo dialético entre as diferentes identidades culturais encontra espaço para ocorrer *na e pela* educação musical, que irá contribuir, portanto, para a manutenção do sistema ética/moral. Como exemplo, cito a experiência auditiva permeada pela floresta em conflito com a paisagem sonora urbana. Cada uma destas experiências está relacionada a uma diversidade de identidades culturais que nem sempre podem ser realizadas de modo unificado, ou seja, a própria identidade, mesmo que individual, se encontra fragmentada em outros processos de identificação subsidiários (como as tradições indígenas, as do homem da floresta, dos habitantes das cidades, as questões de gênero, etc). A contraposição de tais identidades poderia promover a criação de um *corpus* simbólico mais ou menos particular associado ao sistema ética/moral. É o caso, aqui, do conceito de *florestania*⁵, no qual diferentes hábitos são colocados constantemente em conflito.

Portanto, pode-se perceber que a educação musical, a partir de Schafer e Koellreutter, tem reconhecido novas possibilidades e demandas, se distanciando da estética, pelo menos em sua definição artística, na medida que chama para si a responsabilidade para contribuir com a construção das identidades dos sujeitos.

Possibilidades

Do ponto de vista prático, como, então, são construídos estes valores simbólicos? Em Schafer (1991), uma das possibilidades são as pesquisas sonoras onde os alunos são convidados a realizar uma notação (não necessariamente musical) dos sons cotidianos, em diferentes categorias, como, por exemplo, sons naturais, sons produzidos pelo homem, sons que vêm de cima, sons que vêm de baixo, sons importantes, sons desprezíveis, etc. Se pararmos para refletir sobre estas últimas categorias, possivelmente nos surpreenderíamos com as respostas. Quais são os sons importantes em nossas vidas? São os mesmos que importam aos nossos vizinhos? São, portanto, universais? E quanto aos sons desprezíveis? Quais são? Por que são desprezíveis?

Embora carregado de uma dimensão caricatural, a análise da paisagem sonora diz muito sobre o modo como construímos nossa “morada” e nossas identidades. Os sons que nos incomoda, para outros, talvez, sejam fundamentais. Conhecer estes sons é também conhecer o *outro*.

Uma possibilidade a partir da perspectiva de Koellreutter é o jogo *Solo-Fantasia*, descrito por Teca Alencar de Brito (2001). No jogo, os participantes devem estar munidos de um instrumento ou objeto sonoro qualquer. Um dos participantes (*solo*) inicia com uma improvisação livre e não-métrica (sem a marcação definida de tempo). O improviso deve terminar em um *ostinato*⁶ métrico (com a marcação definida) que deverá ser imitado por todos os participantes (*tutti*), até que um novo participante inicie uma nova improvisação.

Nesta cena, o improvisador tem liberdade total para criar, expressando as características que desejar de modo lúdico. Se, de início, os outros participantes devem ouvir e apreciar a improvisação do colega, ao final estes devem repetir as coordenadas dadas, até que o surgimento de um novo improvisador. O jogo, portanto, é um campo onde diferentes valores são colocados em conflito, possibilitando um desenvolvimento altamente simbólico.

Considerações finais

Com este trabalho, procurei demonstrar algumas contribuições para a construção das identidades culturais a partir da educação musical, de modo particular com relação às propostas de Murray Schafer e Hans-Joachim Koellreutter. Para os autores, a educação musical está para além da estética, em sua aceção artística, mas envolve, também, categorias de desenvolvimento distintas como a ética, da forma como a entende Boff (2009).

Cabe lembrar, contudo, que a música não é a única linguagem capaz de desenvolver tais temáticas, bem como estas temáticas não podem ser interpretadas como as únicas finalidades para a educação musical. O próprio desenvolvimento artístico, por exemplo, ainda tem seu lugar garantido e não pode ser totalmente abandonado; entretanto, é importante lembrar que as condições históricas e sociais não nos permite olhar para a música (e outras linguagens) somente a partir das técnicas e das *performances*.

Notas

¹ Carl Orff recomendava a utilização de sessões de improviso entre os alunos utilizando determinadas notas musicais selecionadas com base em uma escala dada.

² *Tritono* é um intervalo entre duas notas composto por três tons, definido, em música, como 4ª aumentada (e. g., Fa3 a Si3). Durante a Idade Média, ele era tido como um intervalo proibido, pois era associado ao Diabo.

³ Trad.: Sociedade Internacional para a Diminuição do Ruído.

⁴ Trad.: Associação dos Professores de Música Registrados.

⁵ *Florestania* é um conceito surgido no Estado do Acre utilizado para explicar as relações sustentáveis entre homem e floresta, tanto quanto o conceito de cidadania representa a relação entre este e a cidade.

⁶ *Ostinato* (ou *ostinati*, no plural) é um termo italiano utilizado para representar uma célula musical que se repete constantemente ao longo de uma peça.

Referências bibliográficas

BOFF, L. **Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos.** – Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

BRITO, T. A. **Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor.** *Revista da ABEM*. Vol. 21. – Porto Alegre: ABEM, 2009. pp. 25-34.

_____. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical.** – São Paulo: Editora Peirópolis, 2001.

FONTEERRADA, M. T. de O. **Raymond Murray Schafer: o educador musical em um mundo em mudança.** In: MATEIRO, T.; ILARI, B. *Pedagogias em Educação Musical.* – Curitiba: Editora IBPEX, 2011.

_____. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** – São Paulo: Editora UNESP, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10ª Edição. – São Paulo: DP&A Editora, 2004.

KATER, C. E. **Música Viva e H.J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade.** – São Paulo: Editora Musa/Através, 2001.

KOELLREUTTER, H.-J. Educação Musical no Terceiro Mundo. **Cadernos de estudo: Educação Musical.** N°1. – Belo Horizonte: Editora Atravez/EM-UFMG, 1990. pp. 1-8.

_____. Educação e Cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. **Cadernos de estudo: Educação Musical.** N°6. – Belo Horizonte: Editora Atravez/EM-UFMG, 1997. pp. 60-68.

MATEIRO, T.; ILARI, B. **Pedagogias em Educação Musical.** – Curitiba: Editora IBPEX, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** 3ª Edição. – São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino.** – Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante.** – São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SUZUKI, S. **Educação é amor: um novo método de educação.** 2ª Edição. – Santa Maria: Editora Pallotti, 1994.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente.** – São Paulo: Editora Moderna, 2003.

O processo de formação lexical em libras no contexto do ensino de biologia

Eliane Barth Tavares

Resumo: A presente pesquisa visa contribuir com reflexões acerca do processo linguístico da formação lexical da Língua Brasileira de Sinais – Libras no ensino de biologia. Trata-se de um estudo de cunho exploratório com aplicação de questionários e levantamento de dados com estudantes surdos e intérpretes de Libras de duas escolas de ensino médio de Rio Branco/AC visando efetuar uma análise de abordagem qualitativa, caracterizada como um estudo descritivo. Neste sentido as dificuldades encontradas na leitura e interpretação de textos da disciplina de biologia ratificaram a necessidade de formação de sinais para termos da área. Os resultados apontaram que, além da presença do intérprete educacional, a ampliação do léxico da Libras para termos da disciplina de biologia, a conscientização dos docentes quanto ao uso de materiais visuais atenuaram as dificuldades encontradas no processo de construção das operações linguísticas, cognitivas e práticas constitutivas do procedimento de produção de conhecimento pelos estudantes surdos.

Palavras-chave: Libras, biologia, surdo.

Introdução

A convivência com intérpretes educacionais e alunos surdos incluídos na rede regular de ensino apontou que vários vocábulos envolvidos nas disciplinas curriculares não eram conhecidos pelos alunos, e muitos até nem possuíam sinais correspondentes em Libras, e a observação de que os materiais didáticos utilizados dificultam a compreensão dos conteúdos pelos surdos devido às suas limitações quanto à interpretação de textos despertaram o interesse em pesquisar sobre essas dificuldades nas aulas de Biologia. A delimitação do tema para a disciplina de Biologia se deu pelo fato da pesquisadora ter formação acadêmica em Ciências Biológicas.

Assim o presente trabalho propõe a identificar fatores que determinam a ocorrência dessas dificuldades. Além deste, pretende-se: verificar estratégias de interpretação face à suposta inexistência de equivalentes na língua de sinais; averiguar as dificuldades de compreensão do aluno surdo perante textos do livro didático e a formação de sinais para terminologia da biologia, se confirmada essa necessidade.

Como procedimento metodológico foi realizada pesquisa bibliográfica referente ao tema para fundamentação teórica. Para coleta de dados foi aplicado questionário estruturado com perguntas fechadas para os intérpretes atuantes no ensino médio de escolas inclusivas. Para observação desses intérpretes nas aulas de biologia foram selecionadas duas escolas da rede estadual de Rio Branco/AC com alunos surdos incluídos em duas turmas de 1º ano e uma turma de 3º ano do ensino médio.

Histórico e métodos da educação de surdos no mundo, no Brasil e no Estado do Acre

Na antiguidade a condição de surdez ou de qualquer outra deficiência custava à vida da pessoa ou esta era considerada intelectualmente inferior e incapaz de ser ensinada, e por isso não frequentava a escola. Nessa época somente os surdos filhos de nobres, para garantir o direito a receber os sacramentos e principalmente a herança, buscavam educação, principalmente no desenvolvimento da fala (SILVA, 2006).

A partir do século XVI, ocorre lentamente uma mudança de visão e, pela primeira vez, admitem-se os primeiros programas sistemáticos de educação. Vários professores se interessaram pela educação do surdo, no entanto, há divergências nos métodos de ensino e surgem duas correntes adotadas: os **oralistas** que priorizavam a língua falada e tinham como principal representante o alemão Samuel Heineck e os **gestualistas** verificaram que os surdos apresentavam uma linguagem própria através de gestos sendo o representante mais importante o abade francês Charles Michel De L'Épée (LACERDA, 1998; SILVA, 2006).

No Brasil inicia-se a educação dos surdos com a chegada de Hernest Huet (**surdo e partidário de L'Épée**) em 1856. Em 1857 fundou a primeira escola para meninos surdos do nosso país: Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que usava na educação a mistura do alfabeto manual e sinais franceses com sinais já usados pelos surdos no Brasil.

Mas em 1880 houve o II Congresso Internacional de Instrução de Surdos em Milão e foi endossado o método oral puro a ser utilizado por pessoas surdas no trabalho educacional e que a linguagem gestual fosse banida como forma de comunicação. (LACERDA, 1998). Assim o mundo todo adotou o oralismo como referencial nas práticas educacionais.

Apesar da proibição os surdos continuavam fazendo uso “clandestinamente” de gestos e sinais para se comunicarem. Por isso na década de 60, começaram a surgir estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas. Foi o que ocorreu com os estudos do linguista americano William Stokoe que publica um trabalho provando serem as línguas de sinais naturais e com propriedades semelhantes àquela das línguas orais (QUADROS e KARNOPP, 2004).

O descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre línguas de sinais deram origem a nova tendência que ganhou impulso nos anos 70 foi a chamada **Comunicação Total** que permite a utilização de sinais para o aprendizado da fala. Quaisquer outros recursos como, leitura orofacial, alfabeto digital e expressão facial também podem ser utilizados para a efetiva comunicação. (CICCONE, 1990).

Paralelamente ao desenvolvimento das propostas de Comunicação Total, estudos sobre línguas de sinais foram se tornando cada vez mais estruturados e com eles foram surgindo inovações nas práticas de ensino e a maneira de conceber a surdez que sugerem mudanças educacionais orientadas para uma **educação bilíngue**.

Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, primeiramente a de sinais e, secundariamente, a do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visual. Ao sinalizar, o surdo desenvolve sua capacidade e sua competência linguística que lhe servirá para aprender a língua falada, do grupo majoritário, tornando-se bilíngue.

No Brasil, um marco importante para os surdos ocorreu em 2002 com a sanção da lei nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras como a forma de comunicação e expressão que apresenta sistema linguístico de natureza visual-motora de estrutura gramatical própria, constituindo um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Para regulamentar a Lei 10.436/02 entra em vigor em 2005 o Decreto nº 5.626 que dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor e do instrutor de Libras, do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, formação do tradutor intérprete de Libras – Língua Portuguesa, da garantia do direito à educação e à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e no apoio ao uso e difusão da Libras.

No Estado do Acre, os alunos surdos que estudavam no CEES (Centro Estadual de Educação de Surdos Profª. Hermínia Moreira Maia) só tiveram acesso a bilinguismo ao término dos anos 90. Com o advento da inclusão os alunos que tinham conhecimento em Libras e apresentavam êxito no conteúdo escolar eram matriculados nas escolas inclusivas. Devido a esta demanda e o direito do surdo à sua própria língua o profissional intérprete é inserido nas escolas regulares a partir do ano de 2001. Em 2003 o Estado reconhece a Libras como língua da comunidade surda acreana através da Lei 1.487.

Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS

Diferentemente do que muitas pessoas acreditam a língua de sinais (LS) não é apenas um conjunto de pantomimas, pois apesar de fazer uso de expressões corporais ou fisionômicas os utentes da língua podem expressar sentimentos e emoções, discutir política ou economia. Contrariando idéias que ainda persistem, também não existe uma única LS utilizada mundialmente. Fatores geográficos e culturais vão influenciando na determinação e mudanças nos sinais. E essas línguas independem das línguas orais utilizada em determinada localidade (FELIPE e MONTEIRO, 2007).

Os estudos desenvolvidos pelo linguista americano William Stokoe sobre a American Sign Language - ASL na década de 60 foi o marco inicial para que outros países também iniciassem a pesquisa sobre a Língua de sinais da comunidade surda. Foi Stokoe que reconheceu pela primeira vez que a LS atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua com gramática própria ao observar que seus alunos surdos, ao se comunicarem entre si, não utilizavam sinais na sequência das palavras do inglês (VIOTTI, 2007 citado por VILHALVA, 2009).

Pesquisas demonstraram que as LS apresentam os mesmos universais linguísticos das línguas orais como os níveis fonológico, morfológico e sintático. No entanto, novos paradigmas precisavam ser criados para descrever a LS devido a peculiaridades própria da língua como sua modalidade visuo-espacial, sua tridimensionalidade e elementos não manuais (expressões faciais e corporais) enquanto componentes linguísticos.

Stokoe (1960) apud Quadros e Karnopp (2004) demonstrou que os sinais, à semelhança do que ocorre com os itens lexicais das línguas faladas, são constituídos de elementos menores, os parâmetros. Para a ASL, propôs que os sinais são formados por três parâmetros: **localização da mão** (lugar no corpo ou no espaço onde o sinal é produzido), **configuração das mãos** (forma da mão) e **movimento** das mãos na articulação de um sinal. Estudos realizados por Battison (1974, 1978) citados Quadros e Karnopp (2004) adicionaram mais dois parâmetros aos estudos da fonologia de sinais: **orientação das mãos** e aspectos não manuais (**expressões faciais e corporais**).

Na Libras há também esses cinco parâmetros que formam os sinais. Segundo o dicionário de Libras (SOUZA e LIRA, 2006) existem 64 configurações de mãos (CM) básicas mais as variantes destas.

Os parâmetros (existentes em número finito) podem se combinar e recombinar e formar novos sinais. Destarte, os parâmetros podem ser comparados aos fonemas das línguas orais, que a partir das regras de cada língua, se combinam para formar os morfemas e estes, as palavras.

No processo de formação de sinais na Libras, Felipe (2006) considera o parâmetro movimento como raiz do sinal. E a formação dos sinais se dá através de: modificação da raiz, processo de derivação zero,

processo miméticos ou icônicos e processo de composição.

Segundo Quadros e Karnopp (2004) baseado em Battison (1978) na LS também há restrições na formação dos sinais que são físicas e linguísticas impostas pelo sistema visual e articulatório, pois os sinais devem ser formados onde a acuidade visual é maior (região da face) e na capacidade de produção manual dos sinais.

Para formação de sinais produzidos pelas duas mãos há duas regras de restrição: **condição de simetria** - as duas mãos ativas devem apresentar a mesma configuração de mão, o ponto de articulação também deve ser o mesmo ou simétrico e o movimento deve ser simultâneo (sinal para VÍDEO¹) ou alternado como no sinal TRABALHAR¹ e **condição de dominância** - quando as mãos apresentam configurações diferentes uma deve ser ativa e produzir o movimento e a outra deve ser passiva e servir de apoio como no sinal AJUDAR¹ (fig.1). (BATTISON,1978 apud QUADROS e KARNOPP, 2004).

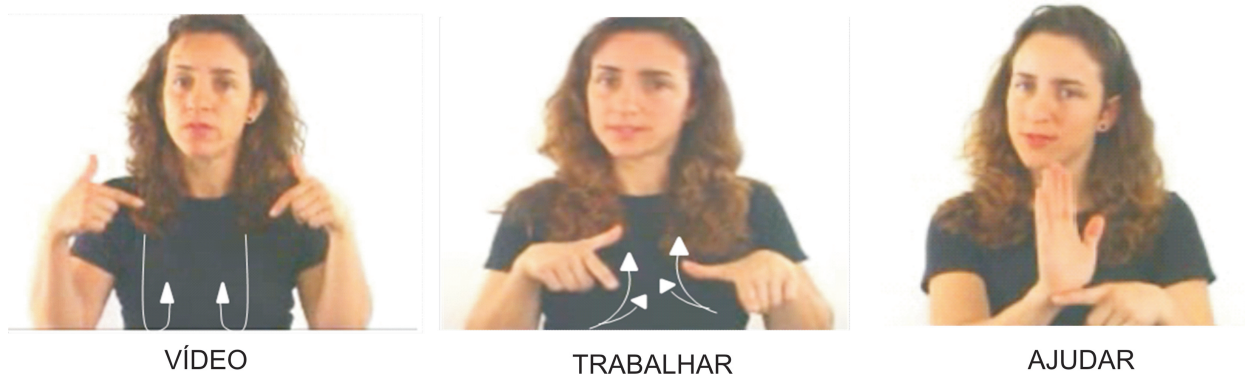


Fig. 1: Condição de simetria (movimento simultâneo e alternado) e de dominância, respectivamente.

Na sintática da Libras, Felipe (1989, apud QUADROS, 1997b) explica que a ordem básica das palavras nas sentenças da Libras é Sujeito-Verbo-Objeto (SVO). Essa prevalência da sequência SVO na ordenação das palavras também é observada em Quadros (1999) e Quadros e Karnopp (2004). Quadros (1999) aponta que são aceitáveis somente três das possíveis combinações entre sujeito, verbo e objeto: a ordenação básica de SVO e, com restrições, a ordem OSV e SOV também são encontradas em determinados contextos.

Análise dos dados e discussões

A partir das informações levantadas através do questionário e da observação das aulas pretende-se responder as seguintes questões: Há dificuldades para interpretar as aulas de biologia? Essa dificuldade decorre da falta de sinais equivalentes em Libras para termos da biologia? Quais são as estratégias adotadas pelos intérpretes durante as aulas? Os dicionários de Libras disponíveis são suficientes para pesquisa de termos da biologia ou seria necessário um dicionário técnico em Libras?

A formação de sinais ocorreu devido à constatação da ausência de sinais equivalentes em Libras. O conteúdo selecionado foi “Primeira Lei de Mendel”, pois estava sendo ministrado na turma do 3º ano do ensino médio.

Identificação das dificuldades e estratégias apresentadas pelos intérpretes

O questionário com os intérpretes revelou que todos apresentam alguma dificuldade nas aulas de biologia principalmente devido a falta de sinais equivalentes em Libras. Essa dificuldade também foi observada na pesquisa realizada por Marinho (2007), onde 90% dos intérpretes entrevistados informaram não conhecer sinais para vários termos da biologia.

Os dicionários de Libras raramente são consultados pelos intérpretes por não sanar suas dúvidas quanto a sinais para termos da biologia ou por não terem acesso ao mesmo. Para 66% dos entrevistados por Marinho (2007) os dicionários de Libras disponíveis também foram considerados insatisfatórios. Todos responderam que seria necessária a elaboração de um dicionário técnico para contemplar os termos desta disciplina para facilitar a interpretação e aumentar a compreensão do aluno surdo.

Os poucos sinais conhecidos para termos de biologia citados pelos intérpretes foram CÉLULA, SANGUE, ESPERMA e DNA. Destes, foram encontrados no dicionário de Libras Souza e Lira (2006) sinais para SANGUE e ESPERMA.

Entre os surdos locais foi verificado o uso de dois sinais distintos para CÉLULA (fig. 2) e outro para DNA (fig. 3). O mesmo sinal para DNA também é utilizado entre os surdos em Brasília como pode ser constatado na dissertação de mestrado de Marinho (2007).



Figura 2: Sinais para célula.



Figura 3: Sinal para DNA

Para minimizar barreiras na comunicação causadas pela ausência de sinais os intérpretes citaram como recursos o uso de gestos, desenhos, ilustrações, objetos concretos, datilologia das palavras ou convenção de sinais. Marinho (2007) além da datilologia e apresentação de ilustrações também cita a indicação de palavras no quadro. Apesar de não ser indicado no questionário esse recurso foi visualizado durante as filmagens das aulas de biologia.

A utilização de desenhos, ilustrações e objetos concretos são aspectos importantes, pois reforçam o aprendizado por valorizar a memória visual do aluno surdo. Esses recursos são indicados por autores como Quadros e Schmiedt (2006) e Salles, Faulstich, Carvalho e Ramos (2005). Apesar de todos os intérpretes mencionarem esses recursos, estes não são empregados constantemente, pois dificilmente estão disponíveis em sala de aula.

Durante as observações nas duas turmas de 1º ano, nas quais o conteúdo abordado foi ½ Características dos seres vivos, o professor usou termos como matéria, átomo, molécula que não fazem parte do vocabulário linguístico da Libras. Uma das estratégias do intérprete, neste caso, é o uso da datilologia, que apesar de ser um recurso utilizado quando não há sinal, pode tornar-se uma ferramenta ineficaz para a compreensão, pois na maioria das vezes os alunos não reconhecem a palavra devido à rapidez da soletração; haver troca, acréscimo ou omissão de letras ao digitar a palavra por desconhecimento da grafia, principalmente dos termos em biologia que apresentam origem latina ou grega, e por não relacionar significado à palavra digitada (MARINHO, 2007). Além dessas considerações quanto ao uso da datilologia, Quadros e Karnopp (2004) baseadas em Brentari e Padden (2002) concebem esse recurso na periferia do léxico da Libras.

Para melhorar a compreensão do aluno os intérpretes afirmaram explicar os termos conforme o uso dos mesmos pelo professor. Tal afirmativa também foi dada em Marinho (2007). Esse tipo de complementação realizada pelo intérprete foi constatada quando, por exemplo, o professor explica que a respiração é um exemplo de atividade metabólica, ou seja um processo realizado pelos seres vivos para obter energia. O intérprete sinaliza M-E-T-A-B-O-L-I-C-A RESPIRAÇÃO ENTRAR CORPO PULMÃO CERTO? TRANSFORMAR. TODO VIVO TER. TER E-N-E-R-G-I-A FORTE. TER-NÃO E-N-E-R-G-I-A FRACO. E acrescenta através de inferências a respeito da explicação e de imagens contidas no livro didático: EXEMPLO VER IMAGEM LIVRO: PÁSSARO COMER PEIXE FORTE S-I COMER NADA FRACO.

Foram observados também exclusão de informações durante a aula quando a professora explica que os seres vivos são constituídos de substâncias inorgânicas como a água e sais minerais e as substâncias orgânicas que são os açúcares, os lipídios, as proteínas, vitaminas, etc. A interpretação é realizada com os sinais: COISA (pausa) EXEMPLO ÁGUA S-A-I-S M-I-N-E-R-A-I-S TER DOCE L-I-P-I-D-I-O-S, não sinaliza as palavras proteínas e vitaminas mostrando-as escritas em um papel. Como se pode observar foram excluídas da interpretação palavras como inorgânicas e orgânicas que seriam fundamentais para a compreensão do conteúdo.

A partir da leitura do professor sobre o tópico crescimento e reprodução: “Com exceção dos vírus, todo ser vivo cresce (AMABIS; MARTHO, 2004)”. A intérprete traduz: CRESCIMENTO ÁRVORE. TER VIRUS AINDA-NÃO CRESCER SÓ ÁRVORE. Para explicar que os vírus são os únicos seres vivos que não crescem o intérprete usou o sinal AINDA-NÃO CRESCER o que evidencia total alteração do contexto. Também a escolha do item lexical ÁRVORE para representar todos os seres vivos foi inadequada, pois ocorre a simplificação da informação. A deficiência na interpretação produz limitações cognitivas geradas pela falta de qualificação e formação específica nas áreas afins.

A escolha do item lexical, em Libras, deve ser adequado ao contexto utilizado na língua fonte para não alterar o sentido da frase. Como, por exemplo, na frase retirada do dicionário de Libras (Souza e Lira, 2006): “O Rio de Janeiro já teve uma epidemia de dengue.” o sinal EPIDEMIA (fig. 4) é adequado, pois se encaixa na acepção do próprio dicionário e corresponde a situação de doença, não cabendo outro sentido. No entanto, na frase: “Celular, uma epidemia mundial.” o uso do mesmo sinal é inadequado, pois nesta frase a mesma palavra apresenta outro significado (uso generalizado de alguma coisa que está em moda).

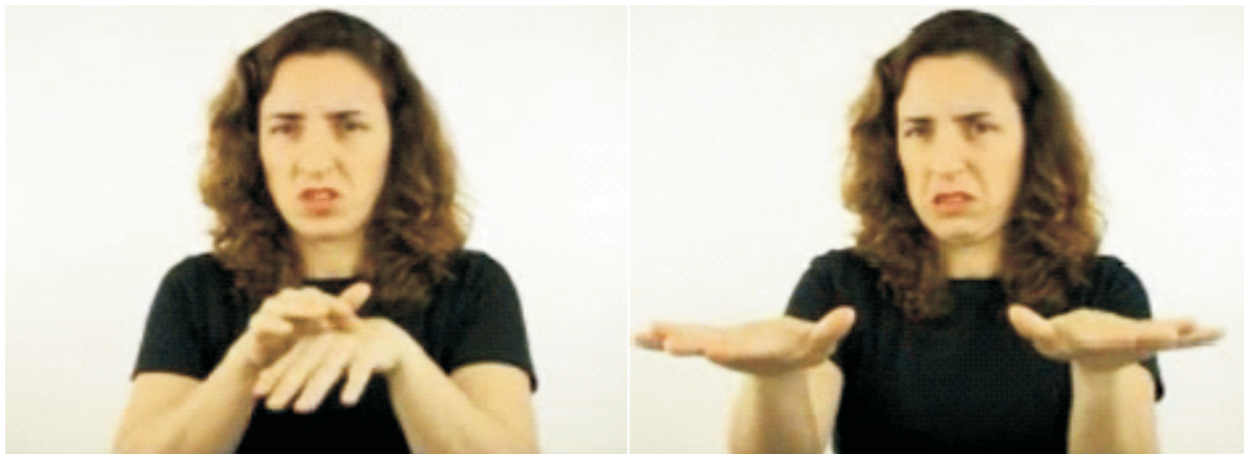


Figura 4: Sinal EPIDEMIA

Para escolha adequada do sinal é necessário que o intérprete apresente competência linguística e competência para transferência, ou seja, ter conhecimento em ambas as línguas, habilidade para distinguir as idéias principais e compreender a articulação dos significados da língua fonte (português) para transmitir a mensagem dentro da estrutura da língua alvo (Libras) (Roberts, 1992 apud Quadros, 2005).

Problemas na interpretação como omissão, acréscimos, distorções e escolhas lexicais inadequadas também foram encontradas na pesquisa realizada por Quadros (2005). Como no exemplo citado pela autora (p.68) “... baixa temperatura, altas quantidades de celíaca, altas quantidades de gases nestas celíacas” sendo a versão para interpretação “... TEMPÉRATURA DIMINUIR BAIXO FRIO MUITO C-I-L-I-C-A MUITO COLOCAR G-S MISTURAR”. Neste caso a intérprete acrescentou o sinal DIMINUIR e FRIO e distorce a mensagem da língua fonte quando usa G-S MISTURAR como equivalente para explicar que há altas quantidades de gases na celíaca.

Verifica-se o uso excessivo de datilologia durante a interpretação, pois muitas palavras não apresentam equivalentes em libras. Mas o principal entrave no uso desse recurso é não relacionar a palavra digitada ao conceito, portanto, dificultando o aprendizado do aluno surdo. Essa deficiência pode ser constatada quando, utilizando-se o livro didático apontou-se para as palavras seres vivos. Indagou-se aos alunos o seu significado. Uma das alunas identificou apenas uma das palavras (vivos) e respondeu: - ANIMAL ÁRVORE PESSOA TER VIDA. Insistiu-se no significado da palavra seres. Não havendo equivalência em Libras foi feita uma consulta ao dicionário Aurélio que definiu seres como “Tudo quanto existe; tudo que foi criado; todas as criaturas”. A palavra criatura foi a próxima consulta, e a partir dela várias equivalências em Libras foram

encontradas: Coisa criada, indivíduo, pessoa. Neste momento a aluna se desprende do que tinha memorizado e deixa fluir o seu entendimento sobre o que acabara de pesquisar.

Assim confirma-se a deficiência na leitura, pois quando o surdo revê o que estudou vem a sua mente os sinais utilizados pelo intérprete, mas que, geralmente, não tem associação com o texto escrito. Para tanto, é essencial que as palavras digitadas através do alfabeto manual tenham relação com o texto para que supram as deficiências linguísticas.

Para uma interpretação mais concisa seria importante saber com antecedência o conteúdo a ser ministrado para que o intérprete de língua de sinais - ILS pudesse planejar sua interpretação e buscar formas mais adequadas para transmitir as informações, mas todos os entrevistados responderam não ter acesso ao plano de aula.

A formação de sinais em Libras para termos da biologia

Em todas as filmagens confirmou-se a ausência de sinais para termos específicos da disciplina de Biologia, portanto, justifica-se a formação de novos sinais nesta área.

Para esse processo foram convidados os alunos surdos (não compareceram), o intérprete e também os instrutores de Libras que trabalham no Centro de Apoio ao Surdo.

No primeiro momento foi realizada uma explanação sobre os conceitos que envolvem o tema citando a biografia de Gregor Mendel que pesquisava como as características da Ervilha (*Pisum sativum*) eram transmitidas através das gerações. Foram dadas explicações detalhadas em Libras sobre a reprodução, as principais características da espécie (forma e cor das sementes, forma e cor das vagens, posição e cor das flores e tamanho da planta), como essas características eram transmitidas de geração em geração e a proporção que a característica aparecia em cada geração.

A partir desses conhecimentos já internalizados, novos termos foram introduzidos como: cromossomos, cromossomos homólogos, genes, genes alelos, locus gênico, genes homocigotos dominante e recessivo, genes heterocigotos, genótipo e fenótipo. Foi amplamente discutido o conceito de cada termo apresentado.

Como a Libras é uma língua viso-espacial o sinal para cromossomo foi dado automaticamente ao analisar a imagem utilizando-se as duas mãos com a mesma CM em ambas com movimento simultâneo do dedo indicador para cima e para baixo obedecendo a condição de simetria (QUADROS e KARNOPP, 2004) conforme figura 5.

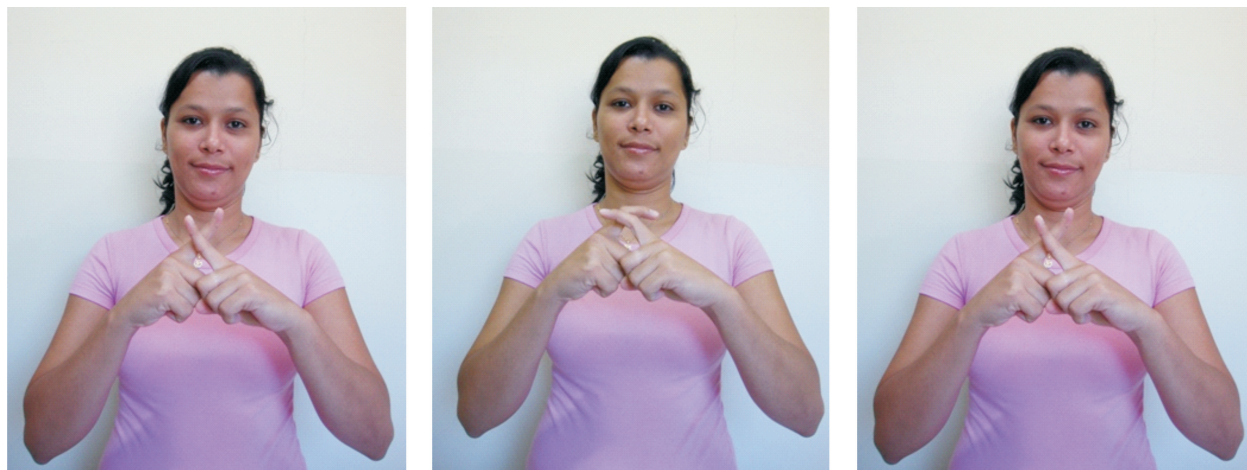


Figura 5: Sinal para cromossomo.

Diante do conceito descrito em Linhares e Gewandsznejder (1998, p.25) que “*gene* corresponde a um segmento ou pedaço da molécula de DNA” deu-se a formação do sinal $\text{gene} = \text{DNA}^{\wedge}\text{PEDAÇO}^1$ segundo o processo de composição por justaposição que ocorre quando se juntam duas bases preexistentes, independente entre si, para formação de um novo item lexical (FELIPE, 2006). Dessa forma tem-se um sinal composto visualizado na fig. 6.



Fig. 6: Sinal para gene = DNA^PEDAÇO.

A formação do sinal para genes homozigotos (dominante e recessivo) e genes heterozigotos foi realizada com a utilização de um classificador com a configuração da mão referente ao tamanho da letra (maiúscula ou minúscula) a partir dos símbolos convencionados para representar tais termos na biologia (fig. 7, 8, 9).



Figura 7: Sinal para genes homozigotos dominantes.



Figura 8: Sinal para genes homozigotos recessivos.



Figura 9: Sinal para genes heterozigotos.

Notas

¹ Como a escrita de sinais (Sign Writing) ainda está em processo de estudo, será utilizado um sistema de notação em palavras, onde as palavras da língua portuguesa serão utilizadas para representar os sinais. O sistema de transcrição utilizado neste trabalho é o de Felipe e Monteiro (2007).

Considerações finais

A partir do experimento confirmou-se que as dificuldades de interpretação durante as aulas de biologia ocorrem devido: i) ao ritmo de aula empregado pelo professor-regente que, geralmente, é desconhecedor da Libras e das especificidades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem desse alunado, refletindo diretamente no trabalho desenvolvido pelo profissional intérprete na sala de aula e ii) o léxico da Libras é restrito em relação à língua portuguesa e, principalmente, quando comparado ao vocabulário utilizado em áreas específicas como, por exemplo, a biologia. Esses dois fatores afetam diretamente o desempenho do aluno surdo quanto a leitura e a escrita de textos.

Para minimizar essa problemática sugere-se a conscientização desses docentes quanto às especificidades dos surdos para que, dessa forma, possam estabelecer um ritmo apropriado à aula para que o intérprete consiga transmitir as informações e haver a real compreensão dos conteúdos. E ainda, que o professor utilize materiais visuais para apoiar suas explicações. Assim aumentaria o desempenho escolar desses alunos.

Se ocorressem essas mudanças, certamente o intérprete evitaria o uso constante da datilologia, ou seja, empréstimos do português, que geralmente vem desacompanhado de definições explicativas que relacionem o significado à palavra.

Além disso, sugere-se a continuação de outros experimentos como o realizado nesta pesquisa para o desenvolvimento da Libras, pois a partir da apreensão de conceitos a comunidade surda, coletivamente, poderia ampliar o léxico da sua língua para posterior registro e divulgação.

Referências bibliográficas

ACRE. **Lei Nº 1487**, de 24 de janeiro de 2003. Disponível em <http://www.aleac.net/sites/default/files/leis/1487.pdf>. Acesso em 17 fev. 2010.

AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. **Biologia**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2004. 3v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626** de 22 de dezembro de 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 17 fev. 2010.

CICCONE, M. **Comunicação total**: introdução – estratégia – a pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

FELIPE, T. A. Introdução à gramática da Libras: educação especial – língua brasileira de sinais. **Série Atualidades Pedagógicas**, Brasília, n.4, 1997.

FELIPE, T. A. **Os processos de formação de palavras na Libras**. Campinas: ETD – Educação Temática Digital, vol. 7, n.º2. 2006. Disponível em <http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=93>. Acesso em 17 fev. 2010.

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. **Libras em contexto: Curso Básico: Livro do Professor**. 6ª ed. Brasília. 2007.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário eletrônico Aurélio**. 3ª ed. Editora positivo. 2004.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. 1998. Disponível em [http:// www.scielo.br](http://www.scielo.br) - Acesso em 07 Fev de 2010.**

LINHARES, S; GEWANDSZNAJER, F. **Biologia hoje – Citologia – Histologia – Origem da Vida**. São Paulo: Ática. 1998. 1v.

MARINHO, M. L. **O Ensino da Biologia: o intérprete e a geração de sinais**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/Biologia/Dissertacao/ensinobio.pdf. Acesso em 24 fev. 2010.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de. **Aspectos da sintaxe e da aquisição da Língua Brasileira de Sinais**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v 110, 1997. Disponível em http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/lingua_brasileira_sinais/texto13.pdf. Acesso em 15 março 2010.

QUADROS, R. M. de. Diversidade e unidade nas línguas de sinais: LIBRAS e ASL. In: SKLIAR, C. (Org) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre, 1999, v.2 p. 195 – 207.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2005.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E; CARVALHO, O. L. e RAMOS, A. A. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2005. Volume 1 e 2.

SILVA, V. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (org) **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 14-37.

SOUZA, T. A. F.; LIRA, G. A. **Dicionário da língua brasileira de sinais: LIBRAS**. Versão 2.0. Rio de Janeiro: Acessibilidade Brasil – CORDE, 2006.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Shirley.pdf. Acesso em: 24 fev. 2010.

As transformações pedagógicas com a implantação do projeto UCA no Colégio de Aplicação (CAP/UFAC)

Eliete Alves de Lima
Salette Maria Chalub Bandeira

Resumo: O Projeto UCA é uma iniciativa do Governo Federal que visa distribuir a cada estudante do Ensino Básico brasileiro um laptop para fins educacionais. A finalidade do Programa é inovar os sistemas de ensino para melhorar a qualidade da educação no país. Dentro desse contexto, acredita-se que o laptop seja uma ferramenta eficaz, já que auxilia o educando na criação e compartilhamento do conhecimento, através da interação na rede tecnológica. O Colégio de Aplicação foi uma das nove escolas do Estado do Acre a ser contemplada com os laptops. Os professores participam de formação para trabalhar em sala de aula, usando esta nova ferramenta de aprendizagem, pois é necessário que estejam preparados para trabalhar com as novas habilidades e competências adquiridas nesse novo cenário educacional. Com os dados levantados através de um questionário semiestruturado aplicado aos docentes e equipe gestora, e depoimentos dos docentes durante a formação, constatamos que os professores, mesmo que timidamente, já estão incluindo em seus planejamentos o uso do laptop, em que os alunos pesquisam na internet, seja em grupo ou individualmente, o conteúdo a ser trabalhado, tornando-se o agente ativo do conhecimento. Com isso, o papel do professor se torna significativo, pois o informador, que dita conteúdo, se transforma em mediador de aprendizagem. Portanto, constatamos a mudança de papel neste cenário tanto do professor como do aluno. Quando o aluno é um participante ativo da própria aprendizagem, a sala de aula se torna um ambiente de troca de informações, mediada pelo professor.

Palavras-chave: projeto UCA, transformação pedagógica, professor mediador.

Introdução

A Secretaria de Educação a distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) foi estruturada para atuar em três dimensões principais: regulação e supervisão em educação a distância; infraestrutura em tecnologia educacional; produção de conteúdos e formação em educação a distância. Segundo informações contidas no Projeto UCA (2009, p.01), “por designação ministerial e da Presidência da República, a SEED também tem a seu cargo a operacionalidade do desenvolvimento do Projeto Um Computador por Aluno – UCA”.

O Projeto UCA visa criar e socializar novas formas de utilização das tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras, para ampliar o processo de inclusão digital escolar e promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação.

No estado do Acre, nove escolas foram contempladas com o projeto: Escola Estadual Getúlio Vargas – Município de Brasília; Escola Barão do Rio Branco – Município de Cruzeiro do Sul; Escola Estadual Rural Dr. Santiago Dantas – Município de Rio Branco; Escola Municipal Mariana da Silva Oliveira – Município de Rio Branco; Escola Estadual Santo Izidoro – Município de Senador Guiomard; Escola Municipal Euclides Feitosa Cavalcante – Município de Sena Madureira; Escola Municipal Rural Ademar de Oliveira – Município de Tarauacá; Escola Estadual Marcílio Pontes – Município de Acrelândia e Colégio de Aplicação (UFAC) – Município de Rio Branco, conforme Fig.1.

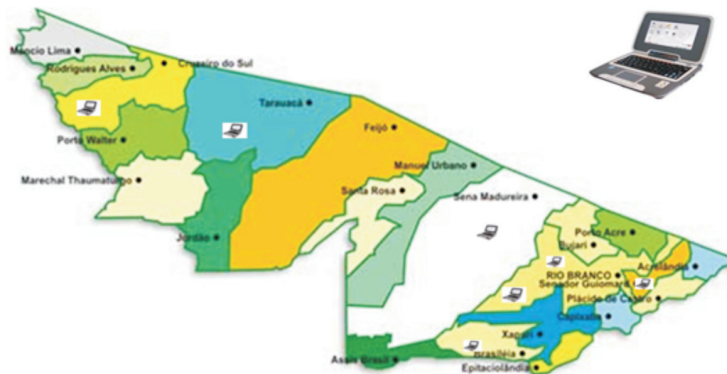


Fig.1: Municípios contemplados com o Projeto UCA. Fonte: Coordenação UCA/AC/UFAC/SEE, 2011.

A escola que está sendo realizada a pesquisa, ainda em andamento, é o Colégio de Aplicação, uma escola Federal de Ensino Infantil, Fundamental e Médio. Constam matriculados 535 alunos provenientes de bairros próximos, 30 professores atuam em sala de aula nos turnos matutino e vespertino, 02 coordenadores e 01 diretor formam a equipe de gestão. Sua infraestrutura é composta de 12 turmas de salas de aula, refeitório, biblioteca, um laboratório de informática, quadra de esporte, secretaria, sala de professores, 03 almoxarifados e dispensa para merenda escolar.

O objetivo desta pesquisa é refletir a cerca das transformações pedagógicas dos professores do Colégio de Aplicação com a implantação do Projeto UCA.

Na pesquisa dialogamos com alguns autores, dentre eles Pedro Demo, Vani Kenski, Maria Elisabete Prado, Perrenoud, e apresentamos a proposta de investigação: em que medida a implantação do projeto UCA acrescenta/modifica a prática pedagógica do professor, de forma a possibilitar a inclusão digital?

Os dados foram coletados através de um questionário semiestruturado com trinta e dois professores, em que trabalhamos com uma amostra de oito professores. Com as coordenadoras/UFAC/SEE do projeto UCA e pesquisa bibliográfica.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores da escola e a equipe de gestão.

Estrutura e formação da equipe do projeto UCA

A estrutura do projeto UCA é composta de cinco módulos com uma carga horária de 180 horas, com atividades presenciais na escola e a distância no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), e-proinfo.mec.gov.br, descrita no quadro 1.

Módulos	Temas	Carga horária
Módulo 1	Apropriação Tecnológica	40h
Módulo 2	Web 2.0	30h
Módulo 3a	Formação de Professores	40h
Módulo 3b	Formação de Gestores	
Módulo 4	Elaboração de Projetos	40h
Módulo 5	Sistematização da formação na escola	30h
Total		180h

Quadro 1: Estrutura do Projeto UCA, 2010.

Fonte: Projeto Um Computador por Aluno – UCA/SEED/MEC.

O projeto é constituído de quatro pilares: formação; infraestrutura, suporte técnico e acompanhamento; pesquisa; avaliação. a coordenação é responsável pelo planejamento, supervisão e informação, vide fig. 2. A equipe do projeto UCA é composta de doze integrantes, sendo três docentes da Universidade Federal do Acre (Coordenadora/suporte do ambiente, vice coordenadora/pesquisadora e pesquisadora) e nove formadores/multiplicadores da Secretaria Estadual da Educação e do Esporte (uma coordenadora, uma pesquisadora, duas formadoras e cinco tutores).



Fig. 2: Pilares de Sustentação do Projeto UCA.
 Fonte: Coordenação do UCA/UFAC, 2010.

A estrutura geral de formação do Piloto UCA, a SEED/MEC tem a seu cargo a operacionalização, a Instituição de Ensino Superior Global (IES Global/UNICAMP), é responsável pela formação da equipe de formadores: os docentes da IES Local (UFAC) e da SEE/NTE- RB, que por sua vez preparam os formadores/multiplicadores para atuar na escola com o curso de formação, com encontros presenciais e a distância. Veja Fig. 3:

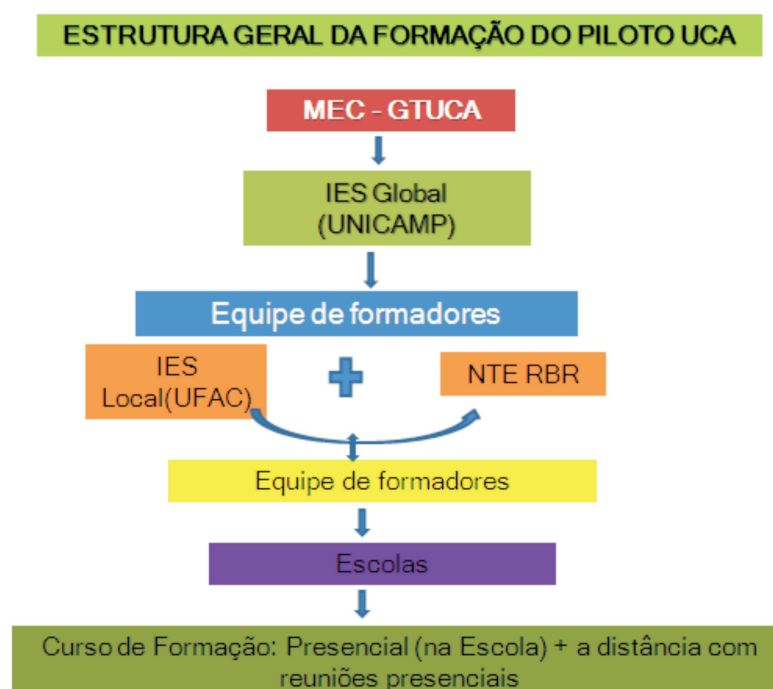


Fig. 03: Estrutura geral da formação do piloto UCA.
 Fonte: Coordenação do UCA/UFAC, 2010.

Na seção seguinte abordaremos acerca das mudanças necessárias nas instituições de ensino e no trabalho docente com a chegada da tecnologia (projeto UCA) no colégio de aplicação da UFAC (CAp/UFAC).

Novo cenário no CAP e a prática pedagógica

As novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas. As mudanças ocorrem de maneira tão rápida que muitas vezes não nos damos conta. Um exemplo disto é o telefone celular, quantas são as inovações que ocorreram com ele. Podemos acessar a internet, mandar emails, ouvir músicas, fazer vídeos, dentre outras coisas. Enfim, nós não conseguimos acompanhar o progresso tecnológico que é muito rápido. Quando aprendemos a usar algo, já surge outra novidade tecnológica. Na educação, as TIC funcionam como importantes auxiliares, elas já estão presentes em muitas das funções educativas, porém a maioria delas longe dos sistemas regulares de ensino.

Segundo (KENSKI, 2003, P. 70),

As tecnologias digitais de comunicação e de informação, sobretudo o computador e o acesso a internet, começam a participar das atividades de ensino realizadas nas escolas brasileiras de todos os níveis. Em algumas, elas vêm pela conscientização da importância educativa que esse novo meio possibilita. Em outras, são adotadas pela pressão externa da sociedade, dos pais e da comunidade. Na maioria das instituições, no entanto, elas são impostas, como estratégia comercial e política, sem a adequada reestruturação administrativa, sem reflexão e sem a devida preparação do quadro de profissionais que ali atuam.

Os computadores do projeto piloto UCA chegaram à Escola Federal CAP/UFAC, sem a equipe responsável pela formação está ciente, uma vez que por informações do MEC os colégios de aplicação não seriam contemplados pelo projeto piloto. Porém, na reunião de formação com a IES Global – UNICAMP entre os formadores da IES local (UFAC) e SEE/NTE, no estado do Pará, em Belém na Universidade Federal do Pará (UFPA), em agosto de 2010, recebemos uma ligação de um representante do MEC querendo a informação se os laptops tinham chegado ao CAP/UFAC. Desta forma a Coordenadora do UCA/UFAC e equipe de formação ficaram cientes que o CAP faria parte das nove escolas contempladas com o UCA.

Diante do fato, nos preocupamos com um ponto básico que é extremamente necessário que o projeto aconteça de maneira favorável e contribua para o início da diminuição do índice de analfabetismo digital nas escolas de nosso Estado, a infraestrutura tecnológica da escola.

A Escola contemplada com o projeto recebeu o técnico do MEC para cadastrar os computadores no sistema, para o devido provisionamento dos equipamentos, uma forma de proteger de furtos os aparelhos e caso suma tentar rastreá-lo. Cada sala de aula tem um modem com o sinal da internet, ficando para as escolas organizar as estantes para arrumar os laptops e poder carregá-los para uso na sala de aula. Na Fig. 4. os computadores estão organizados por turma nas estantes e sendo carregados.

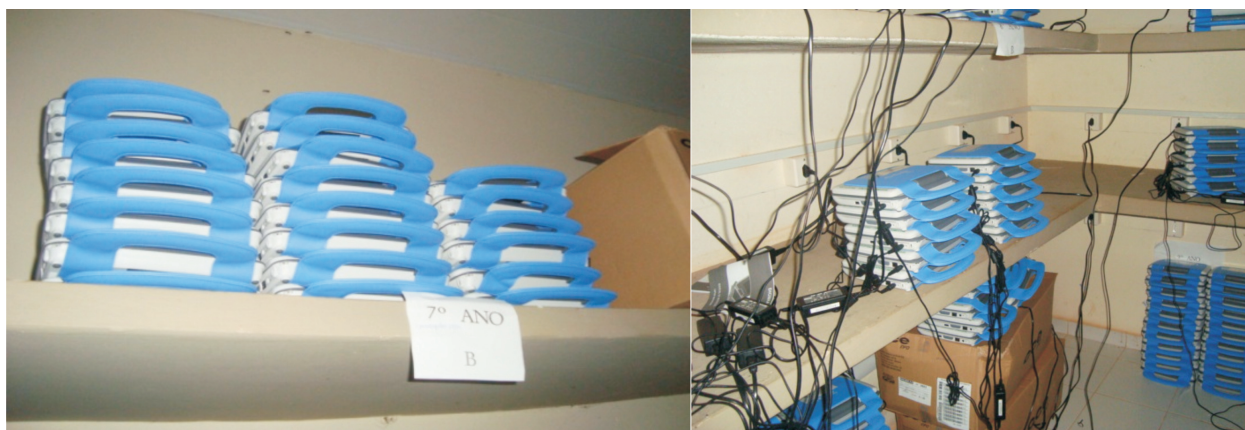


Fig. 04: Estante organizada por turma e carregamento dos laptops (UCA).

Fonte: Coordenação do UCA/UFAC, 2010.

Até o momento por falta de recurso no CAP/UFAC, ainda não possui na escola a estrutura para carregamento dos laptops. Devido a isso a equipe gestora e professores, em reunião de colegiado, decidiram que os alunos com a responsabilidade dos pais, poderiam levar os laptops para casa. Assim, decidiu-se fazer o lançamento do projeto UCA no CAP (Fig. 5), em 02 de maio de 2011 e entregar posteriormente aos pais/alunos os laptops para levar para casa e carregá-lo para trazer para o uso nas aulas. No lançamento estavam presentes, da direita para a esquerda, a Coordenadora do Projeto UCA/UFAC, o Gestor do CAP, a Reitora da UFAC, Coordenadora do Projeto UCA da SEE e a formadora responsável pela formação dos professores na escola.



Fig. 05: Lançamento do UCA no CAP/UFAC.
Fonte: Coordenação do UCA/UFAC, 2010.

A entrega oficial dos laptops, com a presença dos pais ou responsáveis, foi realizada na quadra de esportes da escola, no dia 28 de maio de 2011, ver Fig. 6.



Fig. 06: Entrega dos laptops aos pais ou responsáveis.
Fonte: Coordenação do UCA/UFAC, 2010.

Paralelo a organização da infraestrutura na escola, a equipe da IES local e SEE/NTE recebem a formação com a UNICAMP, e realizam a formação nas escolas com os professores e equipe gestora. Para Kenski (2003, p. 72), “a democratização do acesso ao conhecimento e ao uso das novas tecnologias passa pela necessidade

que as escolas públicas tenham condições de oferecer com qualidade essas atividades e possibilidades tecnológicas a seus alunos.

Outro ponto importante, e concordando com Kensky (2003, p. 73),

Para que as tecnologias não sejam vistas apenas como um modismo, mas com a relevância e o poder educacional transformador que elas possuem, é preciso refletir sobre o processo de ensino de maneira global. Antes de tudo, é necessário que todos estejam conscientes e preparados para assumir novas perspectivas filosóficas, que contemplem visões inovadoras de ensino e de escola, aproveitando-se das amplas possibilidades comunicativas e informativas das novas tecnologias, para a concretização de um ensino crítico e transformador de qualidade. [Grifo nosso]

Com o projeto UCA na Escola para a efetivação das possibilidades digitais é necessária uma nova administração do tempo do docente e, por sua vez, de toda a escola. Um tempo maior para planejamento das atividades, para o estabelecimento de trocas diversas e a realização de cursos permanentes de aperfeiçoamento e atualização. Concordando com Kensky (1997, p. 97),

Aos professores é necessária uma **reorientação de sua carga horária de trabalho** para incluir o tempo em que pesquisam as melhores formas interativas de desenvolver as atividades fazendo uso dos recursos multimidiáticos disponíveis. Incluir um outro tempo para a discussão de novos caminhos e possibilidades de exploração desses recursos com os demais professores e os técnicos e para refletir sobre todos os encaminhamentos realizados, partilhar experiências e assumir a fragmentação das informações, como um momento didático significativo para a recriação e emancipação dos saberes. [Grifo nosso]

A formação do professor para atender as exigências das tecnologias na sala de aula, precisa ter a percepção de que precisará de uma atualização permanente para que consiga exercer um bom exercício da profissão docente. Na atualidade, o professor precisa auxiliar seus alunos a analisar criticamente as situações complexas e inesperadas informadas pelas mídias; a desenvolver sua criatividade, a serem autônomos. O respeito às diferenças e o sentido de responsabilidade deve ser trabalhado pelo professor com seus alunos.

Na nova sociedade da informação o professor é um incansável pesquisador, em que segundo Perrenoud (2001, p.34),

Se o professor profissional tomou o lugar do professor administrador, a formação não pode mais consistir em uma modelização das tomadas de decisão, mas deve propor dispositivos variados e complementares que desenvolvam o saber analisar, o saber-refletir, o saber-justificar através de um trabalho do professor sobre as suas próprias práticas e experiências.

A sociedade do conhecimento da tecnologia, para Prado (2005, p. 55),

Torna-se necessário repensar o papel da escola, mais especificamente as questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem. [...] O envolvimento do aluno no processo de aprendizagem é fundamental para isso a escola deve propiciar ao aluno encontrar sentido e funcionalidade naquilo que constitui o foco dos estudos em cada situação da sala de aula.

Na formação com os professores do CAP, perguntamos se o Projeto UCA, mudou o planejamento do professor, dentre as respostas apresentadas destacamos a professora A das séries iniciais do ensino fundamental que declara:

Não diria que mudou meu planejamento. Prefiro afirmar que o projeto UCA veio acrescentar o meu planejamento, principalmente no tocante a excursões virtuais. Sempre que preciso apresentar um conteúdo, a título de exemplo animais domésticos e silvestres; promovo na sala de aula passeios virtuais nos quais os alunos possam interagir com conteúdo. Assim, esta ferramenta favorece aos alunos vivenciarem o conteúdo, um recurso concreto que enriquece as aulas abstratas.

A professora B das séries finais do ensino fundamental declara que:

Na hora de um planejamento é sempre importante considerar se o aluno tem meios para cumprir a atividade solicitada e, por muitas vezes, deixei de solicitar algumas pesquisas por saber que nem todos os alunos tinham acesso a internet. Isso facilitou e ajudou na construção do conhecimento e também do planejamento.

Outro aspecto abordado com os professores foi como analisam a importância do laptop na construção do conhecimento, destacamos os depoimentos, da professora A, “Considero o instrumento (laptop) um recurso didático que favorece a aproximação da teoria com a prática. Assim, tornar o conhecimento mais significativo”. A professora B, destaca que,

É mais uma ferramenta a nossa disposição e, principalmente, não dá mais para não pensar na quantidade de informações que estão a nossa disposição, sem contar o que os adolescentes têm muita habilidade e vontade de pesquisar, quando se fala em internet.

E por fim, como os professores avaliam o aprendizado do aluno usando o laptop educacional, a professora A, “os alunos demonstram mais interesse quando associa a teoria com o uso do laptop, principalmente nas aulas de ciências, matemática e inglês”. A professora B, afirma que,

Os adolescentes pesquisam muito mais, dedicam-se mais a leitura, mas não podemos deixar de ficar atento, pois há aqueles que se limitam a “recortar” e “colar”, sem ler mais atentamente. É preciso também mudar o tipo de atividades e de avaliação para que o laptop seja bem aproveitado.

Em relação à equipe de gestão da escola declaram que,

Observamos uma mudança nos adolescentes, com o projeto UCA na escola. Passaram a cobrar dos professores aulas com o laptop, pararam de correr nos corredores e nos momentos do intervalo, utilizam a internet. Porém, verificamos que a utilização maior com o laptop é com as redes sociais, de relacionamento, *orkut, facebook*. Mas também gostam de ouvir músicas e baixar vídeos.

Para Nóvoa (2001), em entrevista realizada em 17 de setembro de 2001, na Tv Escola, no programa Salto para o futuro, dar algumas idéias sobre o professor nos dias atuais, em que,

É difícil dizer se ser professor, na atualidade, é mais complexo do que foi no passado, porque a profissão docente sempre foi de grande complexidade. Hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado. Isto é, quando todos os alunos vão para a escola, de todos os grupos sociais, dos mais pobres aos mais ricos, de todas as raças e todas as etnias, quando toda essa gente está dentro da escola e quando se consegue cumprir, de algum modo, esse desígnio histórico da escola para todos, ao mesmo tempo, também, a escola atinge uma enorme complexidade que não existia no passado.

Segundo entrevista de Pedro Demo realizada durante o congresso conhecer, cujo tema era educação em 2008, em Curitiba, aborda os desafios da linguagem no século XXI, nos diz que,

As novas alfabetizações estão entrando em cena, e o Brasil não está dando muita importância a isso – estamos encaixados no processo do ler, escrever e contar. Na escola, a criança escreve porque tem que copiar do quadro. Na internet, escreve porque quer interagir com o mundo. A linguagem do século XXI – tecnologia, internet – permite uma forma de aprendizado diferente. As próprias crianças trocam informações entre si, e a escola está longe disso. Não acho que devemos abraçar isso de qualquer maneira, é preciso ter espírito crítico - mas não tem como ficar distante. A tecnologia vai se implanta aqui “conosco ou sem nosco”.

Para restaurar a escola para ela se situar nas habilidades do século XXI, Pedro Demo afirma que a grande mudança começa com o professor, pois é através dele que a transformação entra na escola, pois ele é a figura fundamental. Assim, para a implantação do UCA no CAP, alguns professores tiveram resistência ao projeto no primeiro momento por não se sentirem qualificados e seguros para lidar com o computador na escola. Para Demo (2008), ser professor é,

Cuidar que o aluno aprenda. É o ponto que eu queria transmitir a todos os professores: ser professor não é dar aulas, não é instruir, é cuidar que o aluno aprenda. Partir do aluno, da linguagem dele, e cuidar dele, não dar aulas. O professor gosta de dar aula, e os dados sugerem que quanto mais aulas, menos o aluno aprende. O professor não acredita nisso, acha que isso é um grande disparate. [...] **É melhor dar menos aulas e cuidar que o aluno pesquise, elabore, escreva - aprenda.** Aí entra a questão da linguagem de mídia: a língua hoje não é dos gramáticos, é de quem usa a internet. Então a língua vai andar mais, vai ter que se contorcer, vai ser maleável. [Grifo nosso]

Outro ponto que concordamos com Demo, é que precisamos ser professores com uma cara diferente, que saibamos lidar com a linguagem do século XXI, os blogs que estão perto do nosso aluno e distante de nós professores. Para Demo,

É um grande desafio: cuidar do professor, arrumar uma pedagogia na qual ele nasça de uma maneira diferente, não seja só vinculado a dar aulas. A pedagogia precisa inventar um professor que já venha com uma cara diferente, não só para dar aulas e que seja tecnologicamente correto. Que mexa com as novas linguagens, que tenha blog, que participe desse mundo – isso é fundamental. Depois, quando ele está na escola, ele precisa ter um reforço constante para aprender. É preciso um curso grande, intensivo, especialização, voltar para a universidade, de maneira que o professor se reconstrua. [...] Não adianta também só criticar o professor, ele é uma **grande vítima de todos esses anos de descaso**, pedagogias e licenciaturas horríveis,

encurtadas cada vez mais, **ambientes de trabalho muito ruins, salários horrorosos...** Também nós temos que, mais que criticar, **cuidar do professor para que ele se coloque a altura da criança**. E também, com isso, coloque **à altura da criança a escola** – sobretudo a escola pública, onde grande parte da população está. [Grifo nosso]

Considerações finais

Durante a pesquisa entendemos que a forma de permitir ao aluno uma inclusão digital orientada a mudança parte do professor, em que ele precisa quebrar suas próprias barreiras em sua prática de ensino e aprendizagem com as tecnologias digitais da informação e comunicação na escola. Sem o professor não fazemos nada de importante na sala de aula. Percebemos nos depoimentos dos professores que o Projeto UCA vem a acrescentar em seu planejamento favorecendo uma aproximação da teoria com a prática, e os alunos demonstram mais interesse principalmente nas aulas de ciências, matemática e inglês. Outro ponto que merece destaque é que o professor passa a aprender com os alunos e com a própria prática, uma vez que se torna mediador do conhecimento e os alunos são participantes ativos da aprendizagem.

Constatamos no Colégio de Aplicação que é necessário uma infraestrutura adequada para utilizar as TICs na sala de aula. A carga horária precisa ser ajustada e a aula bem planejada, pois o professor precisa estar bem a vontade para esse novo cenário, isto é incentivar os alunos à pesquisa na internet, em sites educacionais, propor atividades em grupo em sala de aula e em outros espaços não formais, incentivando atividades com projetos de aprendizagem, permitindo ao aluno uma autonomia, a autoria e criatividade.

No CAP, com o projeto UCA, houve cobrança dos pais, comunidade escolar e pelos próprios alunos e gestão que os docentes iniciassem atividades na sala de aula com o laptop. Por outro lado, é bom salientar que os professores e sua grande maioria em sua formação não vivenciou esse tipo de prática, isso é algo que precisa urgentemente ser mudado. Assim, com o projeto UCA os professores estão recebendo uma formação presencial e à distância por uma equipe de formadores do projeto, para terem os conhecimentos e habilidades para trabalhar com o computador na escola.

Portanto, aos poucos conseguimos conscientizar da importância da tecnologia para a vida do aluno e para o planejamento do professor e perceberam que com o laptop estão aos poucos, melhorando, inovando e aprendendo com a sua própria prática. Passaram a ter mais segurança e resistiram menos a mudança e visualizaram que o projeto poderia e muito melhorar nas suas aulas, uma vez que os alunos passaram a ser agentes ativos, participativos e colaboradores na aula, mudando assim os papéis tanto do professor (mediador do conhecimento) como do aluno.

Referências bibliográficas

DEMO, Pedro. *Unidade 4: Pedro Demo aborda os desafios da linguagem no século XXI*. In: SALGADO, Maria U. Caiafa; AMARAL, Ana Lúcia. **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursistas**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação à Distância; 2008.

NÓVOA, Antonio. Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro, e 13 de setembro de 2001. Disponível em: <http://tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acesso em: 09 out. 2011.

Projeto Um Computador por Aluno (UCA): Formação Brasil – Projeto, planejamento das ações/cursos, SEED/MEC, 2009.

PERRENOUD, Philippe et al. **Formando Professores Profissionais**. 2 ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. *Articulações entre áreas de conhecimento e tecnologia. Articulando saberes e transformando a prática*. In: ALMEIDA, Maria E. B.; MORAN, José Manuel (Orgs). **Integração das Tecnologias na Educação**. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005.

KENSKY, Vani M. **“Memórias em Movimento”**. Relatório de pesquisa. São Paulo: CNPQ, 1997.

KENSKY, Vani M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Série Prática Pedagógica).

Processo de integração do BOLPEBRA

Emilson Ferreira de Souza
Verônica Maria Elias Kamel

Resumo: A presente comunicação propõe uma análise do tempo e espaço da linguagem do documentário *La Rota Del Pacífico: Culturas de Fronteiras*, produção e direção Emilson Ferreira. Verificamos o que o entrelaçamento dos vários discursos presentes pode revelar sobre as identidades dos sujeitos que estão inseridos no espaço da tríplice fronteira do BOLPEBRA (Bolívia-Pando, Peru-Madre de Dios, Brasil-Acre), que através da construção da Rodovia Interoceânica, estão vivendo, de modo mais acentuado, o processo de integração, fazendo com que comece a impulsionar, de modo mais significativo, transformações econômicas, sociais, estéticas, culturais, ecológicas e tecnológicas. Seguindo autores como Vertov (1972), Dan Rim (1995), Bakhtin (1992, 2000) Hall (2006), e outros. Tomaremos como *corpus* o documentário *La Rota Del Pacífico: Culturas de Fronteiras*, com o intuito de mostrar como o tempo e o espaço dos moradores da tríplice fronteira estão sendo acelerados muito rápido. O processo de migração dos povos de um país para o outro faz com que os indivíduos transformem-se em outros sujeitos, construindo nesse novo espaço uma nova identidade. Contudo, como as imagens e os diálogos presentes no documentário mostram, não negam sua nacionalidade. Este trabalho é parte de um projeto maior, cuja temática central é a linguagem do gênero documentário no audiovisual, desenvolvido no programa do Mestrado em Letras: linguagem e identidade/UFAC.

Palavras-chave: filme documentário, cultura de fronteira, identidade.

O seringueiro: identidades em trânsito

Até fins do séc. XIX encontravam-se somente índios na floresta acreana; os amazonenses e paraenses foram os primeiros brasileiros “civilizados” a explorar a região, atraídos pela *Hevea Brasiliensis*, a seringueira, que produz o látex, a borracha. Com a demanda do mercado internacional pela a borracha, a notícia se espalhou pelo nordeste brasileiro, logo vieram para essa parte da floresta, nordestinos de todos os estados, com máxima presença de cearenses, “ao sabor da aventura, da audácia em explorar lugares não sabidos, cheios de perigos de vida: doenças, ataques de índios e de animais” (TOCANTINS, 2003, p. 16).

O francês Charles Marie de La Condamine em visita aos índios do Alto Amazonas os viu utilizando o leite vegetal da seringueira para diversas finalidades; ele relatou para Academia de Ciências de Paris sua descoberta, os cientistas ficaram empolgados com a resina amazônica.

As descobertas, quase simultâneas, do processo de vulcanização, por Thomas Hancock, na Inglaterra (patente expedida a 30 de maio de 1844), e Charles Goodyer, nos Estados Unidos (patente concedida a 15 de junho de 1844), abriram um vasto horizonte para industrializar a borracha, até então restrita a pequenas aplicações. (TOCANTINS, 2003, p. 31)

A revolução industrial liderada pela Inglaterra, França e Estados Unidos impulsionou de forma acentuada o comércio mundial da borracha, pois, a vulcanização permitiu a troca das rodas de ferro das carruagens pelas de pneu, logo depois, vieram os carros, as bicicletas e, também, a borracha foi utilizada para tantos outros fins. Assim o Acre torna-se o centro produtor da matéria prima, a borracha, disputada pelas maiores nações industrializadas; o preço da borracha sobe o que fez, cada vez mais, atrair trabalhadores para os rincões da floresta.

“Nas cidades de Belém e Manaus, as Casas Aviadoras financiavam os empreendimentos na selva acreana. Agentes dos proprietários de seringais iam ao Nordeste contratar pessoal” (TOCANTINS, 2003, p.32). Os trabalhadores nordestinos foram atraídos para a floresta acreana, fugindo da seca e, com a promessa de enriquecimento, foram convertidos em seringueiros solitários, presos pelo inferno verde. Nos barrancos dos rios acreanos foram construídos os barracões de madeira, que fornecia todos os utensílios para o corte da seringa e todo material de consumo para os seringueiros, nestas casas também recebiam, pesavam e armazenavam a borracha que vinha das colocações, das estradas de seringas; depois essa produção era escoada pelos navios gaiolas até Manaus e Belém do Pará.

Os trabalhadores nordestinos, convertidos em seringueiros, chegavam com uma dívida pelo transporte até a floresta. Lá recebiam os utensílios para fazer o corte da seringa, recebiam também os alimentos para sua manutenção, em troca, toda sua produção de borracha era entregue no barracão, onde ficava o patrão, para pagar sua dívida. Esse sistema de produção, de aviamento, foi cruel para com esses trabalhadores, pois, a cada

ano, sua dívida só aumentava, os preços praticados dos gêneros alimentícios eram abusivos, a pesagem da borracha era quase sempre errada, roubada. Muitos desses seringueiros morreram na floresta, alguns poucos conseguiram voltar para o Nordeste.

O seringueiro é quase sempre um escravo das suas dívidas. Frequentemente se revolta e foge. Assisti a chegada de uma dúzia deles em Cruzeiro do Sul e fizeram uma detalhada exposição ao Prefeito. Um disse ter trabalhado para um mesmo patrão durante 12 anos, sem interrupção e ao invés de ver amortizada a sua dívida, no fim desse período, estava devendo-lhe ainda 8 contos de réis. Outros se queixavam dos preços exagerados dos gêneros que lhes eram vendidos: um “paneiro” (cesto) de milho que por 60 mil réis, quando em Cruzeiro custava 12. (BARROS, 1993, p. 142)

Por outro lado, os seringalistas e seus financiadores ficavam cada vez mais ricos, e incentivaram a busca de mais terras, para abrirem mais estradas de seringas, o que fez surgirem colocações de seringueiros por todos os rios acreanos. A única forma de comunicação com o resto do Brasil e Mundo era pelos rios e somente no período das chuvas, onde o volume das águas dos rios aumentara, permitindo a navegação dos navios, que traziam gêneros alimentícios, bebidas, tecidos etc. e escoavam a borracha e a castanha até as cidades de Belém e Manaus.

O coronel José Manoel Pando que estava exilado em território brasileiro, por uma tentativa de golpe militar contra o governo boliviano, fez medições pelo Acre e verificou que aquele espaço, embora os bolivianos nunca deram atenção, pertencia à Bolívia; escreveu um relatório ao governo boliviano, o que fez ter o perdão de sua pena por serviço de patriotismo. O governo boliviano de olhos nos bons preços da borracha no mercado mundial, tão logo, começou a fazer pressão sobre a chancelaria brasileira, reivindicando o Acre como parte de seu território.

A diplomacia boliviana mostrou-se bastante ativa. A 22 de novembro de 1898, o ministro do Exterior do Brasil, Dionísio Cerqueira, comunicou ao representante da Bolívia no Rio de Janeiro, Dom José Paravicini, que poderia instalar alfândegas nos Rios Acre e Yaco, em *território incontestavelmente boliviano*. (TOCANTINS, 2003, p. 35)

A 3 de janeiro de 1899 o ministro Dom José Paravicini funda o povoado Porto Alonso, no Rio Acre, onde instalou alfândegas, fez decretos de regulamentação de navegação, de terra e de justiça, atingindo em cheio os interesses dos proprietários dos seringais e dos seringueiros, ouve resistência; foram vários os incidentes e várias tentativas de expulsar os bolivianos, apoiados pelos governos do Pará e do Amazonas, até culminar na revolução acreana.

Podemos destacar os movimentos para tentar expulsar os bolivianos, liderados por: José Carvalho, secretário da prefeitura municipal de Floriano Peixoto-AM, do jornalista espanhol Dom Luís Galvez Rodrigues de Árias, a expedição dos poetas chefiada pelo jornalista Orlando Corrêa Lopes; o governo brasileiro até então apoiava que o Acre pertencia à Bolívia.

O governo boliviano, para consolidar o Acre como parte definitiva da Bolívia, fez acordo com banqueiros ingleses e norte-americanos, formando o Bolivian Syndicate, que dava amplos poderes a essa companhia para explorar o que quisesse desse território e até manter forças armadas; isso tirou a tranqüilidade do governo brasileiro, pois, encarou como ameaça para soberania das nações Sul Americanas. O governo do estado do Amazonas, aos ventos da primeira notícia desse acordo, tratou de convidar o gaúcho José Plácido de Castro, que havia estudado na Escola Tática de Rio Pardo e cursado a Escola Militar de Porto Alegre, que havia lutado junto aos adeptos de Gaspar da Silveira Martins e Júlio de Castilhos a guerra civil em solo gaúcho; mas que após o término desse episódio estava em território acreano, trabalhando como agrimensor na demarcação de seringais, e que por motivo de doença se encontra em Manaus para tratamento de saúde, recebe o convite para liderar o episódio conhecido como Revolução acreana.

O coronel Plácido de Castro monta um exército formado com soldados seringueiros, começa a revolução a partir da cidade de Xapuri, no dia seis de agosto de 1902, em poucos minutos e sem resistência, Xapuri fora tomada pelos revolucionários; o exército de Plácido desce Rio Acre rumo ao centro do poder boliviano, Porto Alonso, mas antes enfrentou forte resistência dos bolivianos no seringal Volta da Empresa, hoje cidade de Rio Branco, porém, em menos de um mês consegue vencer essa difícil resistência e parte rumo à cidade de Porto Alonso. Após duros combates, “A 24 de janeiro, os bolivianos pedem armistício, e as partes assinam ata de cessar fogo” (TOCANTINS, 2003, p. 45).

Com a mudança do governo brasileiro para Rodrigues Alves, em 15 de novembro de 1902, assume como ministro do Exterior o Barão do Rio Branco, que logo tratou de resolver a questão Acre. Barão de Rio Branco começou pela parte mais forte e perigosa, com a ajuda do ministro plenipotenciário do Brasil em Washington, Assis Brasil, conseguiu desfazer o apoio dos banqueiros, mediante repasse do governo brasileiro de cento e dez mil libras esterlinas. Afastadas as grandes potências da região o próximo passo foi fazer acordo com o governo boliviano. Em 17 de novembro de 1903 é assinado o tratado de Petrópolis, que previa o repasse ao governo boliviano 2 milhões de libras esterlinas, cessão de uma porção de terras do estado de Mato Grosso e a construção da estrada de ferro Madeira Mamoré, dessa forma, o Barão de Rio Branco pois fim, junto a Bolívia, à questão Acre, incorporando por definitivo esta porção de terra ao Brasil.

O tempo áureo da borracha, para o Brasil, teve fim por volta de 1913, após empresários ingleses e

holandeses pegaram sementes das seringueiras brasileiras e fizeram plantio da Ásia, nos países: Ceilão, Indonésia e maciçamente na Malásia, começaram colocar essa produção no mercado mundial, o que fez o preço da borracha despencar no mercado internacional, tornando inviável a manutenção dos seringueiros nativos do Brasil.

Durante a segunda guerra mundial, 1939 – 1945, os japoneses aliados à Alemanha e à Itália conquistaram o sudeste asiático, área produtora de borracha para os países aliados: Inglaterra, França e Estados Unidos; o Brasil assinou acordo para reativar os seringueiros nativos amazônicos, e fornecer borracha para esse eixo, o que fez o Acre receber um novo alento de pessoas vindas do nordeste brasileiro, fazendo novamente aquecer a economia da borracha. Essa empolgação acabou com o fim da segunda guerra mundial, e novamente os seringueiros foram abandonados nos confins da floresta.

Nas décadas de 70 e 80, a região amazônica foi alvo de uma política de expansão e ocupação territorial pelo Governo Militar, que incentivou a migração massiva de pessoas do Sul e Sudeste do Brasil para a Amazônia, facilitando a compra de terras na região da floresta para formarem fazendas de gado. Esta política desenvolvimentista trouxe sérios problemas para a região. Com a transformação da floresta em fazendas, iniciou-se a devastação, milhares de quilômetros de mata virgem deram lugar a pastos. Não se pensaram nos homens que já moravam na mata: seringueiros sobreviventes dos ciclos da borracha e que permaneceram na floresta, com uma cultura extrativista e de subsistência. Centenas de famílias foram expulsas por estes “paulistas”, como ficaram conhecidos os forasteiros. O destino deles, assim como o da floresta, foi trágico: seguiram para as cidades e se viram obrigados a se adaptar a uma nova realidade. Analfabetos e sem preparo para a mão de obra urbana, muitos caíram na marginalidade e foram viver nas áreas de periferia; já outros foram para floresta boliviana, país vizinho ao Estado do Acre, lá fixaram residência, fugindo da pressão com a chegada dos pecuaristas. Em terras bolivianas, estes seringueiros continuaram seus modos peculiares de viver em harmonia com o meio ambiente. São, na grande maioria, extrativistas, praticam a agricultura de subsistência, criam pequenos animais, criam poucas cabeças de gado, e vivem um modelo de vida que preserva a floresta, um modo de vida quase auto-sustentável.

Recentemente, com a política nacionalista de Evo Morales, presidente da Bolívia, estes seringueiros se viram, mais uma vez, ameaçados de serem expulsos das terras onde moram, agora pelos Bolivianos. A equipe de produção do documentário, *Lá Rota Del Pacífico: Culturas de Fronteira*, percorreu a pé as colocações em que vivem esses seringueiros brasileiros da região fronteiriça de Pando-Bolívia, Acre-Brasil; andaram por quatro dias, cerca de oitenta quilômetros, para captar imagens e registrar o depoimento desses moradores sobre a cultura e o clima tenso por que passava essa região. A situação era que o governo nacionalista de Evo Morales queria fazer a reforma agrária na Bolívia e a solução encontrada foi expulsar os brasileiros que vivem na faixa de 50 km da fronteira com o Brasil, amparados pela constituição da Bolívia, que não permite que estrangeiros tenham terra naquele país.

BOLPEBRA: rumo à integração

A integração entre a tríplice fronteira do BOLPEBRA, com os portos do Peru, através da rodovia Interoceânica, teve suas primeiras tentativas nas décadas de 70 e 80, mas, foi no final da década de 90, durante a administração de Jorge Viana, governador do estado do Acre, que definitivamente as obras começaram.

A Rodovia Interoceânica tem como base o Conirsa (Consórcio de la infraestructura de integración sur americana), composto pelas empreiteiras Camargo Correa, Queiroz Galvão, Odebrecht e Andrade Gutierrez; ao todo serão investidos US\$ 1,8 bilhão. O governo brasileiro está financiando US\$ 450 milhões, o restante está por conta dos governos boliviano e peruano e também da parceria pública privada (PPPs). A Rodovia Interoceânica parte de Rio Branco, capital do estado do Acre, passa por território boliviano, entra em território peruano e vai até os portos de Ilo, Matarani e San Juan de Marcona no Oceano Pacífico, a Rodovia ao todo são 2,6 mil quilômetros de extensão, com 207 pontes (XANGAI.2006).

O discurso oficial propõe que com a construção dessa rodovia haverá mudanças na economia da tríplice fronteira do BOLPEBRA, pois, boa parte das exportações brasileiras, rumo ao oriente, passará por essa via, e que até mesmo as exportações da Europa, pela Rodovia Interoceânica, ficará em torno de US\$ 80 mais barato por tonelada; hoje, os produtos da Europa, exportados para o Oriente, são transportados pelo canal do Panamá; também prega-se que o Acre deixará de ser o final do Brasil para ser a principal porta de entrada e saída de mercadorias, serviços e pessoas. A população está empolgada com o que traz esse discurso, com as possibilidades de negócios, de troca.

Neste ano de 2011 a Rodovia Interoceânica foi concluída, é já surgem as primeiras críticas sobre o que discurso oficial apontava, pois, para transpor as condilheiras dos Andes os veículos devem andar em uma velocidade de 40 km/h, e ainda, veículos pesados não poderão trafegar por essa via, pois, não conseguem enfrentar a altitude de 4,5 mil metros, que só caminhões de médio porte, com capacidade de até 12 toneladas poderão fazer o transporte da mercadorias; o frete com esse tipo de caminhão encarecerá as mercadorias, o que pode tornar inviável essa via.



Fig. 1 – Porto de Ilo

Subjacentes a essas discussões estão as questões da globalização, da mundialização da cultura e sua relação com os processos de constituição das identidades locais, conforme se discute a seguir, tomando como suporte de análise o documentário *Lá Rota Del Pacífico – Culturas de Fronteira*.

A identidade BOLPEBRA no documentário *Lá Rota Del Pacífico*

O filme documentário *Lá Rota Del Pacífico – Culturas de Fronteira* foi produzido no ano de 2007, pelo cineasta Emilson Ferreira, que se propôs a desenvolver a pesquisa através de visitas à região, explorando o espaço da tríplice fronteira do BOLPEBRA (Bolívia-Pando, Peru-Madre de Dios, Brasil-Acre), com o intuito de documentar, principalmente através da imagem e do som direto, a cultura local.

O documentário é um gênero audiovisual que possibilita tratar das mais variadas temáticas, com a função de registrar, documentar, perpetuar a história de vida das pessoas, fatos, eventos, acontecimentos etc., através da imagem. Dessa forma, contribui sobremaneira para a história da cultura de um povo. Dado seu caráter autoral, é capaz de retratar a realidade local, revelando a identidade do sujeito que está inserido em um determinado espaço geográfico, em um contexto sócio-histórico.

Historicamente, o documentário se constitui como um dos braços do gênero (BAKHTIN, 2000) cinema, o qual teve sua primeira exibição pública no ano de 1895, feita pelos irmãos franceses, Auguste Lumière (1862-1954) e Louis Lumière (1864-1948), no Grand Café, na França. Os irmãos Lumières realizaram diversos filmes, produzidos em tomadas externas, privilegiando ambientes naturais. Conforme Da-Rin (1995, p. 16), “esses filmes eram feitos em tomadas únicas, com duração contínua” e “com uma câmera oculta que privilegiava as atualidades”.

No ano de 1896, outro francês, Georges Méliès (1861-1938), que tinha em seu currículo trabalhos como pintor, caricaturista de jornal e mágico, começou a fazer seus próprios filmes, nestes, ele incorporou sua experiência como mágico, e passou a fazer trucagens na película fotográfica; Méliès é considerado o pai dos efeitos especiais no cinema. Ele concebeu estes trabalhos como teatro filmado, pois, a câmera tinha um único ponto de vista, o mesmo do espectador do teatro, com um grande plano, em que os atores encenavam, entrando e saindo de quadro.

Inicialmente o tempo e o espaço eram reais, um ator gastava em uma cena do filme, exemplo: o mesmo tempo que gastaria para atravessar o espaço de uma sala, contudo, os produtores cinematográfico, após esse período, começaram a manipular o tempo e espaço das suas construções, descobriram a montagem cinematográfica, viram que agora eles poderiam cortar fotogramas, juntar um plano com outro, fazer eclipse de tempo e de espaço.

[...] o cinema tornou-se pouco a pouco uma linguagem, ou seja, um meio de conduzir um relato e de veicular ideias - os nomes de Griffith e Eisenstein são os marcos principais dessa evolução, que se fez pela descoberta progressiva de procedimentos de expressão fílmicos cada vez mais elaborados e, sobretudo, pelo aperfeiçoamento do mais específico deles - a montagem. (MARTIN, 2003 p. 16)

Veja-se a imagem a seguir do documentário *Lá Rota Del Pacífico*:

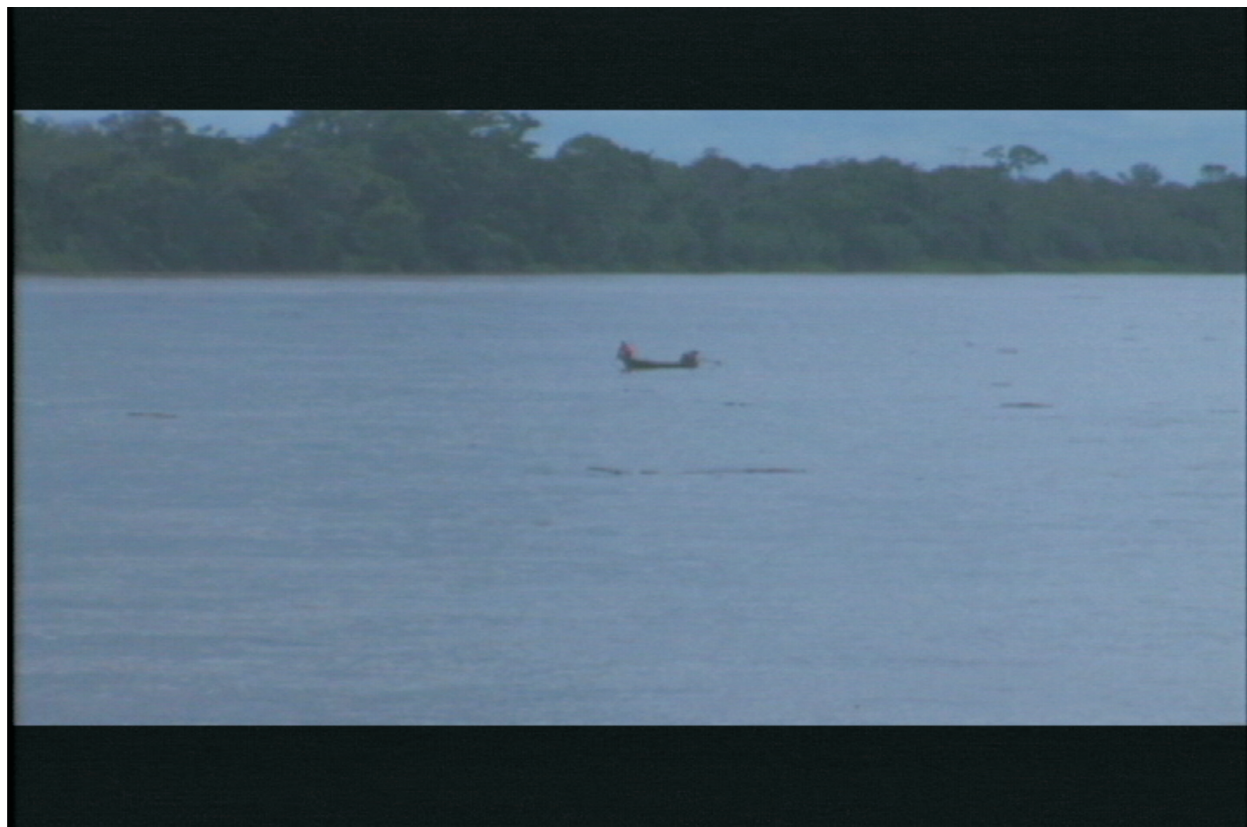


Fig. 2 – Pescador em Madri di Dios

A imagem acima, no documentário *Lá Rota Del Pacífico*, é um plano que tem 28 segundos de duração, ela vai em direção contrária ao processo de globalização por que passam os povos da tríplice fronteira do BOLPEBRA, da Rodovia Interoceânica. O tempo do filme se voltou para o tempo e o espaço da natureza, dos ribeirinhos, dos moradores da floresta, que vivem em outro tempo de produção, um tempo e um espaço mas próximos ao da natureza.

Observa-se, nesse cenário, que os seringueiros também sofrem o reflexo do processo de mundialização.

[...] temos a tendência em detectar a mundialização por meio de seus sinais exteriores. McDonald's, Coca-cola, cosméticos Revlon, calças jeans, televisores e toca-discos são sua expressão. Nos pontos mais distantes, Nova York, Paris, Zona Franca de Manaus, na Ásia ou na América Latina nos deparamos com nomes conhecidos – Sony, Ford, Mitsubitshi, Phillips, Renault, Volkswagen. Qual o significado disso? Que a mundialização não se sustenta apenas no avanço tecnológico. Há um universo habitado por objetos compartilhados em grande escala. São eles que constituem nossa paisagem, mobiliando nosso meio ambiente. As corporações transnacionais, com seus produtos mundializados e suas marcas facilmente identificáveis, balizam o espaço mundial. (ORTIZ, 2006, p. 106)

Esse intercâmbio de mercadorias, entretanto, não apenas afeta as práticas materiais dos seringueiros, como traz uma série de implicações simbólicas em relação às identidades desse grupo, à medida em que constroem certas representações do que é ser ou não pertencente a uma comunidade, a uma nação.

Segundo Hall (2006), no mundo moderno, as culturas nacionais onde nascem os sujeitos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Ao tentar se definir, algumas vezes, alguns dizem que são ingleses ou gauleses ou indianos ou jamaicanos e, ao fazerem isso, estão falando de forma metafórica. Essas identidades, no entanto, não estão impressas em genes, mas, efetivamente, os sujeitos pensam “nelas como se fossem parte de sua natureza essencial” (HALL, 2006). Desse modo, o pesquisador considera que as identidades nacionais não são coisas com as quais se nascem, mas são formadas e transformadas no interior de representações. O autor de *Identidade cultural na pós-modernidade* observa, ainda, que as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos. Para ele, uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto as ações de um indivíduo quanto a concepção que ele tem de si. As culturas nacionais, ao produzirem sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais o sujeito pode se identificar, constrói identidades.

Os sentidos sobre a noção de identidade são construídos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são elaboradas. Assim, o autor conclui que a identidade nacional é uma “comunidade imaginada”, que as diferenças entre as nações residem nas formas diferentes pelas quais elas são imaginadas (HALL, 2006, p.51).

Desde muito tempo as identidades têm sido afetadas por processos de globalização. Um complexo de processos e forças de mudanças, que, por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo “globalização” está deslocando as identidades culturais nacionais, desde o final do século XX. Tem sido um consenso que, desde os anos 70, tanto o alcance quanto o ritmo da integração global aumentam enormemente, acelerando os fluxos e os laços entre as nações.

O documentário *Lá Rota Del Pacífico* busca focalizar as identidades dos moradores da região BOLPEBRA, marcadas pelos dilemas dos que vivem em fronteiras geográficas e, portanto, simbólicas. Essa questão atinge dimensões extremamente complexas como a ideia de nacionalidade e pertencimento.

Para as análises deste trabalho, além da captação das imagens, foram realizadas entrevistas com os moradores, com o intuito de questioná-los acerca do modo de vida daquela região, do atual momento, das transformações iminentes com a chegada da Rodovia Interoceânica, dos conflitos existentes.

Quando a produção do filme perguntou a uma senhora seringueira se depois de quarenta e oito anos, morando na Bolívia, ela se sentia boliviana, a resposta foi: “sempre brasileira mesmo, né, (risos) eu gosto da terra boliviana, mas não posso negar minha pátria”. Nesse depoimento, vislumbra-se o princípio de que a identidade é formada por discursos que instituem a noção de pertencimento do sujeito a uma comunidade, mesmo estando em espaço boliviano, a ideia de pátria que a entrevistada mobiliza deriva de representações que se tramaram ao longo de sua história e a fazem se sentir pertencida ao território brasileiro. Convém observar, ainda, que no momento de sua fala, elementos paralinguísticos, a exemplo do sorriso irônico revelado antes das palavras, declaram a qual território a seringueira se sente filiada.



Fig. 3 – Família de seringueiros

Considerando essa questão do brasileiro que vive na Bolívia e a sua relação de pertencimento ao Brasil, Dantas (2009, p. 53) afirma:

Ao meu entender, acima de um sentimento nacional existe a necessidade de se criarem estratégias de sobrevivência, e uma delas é estar do lado mais forte, e aqui no caso é motivo de orgulho ser brasileiro e não boliviano. Isso em detrimento de vários fatores, tanto econômicos quanto culturais.

A situação dos seringueiros brasileiros que vivem em território boliviano contraria o discurso oficial, o qual prega uma integração harmoniosa, pelo processo de globalização, em que passa os povos da tríplice fronteira, facilitada pela construção da Rodovia Interoceânica.

O documentário *Lá Rota Del Pacífico* capta entre os seringueiros moradores da região denominada BOLPEBRA as contradições desse processo de intercâmbio cultural entre as nações: de um lado, esses trabalhadores estão localizados em um tempo e um lugar de completa distância dos processos típicos de sociedades desenvolvidas, conforme as imagens abaixo:



Fig. 4 – Ribeirinho escoando sua produção



Fig. 5 – Casal pilando arroz

De outro lado, os seringueiros brasileiros, esses mesmos moradores da área fronteira de Pando-Bolívia, Acre-Brasil, que sofrem o abandono das autoridades brasileiras e bolivianas, que os negam o direito à cidadania, o direito à educação, à saúde, também sofrem o reflexo do processo de mundialização, através do consumo dos produtos mundializados, tais como: calças jeans, televisores de marcas multinacionais, alimentados por energia solar, ou de motor tocado por óleo diesel, de produtos e marcas com nomes conhecidos mundialmente comprados nas cidades acreanas ou bolivianas.

Na esteira de Hall (2006, p.69), esses são alguns resultados dos aspectos da globalização sobre as identidades culturais. Para ele, as identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-moderno global”; as identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização e as identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades – híbridas – estão tomando seu lugar. Nessa dimensão, as lentes do documentário *Lá Rota Del Pacífico* sugerem que o paradoxo em que vivem os seringueiros da área fronteira constitui uma das identidades desses povos, inscritos em um lugar e em um tempo em que as flutuações de identidades refletem novas formas de subjetividades. Isso porque, as identidades nacionais não subordinam todas as formas de diferenças e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas (HALL, 2006, p. 65).

Vê-se que tempo e espaço dos moradores do BOLPEBRA são captados de modo significativo pela linguagem do documentário *Lá Rota Del Pacífico: Culturas de Fronteiras* para denotarem como o processo de integração tríplice fronteira do BOLPEBRA é complexo e repleto de contradições. Conforme as imagens e os diálogos presentes no documentário mostram, os sujeitos da Tríplice fronteira veem sua nacionalidade como referência identitária dos seringueiros entrevistados no documentário. Nesse sentido, o entrelaçamento de vários discursos revela o olhar que os sujeitos que estão inseridos no espaço da tríplice fronteira do BOLPEBRA (Bolívia-Pando, Peru-Madre de Dios, Brasil-Acre) têm sobre si, sobre as identidades construídas através da construção da rodovia Interoceânica. O documentário também sugere que o processo de integração, impulsiona, de modo mais significativo, transformações econômicas, sociais, estéticas, culturais, ecológicas e tecnológicas.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARROS, Glímedes Rego. **Nos confins do extremo oeste**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1993.
- DA-RIN, S. P. **Espelho partido**: Tradição e transformação do documentário cinematográfico. 1995 212 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.
- DANTAS, K. G. M. A. **Nas fronteiras da “terra prometida”**: trajetórias de trabalhadores rurais do alto Acre. 2009 84 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Estado do Acre, Rio Branco, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARDMAN, Francisco Foot. **A vingança da Hileia**: Euclides da Cunha, a Amazônia e a literatura moderna. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

Lá Rota Del Pacífico: Culturas de Fronteira. Direção e Produção: Emilson Ferreira, Rio Branco: Projeto DocTV3, 2007 (51 min).

MARTIN, Marcel. **A Linguagem cinematográfica**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

TOCANTINS, Leandro. **Estado do Acre: geografia, história e sociedade**. Rio Branco: Tribunal de Justiça, 2003.

XANGAI, Juraci. **Portal do Acre para o Pacífico**. <http://www.amazonia.org.br/noticias/print.cfm?id=222408>.. Acesso em: 29 de set. 2011.

Algumas representações do Brasil Império nos livros didáticos do período de D. Pedro II

Essio dos Santos Maciel¹

Resumo: Este trabalho tem como finalidade mostrar as representações do Brasil Império presentes no livro didático, bem como o projeto de construção de uma identidade nacional patrocinada pelo Imperador D. Pedro II, que para a concretização desse objetivo contou com a colaboração de intelectuais formados na Europa. Seguindo autores como Bosi (1993), Falbell (1993), Fausto (1995), Schmidt (2002), Souza (2007), e outros, tomamos como corpus dois livros didáticos: *História e vida integrada*, de Nelson Piletti, e *Por dentro da História*, de Pedro Santiago, os quais estão sendo utilizados no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Leônicio de Carvalho, para identificar o tipo de cultura que era valorizado pelas elites que seguiam o modelo padrão dos europeus, que por sua vez desprezavam toda e qualquer manifestação cultural pertencente às classes menos favorecidas. Observamos, também, que, nesses livros, é retratado o desenvolvimento das artes, das letras, da literatura, da música e as pesquisas científicas dentro do padrão civilizacional da Europa. Abordamos ainda as contradições do Império na tentativa de construir a imagem de um país civilizado em meio a grandes desigualdades sociais, bem como a economia pautada na agricultura que tinha como mão de obra principal o escravo africano. Verificamos, também, nesse material que o discurso idealizado pelo império está no sentido de estabelecer uma história comum para todos.

Palavras-chave: representações do Brasil Império, cultura, livro didático.

Introdução

No que se refere ao processo histórico brasileiro, o período do Brasil império, em especial o segundo reinado, teve profunda relevância para a questão cultural, pois foi nesta conjuntura que se processou o debate sobre a nacionalidade comandada pela corrente estética romântica patrocinada pelo então imperador D. Pedro II, que mandava escritores e intelectuais aprofundarem seus estudos no continente Europeu, tendo como objetivo a construção de uma identidade nacional.

As representações do império brasileiro encontram-se, geralmente, associadas ao projeto de unificação e grandeza nacional, onde se enfatiza aspectos da natureza exuberante, que tem como finalidade despertar a paixão de seus habitantes pelas belezas naturais existentes no território brasileiro.

Os ideais de progresso e desenvolvimento também se constituem características marcantes no Reinado de D. Pedro II, que por seu turno, procurava trazer para a capital do país o que havia de mais moderno na Europa, desde a literatura, às peças teatrais, as artes, a música e a moda em geral, praticamente todo estilo de vida da elite imperial era importada do continente Europeu.

O discurso do Imperador em trazer a modernidade para o Brasil, não foi suficiente para apagar a imagem de um país atrasado, visto no exterior. Essa visão se fundamentava no sistema escravista reinante no território brasileiro, o que constituía um empecilho para a implantação de uma economia de livre mercado, produto do capitalismo industrial.

As desigualdades sociais também apresentam como ponto negativo do período imperial, tendo em vista que o Brasil, por ser um país agrário, possuía a maior parte de suas atividades econômicas voltadas para a agricultura e ao mesmo tempo, pouquíssimas pessoas tinham condições de comprarem terra para cultivarem, em decorrência de seus altos preços.

Pretendemos mostrar, neste trabalho algumas representações do Brasil império presentes no livro didático, visualizando alguns elementos que contribuíram para a construção da identidade do povo brasileiro, bem como o estilo de vida daquela sociedade, a qual mantém claro reflexo na atual conjuntura nacional.

O Brasil império nos livros didáticos

Para a análise desse trabalho, utilizaremos como *corpus* dois livros didáticos: *História e vida integrada*, de Nelson Piletti, e *Por dentro da História*, de Pedro Santiago. Ambos os livros estão sendo utilizados no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Leônicio de Carvalho na cidade de Rio Branco-AC. Para fundamentação teórica utilizaremos os seguintes autores: Bosi (1993), Falbell (1993), Fausto (1995), Schmidt (2002), e Souza (2007). Lançaremos, portanto um olhar sobre o segundo reinado, enfatizando como este período é retratado pelos autores.

O chamado segundo império teve início em julho de 1840 e se caracterizou pelo favorecimento que o estado brasileiro dispensava às classes dominantes, demonstrando, dessa forma, pouco interesse na solução dos problemas das massas trabalhadoras que representavam a maior parte da população:

O imperador e a burocracia imperial atendiam à essência dos interesses dominantes, ao promover a ordem em geral, ao dar tratamento gradativo ao problema da escravidão etc. [...] O núcleo de uma visão estadista do Brasil se concentrava nos membros vitalícios do Conselho de Estado. Uma bela imagem de José Murilo de Carvalho resume esta visão: para os conselheiros do Império, o Brasil era como um sistema heliocêntrico, dominado pelo Sol do Estado, em torno do qual giravam os grandes planetas do que chamavam “as classe conservadoras” e, muito longe, a miríade de estrelas da grande massa do povo (FAUSTO, 1995, p.190).

Podemos verificar através dessa citação que as desigualdades sociais existente no Brasil fazem parte de um longo processo histórico, em que as classes dominantes se concentram em torno do aparelho estatal, usufruindo de todos os seus benefícios. Essas ideias separatistas ainda permanecem em nossa sociedade, onde se percebe um grande distanciamento das instituições governamentais em relação às camadas populares.

O governo imperial criou a imagem dos heróis da pátria, destacando a bravura dos seus soldados nos campos de batalha. Esta prática governamental colocava no anonimato os chamados voluntários que em sua grande maioria se constituíam de pessoas escravizadas e pobres, que devido a sua condição social eram forçadas a defenderem a nação. Tal fato nos é mostrado pelo autor do livro didático História e vida integrada:

A maioria dos voluntários da pátria era formada por pessoas escravizadas ou livres e pobres, recrutadas à força. Muitas, ao voltarem para casa, depois de terem derramado o seu sangue em defesa do país, deparavam-se com sua família vivendo ainda em situação de escravidão (PILETTI, 2009, p.179).



Fig.1 - Ilustração de Ângelo Agostini publicada na Revista Vida Fluminense em 12 de junho de 1870. (Fonte: Livro didático História e Vida Integrada)

A historiografia brasileira durante muito tempo se reportou apenas em registrar os feitos dos grandes vultos da pátria. Essa opção não se concretizava por obra do acaso, mas que fazia parte de um projeto unificador da nacionalidade em que os atos heróicos deviam ser venerados no sentido de despertar o sentimento de patriotismo. A história construída por esse viés não leva em conta o cotidiano das pessoas comuns, que através das diversas maneiras de agir, contribuem para a formação e desenvolvimento da nação brasileira.

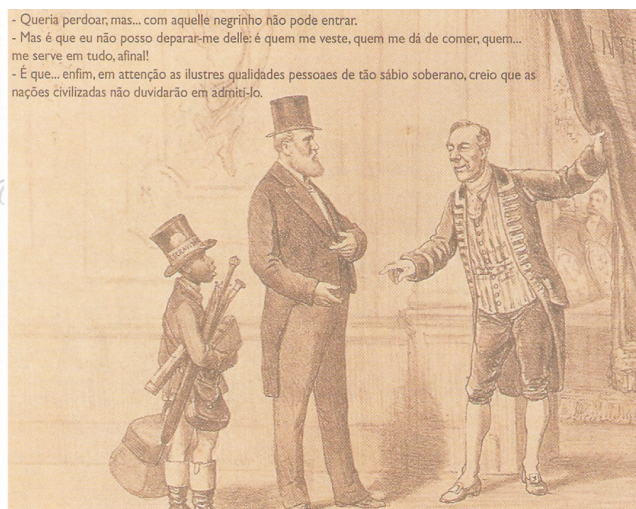
No projeto de construção da identidade nacional se destaca o papel da literatura, tendo em vista que muitos literatos da corrente romântica, que teve o seu início na Europa no final do século XVIII, cujos postulados pregavam a imaginação sobre a razão e a busca das raízes da cultura nacional. Falbell (1993) nos informa que a literatura romântica enalteceu a natureza e a vida nacional, retratando os aspectos místicos e fantasiosos quando se referiam, por exemplo, aos indígenas. Na visão de Bosi (1993) essa literatura assumiu a responsabilidade de construir a nacionalidade brasileira, procurando estabelecer no imaginário popular a idéia do Brasil como o paraíso terrestre.

As representações do imperador D. Pedro II encontram-se, em geral, associadas à imagem do monarca esclarecido, amante das letras e das artes, tendo agregado em torno de si escritores e intelectuais, bem como foi

o grande patrocinador das grandes expedições de viajantes estrangeiros em território brasileiro. Sobre essa faceta do nosso Império, Nelson Piletti, em seu livro didático de História do Brasil, assim descreve o Imperador: “Do ponto de vista cultural, ele era uma pessoa erudita e incentivou a produção artística brasileira. [...] Também incentivava as pesquisas científicas e históricas, desenvolvidas no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)”. (2009, p. 189). As figuras abaixo visualizam bem esta questão.



Vários escritores reunidos. Machado de Assis é o segundo, sentado, da esquerda para a direita.



- Queria perdoar, mas... com aquele negrinho não pode entrar.
 - Mas é que eu não posso deparar-me delle: é quem me veste, quem me dá de comer, quem... me serve em tudo, afinal!
 - É que... enfim, em atenção as ilustres qualidades pessoas de tão sábio soberano, creio que as nações civilizadas não duvidarão em admiti-lo.

Figura 2 (Fonte: Livro didático Por dentro da História) Fig. 3 - Ângelo Agostini. Revista Ilustrada, 1883 (Fonte: Livro didático Por dentro da História)

O IHGB foi criado com o objetivo de constituir uma identidade nacional, como também uma história que fosse aceita por todos. Para essa finalidade a literatura romântica exerceu papel fundamental, no que diz respeito à exaltação dos bens feitores da pátria, como também a super valorização das paisagens naturais, objetivando construir no imaginário popular que o Brasil, de fato, é o melhor lugar do mundo para viver. Vale também ressaltar que os escritores do IHGB, são intelectuais com formação na Europa e que elaboraram um discurso para a construção de uma história do Brasil a partir de uma visão eurocêntrica, elegendo apenas alguns elementos da cultura nativa, como por exemplo: a figura do indígena e as belezas naturais como parte integrante da nossa história, sem oferecer uma contextualização histórica que permitisse a compreensão mais ampla de como construiu a identidade e a história do povo brasileiro:

A busca de uma identidade específica também embasou a cultura brasileira e derivou da tentativa de construção de uma identidade às vezes distintas da herança colonial; outras vezes apresentou-se como sua depositária, mas significando, sempre, a elaboração de um projeto identitário a ser visto como específico de uma nação em formação. No caso brasileiro, o ideal de modernização compartilhado por suas elites passava pela integração do país à cultura europeia com base em padrões importados a serem impostos de forma mais ou menos orgânica à Nação. Mas tal projeto de integração foi de encontro a um obstáculo aparentemente intransponível: como integrar à cultura ocidental e a seus padrões de modernização uma nação cuja população vivia em posição relativamente marginal em relação às estruturas políticas, sociais e culturais dominantes? (SOUZA, 2007, p. 30)

No livro didático intitulado Por Dentro da História, do autor Pedro Santiago encontra-se referências sobre a imagem que D. Pedro Segundo tenta construir para si e para o seu império:

O imperador dom Pedro II, ao longo de seu governo, realizou diversas viagens ao exterior, nas quais procurou mostra-se como senhor culto e integrado as novidades do mundo contemporâneo. Nos Estados unidos, por exemplo, participou, ao lado do presidente daquele país, da Feira Internacional de Filadélfia, em que o telefone foi apresentado oficialmente ao público. Essa imagem que o imperador procurava cultivar tinha sua razão. O Brasil era identificado como país atrasado, sobretudo pela presença da escravidão. Dom Pedro II procurava, assim, distanciar-se desta condição e construir uma imagem civilizada para si e para o seu império. Nesses jogos de aparência desenvolveu-se o governo do Segundo Império. (SANTIAGO, 2006, p. 50).

Com a finalidade de proporcionar um ar civilizatório, o ambiente musical erudito brasileiro era dominado pelos padrões europeus. As companhias de óperas que se apresentavam no Brasil vinham todas do dito “mundo civilizado”, sendo que os espetáculos eram produzidos em italiano ou francês, as classes detentoras do poder, acostumados à música estrangeira, desprezavam as músicas produzidas pelas camadas populares.

Nas artes plásticas, a pintura também foi um instrumento para a construção de um Brasil moderno, pois o Império foi o patrocinador dos artistas, que por seu turno viajavam para o Continente Europeu, com intuito de ampliarem seus conhecimentos no campo da pintura acadêmica. Os artistas, seguindo uma característica do Romantismo desenvolveram um discurso enaltecendo do Império e da nacionalidade brasileira, outros exaltaram a figura do indígena como símbolo do país. A imagem a seguir retrata o estilo das artes produzidas naquele período.

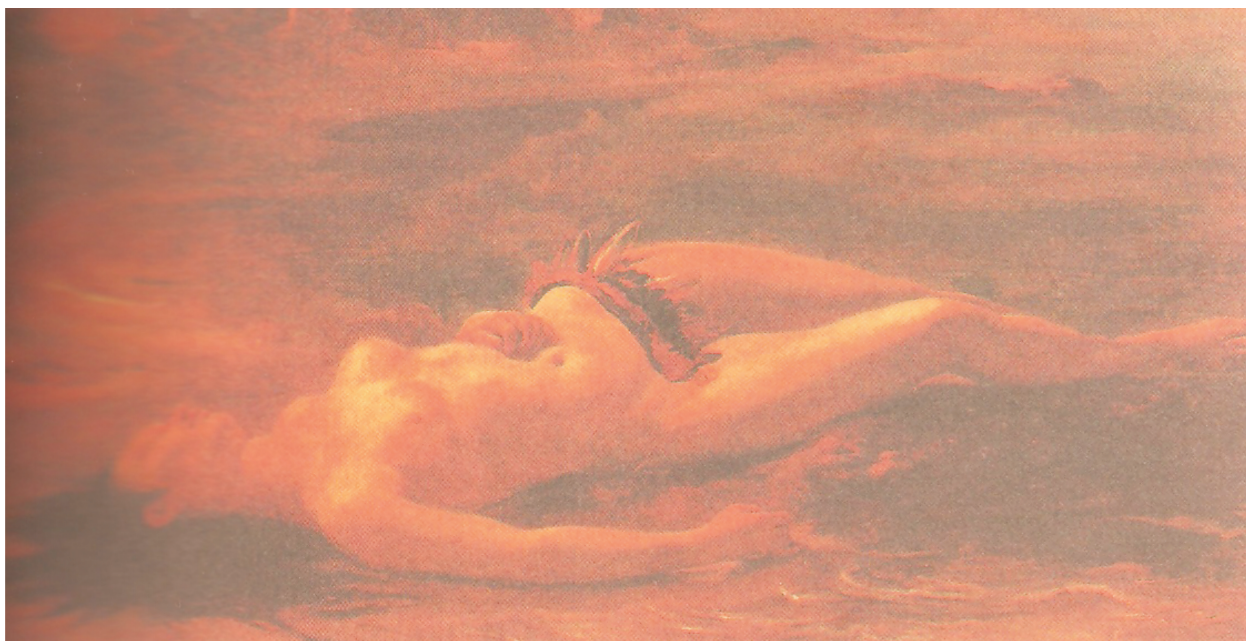


Fig. 4 – Durante o Segundo Império, foi intensa a produção cultural que procurava formar uma identidade nacional para o país, tanto na literatura quanto na cultura. O índio tornou-se então ponto chave, mostrado como o primeiro elemento na formação de nossa sociedade. Moema, Victor Meirelles, 1866. (Fonte: Livro didático Por dentro da História)

As imagens e as representações do segundo império brasileiro são extremamente contraditórias, pois os livros didáticos retratam o imperador como um homem esclarecido, amante das artes e da cultura em geral. Mas, ao contrário dessa imagem esclarecida, o quadro social mostra o lado oposto, pela mão-de-obra escrava do negro africano com suas mazelas sociais, e das condições de sobrevivência da maior parte da população que não tinha acesso, sequer à educação ou mesmo a um pequeno lote de terra:

Os autores da Lei de Terras foram buscar sua inspiração no economista inglês Edward G. Wakefield, que acreditava que em lugares com grande estoque de terras os governantes deviam impor elevados preços às propriedades, impedindo a compra por pessoas de baixa renda e preservando as grandes fazendas. A terra no Brasil passava a ser compreendida, assim, como mercadoria, objeto de venda e compra por elevados valores, o que dava fim à possibilidade de milhares de ex-escravo e qualquer outra pessoa pobre de possuir sua própria terra. Na prática, a lei acabava ainda por expulsar das terras os pequenos agricultores que não possuíam títulos de propriedade. Todos acabavam assim transformados ainda em força de trabalho, em um mundo no qual se abolia a escravidão (SANTIAGO, 2006, p. 41).

Até os anos de 1990, a Princesa Isabel, comumente, aparecia nos livros didáticos como a bem feita dos escravos, e que através de um gesto de bondade pôs fim ao regime escravista. É o que nos informa Mario Furley Schmidt, autor do livro didático, Nova história crítica: “Era uma vez uma princesa boazinha, chamada Isabel. Ela ficou com tanta pena dos negrinhos que resolveu acabar com a escravidão, assinando a Lei Áurea” (2002, p. 283). No entanto, essa visão de história não está mais presente no livro didático, o próprio autor da obra citada neste parágrafo, apresenta elementos que nos levam à compreensão de que a abolição da escravatura se deu por fatores multidimensionais. Dessa mesma concepção, compartilha o historiador Boris Fausto (1995), quando retrata que a libertação dos escravos se deu tanto por fatores externos como por internos, ou seja, no tocante aos fatores externos, observa-se que a Inglaterra que era o principal credor do Brasil, tinha interesse em conquistar mais um mercado consumidor, sendo que a escravidão representava forte empecilho a esta finalidade. Internamente, grupos de diferentes classes sociais aderiram ao movimento abolicionista, entre eles: artistas, intelectuais, setores do empresariado ligado ao liberalismo, e o próprio parlamento que em sua ampla maioria aprovou, sem restrições, a lei da abolição, que foi sancionada em 13 de maio de 1888, pela Princesa Isabel que se encontrava na regência do trono.

Considerações finais

As representações do Brasil do Segundo Império nos proporcionam a visualização da construção de um país cujos traços culturais ocupam um campo de ampla diversidade. Todavia, o padrão cultural que prevalecia era o europeu com seu modelo civilizatório. Esta constatação pode ser feita pela análise do estilo de vida do imperador D. Pedro II que durante o seu reinado empreendeu várias viagens pelos países da Europa, sempre na busca de por em prática o projeto de construção de uma nação civilizada e moderna.

Os costumes e os hábitos cultivados pelos detentores do poder estavam condicionalmente ligados ao continente Europeu, sem a menor preocupação em verificar se as condições ambientais e geográficas eram adequadas. Exemplo disso pode ser verificado na maneira de vestir da elite do Rio de Janeiro, a então capital do país, com clima tropical, mas, no entanto, as vestimentas eram para ser usadas em ambiente frio. Essa obsessão em seguir o estilo de vida dos europeus demonstra que a cultura nativa no Brasil não era levada em conta pelas classes dominantes.

O governo imperial reprimia com veemência as manifestações culturais públicas produzidas pelas camadas populares, consideradas inferiores, entretanto, a dinâmica social nos mostra que muitos elementos da cultura popular que eram proibidos, se constituíram na atualidade, como algo respeitado por trazerem um debate para as múltiplas identidades nacionais, que antes foram obliteradas para dar lugar à uma identidade única e que por sua vez, correspondia aos anseios oficiais:

No Brasil imperial, no entanto, as brincadeiras de rua eram duramente reprimidas. Cansados do controle policial, os foliões cariocas organizaram cordões constituídos por negros, mestiços e brancos pobres que saíam às ruas fantasiados, cantando e dançando ao som de instrumentos de percussão. Começava a surgir a autêntica música de carnaval (PILETTI, 2009, p. 186).

Os livros didáticos nos mostram figuras representativas que nos possibilitam a compreensão do discurso construído para o Brasil Imperial, em especial, acerca do Reinado de D. Pedro II, o qual nos é apresentado de maneira contraditória, pois, enquanto a imagem do monarca é visualizada como um homem ligado à cultura, amante das letras e das artes, assessorado por intelectuais e o patrocinador das pesquisas científicas e das obras literárias, o mesmo Imperador é àquele que está à frente da administração de um país com extrema desigualdade social, cujas bases estão assentadas na economia escravocrata. A figura em destaque transmite, nitidamente, uma imagem melancólica das escravas africanas, repassando para o imaginário popular a idéia de inferioridade dessas pessoas.



Figura 5 – Em meados do século XIX, o Brasil era um país marcadamente rural, com as atividades econômicas sustentadas pelo trabalho escravo. A cozinha na roça, Victor Frond, 1859. (Fonte: Livro didático Por dentro da História)

Procuramos neste trabalho, mostrar algumas facetas da construção das representações do Império brasileiro, na qual se formatou um discurso com objetivo de construir um passado glorioso para a nação, enaltecendo a cor local e um nativo idealizado. Para concretizar tal projeto de unificação da nacionalidade, a nossos nativos. Destacamos também a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que teve como missão a construção de uma história comum para todos, e a formação da identidade nacional.

Notas

¹ Graduado em História pela Universidade Federal do Acre - UFAC, e mestrando em Letras: Linguagem e Identidade/UFAC. Orientando da Professora Dra. Verônica Maria Elias Kamel.

Referências bibliográficas

BOSI, Alfredo. Um castelo nos trópicos? Imagens do romantismo no Brasil. In: GUINSBURG, Jacó. **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 1993. p. 210-250.

FALBELL, Nachmann. Romantismo e Classicismo. In: GUINSBURG, Jacó. **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 1993. p. 20-38.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo. EDUSP/FDE, 1995.

PILETTI, Nelson. **História e vida integrada**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2009.

SANTIAGO, Pedro. **Por dentro da História**. 1. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova História crítica**. 2. ed. São Paulo: Nova Geração, 2002.

SOUZA, Ricardo Luiz de. **Identidade nacional e modernidade brasileira**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Análise Psicodinâmica do Trabalho: as vivências de prazer e sofrimento dos psicólogos do Pronto Socorro de Rio Branco – Acre

Fabiane da Fontoura Messias de Melo
Dra. Melissa Andréa Vieira de Medeiros

Resumo: O presente trabalho é resultado da pesquisa (em andamento) do Programa de Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). O estudo tem como objetivo investigar os fatores que os psicólogos que atuam no Hospital de Urgência e Emergência em Rio Branco-AC reconhecem como fontes de prazer e sofrimento em seu trabalho e analisar as estratégias defensivas empregadas para mediar o sofrimento psíquico no trabalho. Optou-se por uma abordagem qualitativa, pois a investigação prioriza o discurso do trabalhador e a sua subjetividade. A pesquisa já aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (Protocolo n. 23107.020349/2010-55), em novembro de 2010. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados observação, diários de campo e entrevistas semiestruturadas, posteriormente submetidas à análise de conteúdo temática. A Psicodinâmica do Trabalho de Christophe Dejours foi escolhida como abordagem teórica para a compreensão das vivências de prazer e sofrimento no trabalho. Atualmente, o estudo está na fase da análise dos dados, pretendendo contribuir para a saúde mental do psicólogo e fomentar novas pesquisas sobre a temática.

Palavras-chave: trabalho, prazer, psicologia, saúde mental.

Introdução

As questões que envolvem a relação saúde-trabalho, embora mencionadas e reconhecidas desde a Antiguidade, só começam a ser tratadas de forma mais objetiva após a Revolução Industrial. Vasquez-Menezes (2004) ressalta que Estado e economia passaram a se preocupar com as condições de saúde e higiene da população, motivadas pelo crescimento acelerado dos centros urbanos e pela necessidade de manter um padrão de produção.

Com a Revolução Industrial, homens, mulheres e crianças passaram a compor a força de trabalho nas fábricas por questões de sobrevivência. A utilização das máquinas anulava as diferenças de sexo e idade, igualando a força muscular para o trabalho e os empregadores pouco se interessavam pela saúde dos trabalhadores.

Vasquez-Menezes (2004) comenta a respeito dos longos turnos de doze a dezesseis horas de trabalhos, a inadequação das estruturas físicas e funcionais das fábricas, favorecendo um grande número de doenças, mortes e mutilações. Além disso, a falta de controle urbano agravado pelo crescimento desordenado das cidades colocava todos em risco. Esse conjunto de fatores culminou na necessidade de um maior controle social por parte do Estado, tanto com planejamento urbano envolvendo saúde, higiene e moradia, quanto com a normatização do trabalho, principalmente nas fábricas. Essa preocupação tem seu ponto mais alto no Factory Act, 1833, possibilitando a introdução de uma medicina de fábrica, o que revelava o início de um cuidado com a saúde do trabalhador através da regulamentação de algumas medidas de segurança e higiene no trabalho. Mesmo de forma muito incipiente, tais medidas deram início a questões relacionadas à saúde do trabalhador.

Criada em 1919, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), assumiu um papel importante na conscientização e prevenção das doenças profissionais ou de trabalho. Vasquez-Menezes (2004) afirma que articulando vários países membros, foi elaborado um sistema de normas internacionais sob a forma de Convenções e Recomendações, que abordavam, entre outros temas, a segurança e a saúde no trabalho. Assim, com o advento do capitalismo e com o desenvolvimento da indústria, a organização do trabalho ganhou novos contornos, visando o aumento da produtividade, do consumo e dos lucros. Para atingir esses objetivos seria necessário um rigoroso controle da mão de obra. O trabalho passou então a ser planejado com rigor científico. O surgimento de novas formas de organizar o trabalho, como o taylorismo e o fordismo, provocou mudanças importantes no modo como o trabalho é compreendido e vivenciado pelos trabalhadores e como o capital se utiliza da força de trabalho para aumentar o seu poder de acumulação, influenciando o surgimento de novas formas de gestão de trabalho e de organizações na sociedade contemporânea. Como consequência, há o aumento dos lucros das empresas capitalistas e a perda de poder e de controle do processo de produção

pelo trabalhador (VASQUEZ-MENEZES, 2004).

De acordo com Wood Jr. (1992) o fordismo resultou das idéias divulgadas por Henry Ford, fabricante de automóveis, que, por meio de métodos revolucionários, tornou-se fabricante de todas as peças e instrumentos necessários à montagem de automóveis, impulsionando o desenvolvimento da indústria automobilística nos Estados Unidos na década de 1920.

Com o objetivo de aumentar a produtividade, Ford criou a linha de montagem para a fabricação em massa de automóveis. Essa forma de organização de trabalho intensificou o ritmo de trabalho e conferiu maior padronização da mão de obra, proporcionando a produção em massa e a fabricação de produtos mais homogêneos.

O surgimento das grandes fábricas e das linhas contínuas alterou radicalmente o modo capitalista de produção e os sistemas organizacionais. Em contraste com o que ocorria na produção manual, o trabalhador da linha de montagem tinha apenas uma tarefa, ele não comandava os componentes, não preparava ou reparava equipamentos, nem mesmo entendia o que seu colega de trabalho fazia. Neste novo sistema, o operário não tinha perspectiva de carreira (WOOD JR., 1992).

O taylorismo surgiu com a publicação do livro “Os Princípios da Administração Científica”, do engenheiro Frederick Winslow Taylor, em 1911, no qual divulga os princípios científicos aplicados ao trabalho para aumentar a produtividade, evitando o desperdício de tempo, por meio de estudos sobre tempos e movimentos, com a utilização de planilhas e cronômetro (WOOD JR., 1992).

Braverman (1987) indica como principais características do taylorismo: a separação entre planejamento e execução das tarefas; intensificação da divisão do trabalho; e controle de tempos e movimentos. O autor afirma que a gerência científica, iniciada com o taylorismo, aplica os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas, buscando a adaptação do trabalho às necessidades do capital.

Diante desse breve panorama do mundo do trabalho, Mendes (2007) ressalta que instala-se a lógica da racionalidade econômica, principal fonte inspiradora para novas formas de organização do trabalho, que, por sua vez, criaram novas formas de subjetivação, de sofrimento, de patologias e de possibilidades de reação e ação dos trabalhadores.

Mendes (2007), partindo dos estudos de Dejours, comenta que as novas formas de organização do trabalho revelam um modo de dominação social muito mais sofisticado e difícil de ser identificado. A flexibilização do capital tem levado à precarização dos empregos e ao sofrimento ético, ocasionando novas patologias sociais e exigindo dos trabalhadores a recomposição das defesas para dar conta desse outro sofrimento que se instala. Essas novas formas de organização caracterizam-se pelas contradições dos objetivos, das regras e dos controles. As exigências do trabalho são muitas vezes invisíveis e ameaçam a perda individual do emprego e a desestabilização do coletivo de trabalho. A avaliação de desempenho é individual e as exigências são coletivas. Existe a ameaça das mais variadas perdas em função da falta de recursos.

O trabalho no Hospital

É preciso estabelecer relações entre o trabalho, as formas de sua organização e os impactos no trabalhador em saúde. De acordo com Matos & Pires (2006), a organização do trabalho e o gerenciamento no setor saúde, especialmente no ambiente hospitalar sofre, até hoje, forte influência do modelo taylorista/fordista, da administração clássica e do modelo burocrático.

As organizações de saúde configuram-se em instituições complexas em que convivem projetos políticos bastante diferenciados entre si, influenciando a gestão e organização do trabalho. A instituição hospitalar coloca-se como um amplo campo de disputas de grupos profissionais altamente qualificados e com grande autonomia de trabalho, os quais não se subordinam às chefias superiores ou a uma direção, no clássico modelo taylorista-fordista (LEOPARDI, 1999).

As transformações que ocorrem nos setores mais dinâmicos da economia, como a indústria ou serviços, influencia o setor saúde (RIBEIRO, E. M.; PIRES, D. ; BLANK, V. L. G, 2004). Isso porque o trabalho em saúde se desenvolve atendendo necessidades socialmente elaboradas, que se alteram no tempo e no espaço. A constante utilização de altas tecnologias, exames de alçada complexidade e “medicalização” crescente são fatos que comprovam e exemplificam a influência da lógica de mercado na saúde.

Outro ponto de identificação do trabalho em saúde com as características de uma produção capitalista destacado pelos autores é a fragmentação das linhas de mando entre as várias categorias e as corporações organizam-se, até certo ponto, segundo lógicas próprias.

Cecílio (1999) comenta que os médicos possuem grande autonomia, rejeitam qualquer projeto gerencial, organizando-se por uma lógica de acordos e entendimentos baseados em uma ética corporativa. Percebem-se como “clientes” do hospital e dos demais serviços, que funcionam como “fornecedores de insumos” para o seu trabalho. Resistem a mudanças de gestão e organização do trabalho, normalmente, por não adesão aos projetos.

Segundo o autor, a enfermagem constitui um corpo profissional muito fechado, com elevado grau de autonomia em relação à direção. Gerencia o dia-a-dia das unidades assistenciais e possui, internamente, uma linha de mando vertical formalizada e legitimada, nos moldes taylorista-fordista. Nesta estrutura as enfermeiras têm grande poder sobre os técnicos e auxiliares de enfermagem, porém, isto não se observa em relação à categoria médica, com quem disputam o projeto assistencial e vivenciam cotidianamente uma série de conflitos.

A área administrativa funciona de acordo com uma lógica própria, aparentemente é o grupo mais silencioso dentro do hospital, porém detém recursos estratégicos fundamentais para o cotidiano da vida organizacional. É uma área bem estruturada, regida por normas e rotinas, com linha de mando verticalizadas, formalizadas e consideradas legítimas (CECÍLIO, 1999)

Leopardi (1999) e Cecílio (1997 e 1999) apontam que psicólogos, nutricionistas, assistentes sociais, farmacêuticos, bioquímicos, fisioterapeutas e outros profissionais encontram-se dispersos na estrutura hospitalar. Influenciam na gestão da instituição, tem sua lógica de organização do trabalho, porém como são numericamente menores em relação aos demais, sua influência é mais limitada. Nos serviços de nutrição, farmácia, laboratório, em que há pessoal com formação técnica de segundo grau, o gerenciamento do serviço é realizado pelo profissional de nível superior, reproduzindo uma organização interna semelhante a existente na enfermagem.

Leopardi (1999), Cecílio (1997 e 1999) e Matos; Pires (2006) afirmam que a estrutura organizacional dos hospitais segue ainda nos dias de hoje as diretrizes estabelecidas por organogramas clássicos, as estruturas hierarquizadas verticais e rígidas, fragmentação das responsabilidades, formalização das relações, pautando-se nas lógicas de autoridade legal, herdadas da concepção burocrática e ainda há uma forte divisão social do trabalho.

Conforme Ferreira e Barros (2003) lidar com pacientes engendra um ritmo de atividades e relações exigentes de atenção, habilidade e competência. O reduzido espaço físico; a situação social precária de boa parte dos pacientes em acompanhamento; as perdas e lutos vividos pelos profissionais e familiares de pacientes; a burocracia dos processos públicos estatais; as relações entre a equipe; a necessária multiplicidade de empregos de alguns profissionais para compensar baixos salários; e o reduzido número de trabalhadores para atender a demanda crescente representam experiências que retratam e caracterizam o dia-a-dia dos profissionais de saúde.

Diante desse cenário do mundo do trabalho, da organização do trabalho em saúde e as particularidades presentes nos serviços de saúde públicos, o presente trabalho objetiva investigar as vivências de prazer e sofrimento e as estratégias defensivas de compensação e de mobilização subjetiva do sofrimento dos psicólogos do Hospital de Urgência e Emergência, na cidade de Rio Branco/Acre.

Método

O Hospital de Urgência e Emergência de Rio Branco (HUERB), conhecido com Pronto Socorro, é um hospital público de nível terciário de atendimento à saúde. A Unidade atua na retaguarda e na referência de todo Sistema Estadual de Saúde do Acre, prestando à população serviços especializados, representando para a população mais pobre a possibilidade de cuidados de alta complexidade. A instituição atende aos mais diferentes tipos de problemas de saúde, o que resulta em desenvolvimento de ações em todos os níveis de atenção. Além disso, apresenta grande importância nas atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária, pois é foco de pesquisa principalmente para os cursos de graduação em Medicina e Enfermagem.

Com 929 funcionários, o HUERB, único Pronto Socorro da cidade, atende em média, 26 mil pessoas por mês, 860 pacientes por dia.

O HUERB foi inaugurado em 28 de julho de 1961. Contando atualmente com 172 leitos distribuídos na Clínica Médica (71 leitos), Clínica Cirúrgica (68 leitos), pediatria (16 leitos), outras especialidades (Pneumologia e psiquiatria) e na Unidade de Terapia Intensiva (UTI) (12 leitos). Dispõe de uma estrutura física ambulatorial, enfermarias, farmácia, lactário, lavanderia, necrotério, Serviço de Arquivo Médico e Estatística, Serviço Social, Centro Cirúrgico (CC) com quatro salas e uma sala de recuperação pós-anestésica, Central de Material Esterilizado (CME), UTI e serviços de apoio como laboratórios, imagenologia, anatomia patológica, etc. O sistema de alta complexidade do hospital abrange as cirurgias videolaparoscópica, ortopédicas e neurocirurgias.

Para a realização desses serviços, há uma força de trabalho qualificada, formada por profissionais da Secretaria de Estado de Saúde do Acre / SESACRE: médicos, enfermeiros, odontólogos, psicólogos, nutricionistas, assistentes sociais, auxiliares administrativos e de Enfermagem, técnicos, auxiliares operacionais de serviços diversos (AOSD) e outros.

Tendo como colaboradores da pesquisa os psicólogos do HUERB, levamos em conta algumas diretrizes propostas por Minayo (2007) para amostragem numa pesquisa qualitativa, que: (1) privilegia os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer; (2) esforça-se para que a escolha do lócus e do grupo de informação e observação contenha o conjunto de experiências e expressões que se pretende objetivar com a pesquisa; (3) considera-os em número referente para permitir uma certa reincidência das informações, porém não despreza informações ímpares cujo potencial explicativo tem que ser levado em conta.

Quanto ao número de respondentes, além de sua disponibilidade e de seu interesse em conceber a entrevista, para Minayo (2007), numa pesquisa qualitativa, o critério não é numérico. Pode-se considerar que uma amostra ideal é aquela capaz de refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões. Sendo assim, uma única ocorrência humana pode revelar muito bem o drama humano por inteiro. Isso serve para a situação estudada: poucas pessoas podem revelar todo o drama de uma situação insatisfatória de trabalho.

Nas palavras de Minayo (2007, p. 43) uma “amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões”.

Mendes (2007) recomenda que os participantes das entrevistas devam ser escolhidos aleatoriamente e deve ser mantido o caráter de voluntariado. A pesquisa em clínica do trabalho não deve fazer parte de uma “convocação”, mas de um convite. Esse é um modo de garantir princípios éticos, considerando-se a mobilização

psíquica que a fala sobre o trabalho pode gerar no sujeito, bem como as consequências de sua fala para os gestores da organização do trabalho. Foi solicitado aos participantes a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

Portanto, a coleta das informações foi feita com psicólogos que atenderam aos seguintes critérios: servidores efetivos da SESACRE, exercendo suas funções no hospital. No entanto, em visita à Instituição, constatou-se que há apenas dois psicólogos atuando na Unidade.

A abordagem Psicodinâmica do Trabalho, no campo da pesquisa, tem fatalmente um caráter qualitativo, pois prioriza a escuta e a observação pormenorizada das estratégias desenvolvidas pelo trabalhador, individual ou coletivamente, para lidar com o sofrimento, com a rigidez e as práticas de poder características da organização do trabalho. Mas não apenas a observação leva ao conhecimento da dinâmica do sofrimento mental. Por ser uma vivência essencialmente subjetiva, a revelação do sofrimento no trabalho, pode ser feita, apenas, através da fala dos trabalhadores (MENDES, 2007). É justamente através dessa compreensão que o presente trabalho se fundamentou: a busca da fala dos psicólogos para a revelação da dinâmica do sofrimento e prazer que compõem a vivência cotidiana do seu trabalho.

A preocupação com a escolha desta teoria foi a de favorecer os objetivos da pesquisa, ou seja, encontrar possíveis queixas de impactos da organização e condições do trabalho na saúde mental dos psicólogos, através do contato diário com as diversas situações de trabalho a que ele estaria sujeito, como lidar com pacientes, famílias, funcionários, equipe, enfim todas as possíveis agentes envolvidos na complexidade de relações diárias do trabalho, no sentido de chegar a um conhecimento amplo e detalhado do objeto que se pretende estudar.

Do ponto de vista do instrumental de coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, pois “o sofrimento no trabalho articula dados relativos à história singular e dados relativos à situação atual”, isto é, ele é inteiramente atravessado pela dimensão temporal (DEJOURS, 1996, p.131-132).

No tocante à interpretação das narrativas, ressalta-se novamente que o sofrimento e o prazer são, essencialmente, subjetivos, e seria ilusório querer objetivá-los. Para Dejours (1992), a qualidade na interpretação dos relatos depende muito do conhecimento teórico dos pesquisadores, pelo fato de se utilizar a percepção como forma de investigação em relação ao sofrimento dos entrevistados.

Os procedimentos de análise deste trabalho, por sua vez, seguiram a técnica de análise de conteúdo temática. Sua autora mais importante define como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42-43).

Bardin (1977) ensina que a análise de conteúdo fundamenta-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: a mensagem (significação e o código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor, enquanto pólos de inferência propriamente ditos. O emissor ou produtor da mensagem é um indivíduo ou um grupo de indivíduos e a análise de conteúdo buscará compreender as características de quem fala ou escreve, verificando sua personalidade, comportamento verbal, valores, universo semântico, características psicológicas, entre outras.

Segundo a autora, é frequente a utilização do tema enquanto unidade de registro para investigar as motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências. É comum também na compreensão das respostas a questões abertas, entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas), individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupos, os psicodramas, as comunicações de massa, dentre outros.

Um aspecto positivo a ser destacado é que a análise de conteúdo temática ultrapassa os limites de uma análise restrita unicamente ao conteúdo manifesto. A opção de realizar uma análise temática, em detrimento de uma análise de conteúdo manifesto, na qual os dados seriam plenamente quantificáveis, justifica-se pela vontade de se compreender o sentido pleno do discurso, inclusive o de assinalar os seus conteúdos latentes. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça; é uma busca de outras realidades através das mensagens.

Considerações finais

A pesquisa intitulada “Análise Psicodinâmica do Trabalho: as vivências de prazer e sofrimento dos psicólogos do Pronto Socorro de Rio Branco – Acre” está na fase da análise dos dados coletados.

Até o presente momento da análise, classificou-se os temas mais recorrentes no discurso dos participantes nas três seguintes categorias: “Reconhecimento x Identidade no trabalho”, Fontes de prazer e sofrimento no trabalho” e “Estratégias defensivas do Eu”.

É importante destacar que a presente pesquisa é pioneira no Acre e na Instituição, uma vez que, além de não existir Programa de Mestrado em Psicologia no Estado, os raros estudos realizados frequentemente priorizam professores e profissionais de saúde da enfermagem.

O estudo pretende contribuir com conhecimentos a respeito da saúde mental do psicólogo e também incentivar novas pesquisas sobre o prazer e sofrimento deste profissional. Levando em consideração que cada vez mais a sociedade exige serviços públicos de saúde que ofereçam atendimento de qualidade aos usuários do Sistema Único de Saúde, a investigação dessa temática torna-se relevante.

Referências bibliográficas

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987
- CECÍLIO, L.C.O. **A modernização gerencial dos hospitais públicos: o difícil exercício de mudança**. Revista de Administração Pública, nº 31, p. 36-46, 1997.
- CECÍLIO, L.C.O. **Autonomia versus controle dos trabalhadores: a gestão do poder no hospital**. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381231999000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 27 de setembro de 2010.
- DEJOURS, C. **Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações**. In: CHANLAT, J (Coord.). *O indivíduo na organização: Dimensões esquecidas*. Vol. 1. São Paulo: Atlas, 1996. p. 146-164.
- FERREIRA, M.C; BARROS, P.C.R. (2003). **(In) compatibilidade trabalho prescrito trabalho real e vivências de prazer-sofrimento dos trabalhadores: um diálogo entre a Ergonomia e a Psicodinâmica do Trabalho**. Disponível em www.unb.br/labergo/sitenovo/mariocesar/artigosnovos/artigo1In.pdf. Acesso em 24 de setembro de 2010.
- LEOPARDI, M.T. **O Processo de Trabalho em Saúde: organização e subjetividade**. Florianópolis: Papi-Livros, 1999.
- MATOS, E. & PIRES, D. **Teorias administrativas e organização do trabalho: de Taylor aos dias atuais, influências no setor saúde e na enfermagem**. Texto contexto - enferm., Florianópolis, v. 15, n. 3, 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010407072006000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em 24 de setembro de 2010.
- MENDES, A.M. **Psicodinâmica do Trabalho - Teoria, Método e Pesquisas**. 1ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- MENDES-GONÇALVES, R.B. **Práticas de saúde: processos de trabalho e necessidades**. São Paulo: Centro de Formação dos Trabalhadores em Saúde da Secretaria Municipal de Saúde, Cadernos Cefor, n.1, 1992.
- MINAYO, M.C.G. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Hucitec, 2007.
- RIBEIRO, E. M.; PIRES, D. ; .BLANK, V. L. G. **A teorização sobre processo de trabalho em saúde como instrumental para análise do trabalho no programa saúde da família**. Caderno Saúde Pública, 20(2): 438-466, mar-abr, 2004.
- VASQUES-MENEZES, Ione. **Por onde passa a categoria trabalho na prática terapêutica**. In: CODO, Wanderley (Org.). *O trabalho enlouquece? Um encontro entre a clínica e o trabalho*. 1ª ed. Petropolis-RJ: Editora Vozes, 2004, v. 1, p. 23-52.
- WOOD JUNIOR, Thomaz. **Fordismo, toyotismo e volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido**. In: Revista de Administração de Empresas. v. 32. n. 4. São Paulo: FGV, 1992.

Coronel de barranco: a literatura no imaginário social da Amazônia no primeiro ciclo da borracha

Francielle Maria Modesto Mendes

Resumo: O artigo intitulado *Coronel de Barranco: a literatura no imaginário social da Amazônia no primeiro ciclo da borracha* tem como *corpus* de investigação o romance ambientado na Amazônia do final do século XIX e início do século XX – *Coronel de Barranco* (1970), do autor brasileiro Cláudio de Araújo Lima. O objetivo dessa pesquisa é a percepção do imaginário social através do estudo do cruzamento de registros históricos e literários a respeito do universo imaginário amazônico. Para a presente análise são necessários alguns passos nos bosques da teoria e da tradição literária amazônica, além é claro de incursões frutíferas na história para compreender melhor os caminhos percorridos por essas duas narrativas – História e Literatura. Percebe-se que a vida na Amazônia é lugar de expansão do imaginário. Apesar disso, historiadores e ficcionistas lidam com o elemento imaginário de forma diferente. Enquanto a ficção não necessita de provas; a história é empiricamente verificável. Porém, não se pode negar a contribuição da narrativa ficcional, aqui em estudo, para identificar um período histórico da região amazônica. Para fundamentar os estudos aqui desenvolvidos, fez-se uso de autores como Roland Barthes, Michel de Certeau, Carlo Ginzburg, entre outros que permitem uma compreensão maior a respeito do cruzamento narrativo entre história e literatura.

Palavras-chave: literatura, história, imaginário social.

A presente pesquisa tem como *corpus* de investigação a percepção do imaginário social através do estudo de um romance ambientado na Amazônia do final do século XIX e início do XX – *Coronel de Barranco* (1970), do autor brasileiro Cláudio de Araújo Lima.

Para analisar o imaginário social através do romance *Coronel de Barranco* são necessários alguns passos nos bosques da teoria e da tradição literária amazônica, além é claro de incursões frutíferas na história. Literatura e história são narrativas que tem o real como referente, para representá-lo.

O imaginário faz parte de um campo de representação e, como expressão de pensamento, se manifesta por imagens e discursos que pretendem dar uma definição da realidade. Mas as imagens e discursos sobre o real não são exatamente o real ou, em outras palavras, não são expressões literais da realidade, como um fiel espelho. A literatura é, no caso, um discurso privilegiado de acesso ao imaginário das diferentes épocas. Segundo Sandra Pesavento (2006), o imaginário é sempre um sistema de representações sobre o mundo, que se coloca no lugar da realidade, sem com ela se confundir, mas tendo nela o seu referente.

A Amazônia é uma construção discursiva e sua representatividade é constituída a partir de um imaginário. Nesse sentido, a região está eivada de lugares-comuns, relatos e ficções, influenciados ainda pelos primeiros cronistas de viagem que chegaram à região. Contudo, é por meio da literatura que se institui a Amazônia como representação simbólica e os romances contribuem para esse feito. São eles que apresentam as cidades amazônicas, os caboclos, os seringueiros, as ações, as vestimentas, que alicerçam esse imaginário.

Em sua essência, nos discursos das crônicas e narrativas de viagens sobressai o modo como foram “inventadas” a identidade cultural da região e dos sujeitos que nela habitam. Esses textos buscam conservar o exotismo folclórico da imagem inventada a partir do olhar estrangeiro, mantendo um pacto com a fantasia, sustentando a imagem que os primeiros viajantes, que aqui chegaram, tinham da região amazônica.

Para Laélia Rodrigues da Silva (1998), os mitos e lendas povoam o imaginário daqueles que olham em direção a Amazônia. Como exemplo, há o mito dos índios Mucuxi, Macunaíma – esse último retratado no romance de Mário de Andrade; ou ainda, histórias que sustentam relações sociais como a que afirma que a sociedade amazônica reprimia, principalmente, no início do século XX, a mãe solteira, mas aceitava a explicação de uma criança ser “filha do boto”.

O imaginário sobre a Amazônia vem sendo construído desde o processo de colonização, chegando a sua forma mais sofisticada no final do século XIX – durante o período do primeiro ciclo da borracha. Segundo Barbara Weinstein (1993), os primeiros exploradores divulgaram a região ora como um paraíso tropical, ora como um inferno verde, e não conseguiram chegar a um consenso quanto à adequação da Amazônia à exploração econômica e à colonização européia. Sob essa perspectiva, vislumbra-se a região amazônica de forma linear. É como se todos agissem da mesma forma a qualquer tempo e espaço amazônico.

E é nesse signo chamado Amazônia, no exercício do imaginário, que o termo coronel de barranco simboliza um homem que manda na região amazônica, dá as ordens, dita as regras e delega funções em meio à floresta. Segundo Marcos Vinícios Vilaça (2006), no Nordeste e no Norte, o coronelismo sustentou-se em

forte teia de laços que perpassavam as relações no seio da família, no trabalho, a posse e uso da terra, bem como as estruturas de poder tradicionais. A figura do coronel na literatura representa o chefe político, o árbitro social, a fonte de coerção, o juiz, o prefeito, o delegado. Por isso, devido à sua relevância, muitos são os coronéis em romances amazônicos: Manuel Lobo, de *Terra de Ninguém*; Juca Tristão, de *A Selva*; Jacinto Gazela, de *No circo sem teto da Amazônia*, Coronel Fábio, de *Seringal*; além de Cipriano em *Coronel de Barranco*.

Em 23 capítulos, a vida das personagens ficcionais se entrelaça e se confunde a vida e a história de homens que lutam para sobreviver no meio da floresta, cercados de dificuldades. O romance *Coronel de Barranco* é narrado no espaço de 50 anos (1876 a 1926) por Matias Cavalcanti de Lima e Albuquerque. Segundo Barthes, “a narrativa nunca é assumida por uma pessoa, mas por um mediador, xamã ou recitante, de quem, a rigor, se pode admirar a performance”. (BARTHES, 2004, p. 58)

Em *Coronel de Barranco*, quem faz o papel de mediador, xamã ou recitante é Matias. Ele é homem culto, viajado e cosmopolita. Foi interno no Colégio Anacleto. Lá aprendera a falar inglês e francês, estudara Literatura, mas seu sonho maior era ser mesmo escritor. Porém, Matias não esperava muito de seu futuro no meio da floresta. “(...) pouquíssimo poderia esperar que a vida lhe desse, se se resignasse a permanecer naquele fim de mundo” (LIMA, 2002, p. 66). A personagem de Matias Albuquerque, no dizer de Benjamin Abdala Junior, é aquele que se aparta da “sociedade e da civilização de que, em tese, é representante” (ABDALA JR, 2004, p.75).

O narrador ou “artesão de ficção”, como é chamado por Paul Ricoeur (2010), usa a memória como lógica de estruturação e como instrumento de ficcionalização. Através do texto, estabelece-se o controle do passado e o contato entre o passado e o presente. Certeau diz que “o passado é, também, ficção do presente” (2010, p. 21). E completa afirmando que a escrita a respeito de uma sociedade tem função simbolizadora: “permite a uma sociedade situar-se, dando-lhe, na linguagem, um passado, e abrindo assim um espaço próprio para o presente (CERTEAU, 2010, p. 107)”. É o que se pode observar na passagem a seguir do romance *Coronel de Barranco*: “De repente, a explosão de uma lembrança que fez minha vida cavalgar às avessas, devorando anos e anos. Restaurando um pedaço da existência que já se abismara no mais fundo da memória”. (LIMA, 2002, p. 39). As lembranças expressadas pelo narrador fazem esse processo de ligação entre dois tempos: o ‘antes’ e o ‘agora’ da narrativa, deixando claro que a memória, fazendo o uso da linguagem, é o alicerce para a constituição do presente.

O romance *Coronel de Barranco* inicia-se com um acontecimento histórico – a saída das sementes *Hevea Brasiliensis* do Brasil. Explora-se o auge dos ciclos econômicos da borracha, primeiro na Amazônia, depois na Europa e na Ásia. Em meio a essa temática, caboclos e nordestinos aparecem como pano de fundo para compor, supostamente, um cenário em que são explorados e agem como preguiçosos. Esse entrelaçamento da ficção com a história constitui um sistema de significação pelo qual se dá sentido ao passado. Os estudos literários recebem impulsos da história, passando a participar de um diálogo plural com cruzamento de vozes. Esse resgate histórico é o que novamente auxilia o presente na compreensão do passado.

Entre os nordestinos encontra-se o Joca, o analfabeto, o “brabo” (como eram chamados os nordestinos que vinham do nordeste trabalhar no corte da seringa), que sonhava ganhar dinheiro para voltar ao Ceará. Ele vem do nordeste para a Amazônia – em busca do El Dourado – na esperança de uma melhor condição de vida. Porém, ao se deparar com a vida sofrida do seringal Fé em Deus, o nordestino muda de idéia. “A gente está pensando que é melhor morrer na seca do Ceará, do que ficar nessa porqueira.” (LIMA, 1991, p.183). Lembrar a vida no Ceará é essencial para compreender o sentido de identidade. Segundo Lowenthal (1998), “saber o que fomos confirma o que somos”. A vida amazônica é tida como lugar de expansão do imaginário. E todos buscam suas novas identidades e trocam olhares com o autóctone.

A ambientação de *Coronel de Barranco* revela uma sociedade movida por ampla transformação social. Num plano macro, observa-se o surgimento de uma sociedade de consumo europeia. Ela necessitava cada vez mais da borracha amazônica, matéria-prima que passa a impulsionar uma nova demanda tecnológica que dá sustentação ao que se denominou *belle époque* europeia, com seu sonho de velocidade, de automóveis e da energia elétrica.

Nesse contexto, assiste-se à incessante fragmentação das identidades culturais que, no passado, tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Como exemplo dessas rupturas, observa-se os habitantes da região comendo, bebendo e vestindo-se de acordo com os hábitos dos europeus. Por isso, nas manifestações culturais contemporâneas, percebe-se certa tendência ao esfalçamento das fronteiras e ao fortalecimento do hibridismo cultural. Não se trata, no entanto, de mescla ou fusão e sim da convivência de elementos heterogêneos.

Dr. Pires, a agrimensur contratado por Cipriano, sempre entalado no inseparável colarinho alto e duro, incômodo nas suas medidas cheias de artificialismo, a linguagem sempre rebuscada, pobre de calor humano (LIMA, 2002, p. 116).

Muitas são as personagens com características híbridas em *Coronel de Barranco*: o cosmopolita Matias, os migrantes Joca e Quinquim, o coronel Cipriano, entre outros. Em sua maioria, desejam explorar a região e, depois, voltarem a seus locais de origem. Esse processo de exploração faz com que as personagens ocupem apenas um local de fronteira, espaço temporário e diversificado, onde são obrigadas a criar suas estratégias de sobrevivência e superação dos desafios.

Essa construção identitária ligada ao imaginário amazônico gera uma forma particular de pensar a floresta, os rios, os habitantes, a paisagem e toda encantaria que o cerca. A floresta é o entrelugar, lugar de passagem para caboclos e migrantes. Aqui cabe o conceito de Homi Bhabha (1998), quando ele define entrelugar

como sendo um terreno de elaboração de estratégias de subjetivação, ou seja, o início de novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade.

No caso da personagem ficcional amazônica, ela vivencia uma prática com o lugar que poderíamos caracterizar de processo simbiótico, quer dizer, em suas práticas cotidianas em relação ao trabalho, ao serviço doméstico, a busca pela comida e pelo prazer se efetiva no entrelaçamento com o rio, com a natureza, conforme se pode verificar nas palavras de Matias Albuquerque: “Além do mais, aleguei o prazer que me davam uns mergulhos no rio, antes do banho com a água de cacimba, para ir depois, descansando, tomar minha última refeição”. (LIMA, 2002, p. 257).

Essa relação entre homem, natureza e espaço onde vive, caracteriza a ficção amazônica, porém não se pode desligar essas práticas ficcionais dos hábitos que representam a verossimilhança dos habitantes da floresta. O rio é o que leva e traz o necessário à sobrevivência do homem em meio à mata. São as águas desse mesmo rio que isolam, mas também fornecem a alimentação, separam a vida na cidade da vida no seringa; os hábitos requintados dos hábitos simples e desprovidos de qualquer luxo. O rio cerca a floresta – plantas, flores, bichos. Tomando como base o dizer de Leandro Tocantins: “Os rios são estrada obrigatória, entrada para a conquista do deserto verde” (TOCANTINS, 1982, p. 7).

O espaço geográfico amazônico é essencialmente aquático, por isso Leandro Tocantins (1982) diz que a história do homem desta região se confunde com a dos rios, uma vez que ele precisa se adaptar, aprender a conviver, em fusão, com os caminhos das águas. O rio integra o ambiente das personagens ficcionais amazônicas. Ele é o referencial para o desenvolvimento da vida. Uma vez na região, caboclos e seringueiros, por vezes migrantes, eram “postos” distantes de quaisquer núcleos urbanos. O único meio hábil de transporte na região era o rio.

O imaginário representado na obra *Coronel de Barranco* afirma que a Amazônia é palco de uma história em que o ambiente é descrito como nebuloso e mítico e os acontecimentos fascina e desafia o ser humano que tenta interpretá-lo. A região também é descrita como um espaço onde tudo é grandioso e, aparentemente, sem limites. Constantemente associada a termos como bela, rica, misteriosa, infernal, paradisíaca, muitas vezes é vista como um gigante palco verde de história plural e literatura enriquecedora, especialmente do ponto de vista das encantarias e dos símbolos culturais que sempre marcaram o olhar sobre a região. Uma das histórias que povoam o imaginário sobre a região é de que se ganhava tanto dinheiro na Amazônia, que se acendia charuto com notas de réis. “Num tempo em que contas histórias incríveis, de seringueiros que acendem o charuto com notas de quinhentos mil réis. Pelo menos, é a lenda que corre na Europa” (LIMA, 2002, p. 98).

A partir dessas observações, o trabalho se desenvolve na fronteira entre duas narrativas – a história e a literatura – que se encontram no percurso das personagens. Esse pensamento corrobora as idéias de Marc Bloch (2001), quando ele diz que os historiadores crêem que o cinema e a literatura, e arte de forma geral, têm muito a contribuir à história. E é sob viés da literatura que se enxerga aqui parte importante da história amazônica, de seu imaginário e de sua cultura.

Fronteiras entre história e literatura

Lynn Hunt, historiador cultural, afirmou na apresentação de um livro que um de seus objetivos era: “mostrar de que modo uma nova geração de historiadores da cultura usa técnicas e abordagens literárias para desenvolver novos materiais e métodos de análise” (HUNT, 2006, p. 19). Duas décadas antes, Hayden White, um dos nomes mais citados quando o assunto é o papel do historiador e do ficcionista, posiciona-se afirmando que história e literatura são construções verbais. Para Marilene Weinhardt (2002), não há dúvidas que as duas narrativas são construções verbais, mas “(...) a distinção de conteúdo desaparece, a ponto de muitas vezes o leitor menos comprometido com catalogações hesitar, se lhe exigem uma resposta imediata, à pergunta sobre o que está lendo: ficção ou história?” (WEINHARDT, 2002, p. 106).

Contrariando o pensamento da autora, Luis Costa Lima (1989) afirma que há três diferenças básicas entre a história e o discurso ficcional: o historiador deve ser localizado no espaço e no tempo, já o artista não necessariamente precisa disso; toda história deve ser consistente com ela mesma; o historiador se relaciona com algo chamado evidência, ao passo que o ficcionista não.

Por sua vez, Lloyd Kramer (2001) afirma que os textos, mesmo os ficcionais, refletem um lugar, um tempo, uma cultura históricos, por isso a história nunca pode ser inteiramente separada da literatura ou da filosofia. O mesmo pensamento tem Ginzburg (2007) quando ele aborda em suas pesquisas o fato de que as divergências a respeito do discurso histórico, o literário e o filosófico são recorrentes. Por trabalharem com as representações da realidade, filósofos e romancistas deram pouca atenção ao trabalho preparatório da pesquisa elaborada pelos historiadores, e estes, por sua vez, também tiveram pouca atenção ao caráter construtivo de seu ofício, ao qual é demarcado por uma escrita, que é mediada por uma forma narrativa.

Ao contrário dos ficcionistas, entretanto, os historiadores em geral optam por não ver o elemento imaginário de suas obras; em vez disso, preferem acreditar que transcenderam a ficção ao estabelecerem rigorosas diretrizes para a disciplina da história. (KRAMER, 2001, p. 136).

Essa tênue fronteira entre história e literatura pode ser observada no romance aqui estudado, que é organizado como uma narrativa histórica que descreve a Amazônia de forma minuciosa a partir do comportamento de algumas das suas personagens do primeiro ciclo da borracha. A obra evidencia também, ao contrário de outros romances amazônicos, a personificação das personagens e o acréscimo de historicidade

própria a cada sujeito da obra, como assim afirmou Foucault (1999) ser uma característica do homem a partir do século XIX.

A verossimilhança em *Coronel de Barranco* é composta por episódios baseados em fontes históricas, como no caso da retirada das sementes *Hevea Brasiliensis* do Brasil, e por episódios não propriamente históricos, como as conversas mantidas no barracão pelos seringueiros; mas que ajudam o leitor a compor o cenário do seringal, do barracão, da cidade de Manaus, além de um melhor entendimento a respeito dos relacionamentos sociais existentes no romance.

Ao contrário do ficcionista, o historiador não cria personagens nem fatos. No máximo, os “descobre”, fazendo-os sair da sua invisibilidade. Porém, esse processo de ‘descoberta’ pode estar entrelaçado à imaginação, a interesses pessoais do historiador, bem como as suas experiências culturais e contextos nos quais está inserido; acentuando ainda mais as relações entre ficção e história. Nesse momento, pode-se recuperar o pensamento de Ricoeur (2010), quando ele afirma que o historiador não conhece nada do passado, somente seu próprio pensamento sobre o passado, no entanto, a história só tem sentido se o historiador sabe que reafirma um ato que não é seu. A título de exemplo, tem-se o caso do seringueiro. Ele é recuperado como ator e agente da história dos dois importantes ciclos econômicos na Amazônia e sua descrição no romance permite melhor visualização do contexto histórico trabalhado na obra *Coronel de Barranco*.

Até meados do século XVII, segundo Michel Foucault (1999), o historiador tinha por tarefa estabelecer a grande compilação dos documentos e dos signos – de tudo o que, através do mundo, podia constituir como que uma marca. Era ele o encarregado de restituir linguagem a todas as palavras encobertas. Sua existência se definia menos pelo olhar que pela repetição, por uma palavra segunda que pronunciava de novo tantas palavras ensurdecidas. No século XVIII, a história é constituída de documentos situados em espaços claros onde as coisas se justapõem. Essa era uma nova maneira de fazer história.

No século XVIII, esses espaços e distribuições naturais assumem maior importância para classificação das palavras, das línguas, das raízes, dos documentos, dos arquivos e, sobretudo, para constituição da história. Até esse século, a história preocupava-se com a elaboração de leis gerais para abranger, numa única rede, todos os homens e coisas do mundo. No século XIX, há a possibilidade de falar sobre as palavras de forma renovada, pois cada homem tem sua historicidade própria. E isso pode ser feito tanto pela história quanto pela literatura. Em outras palavras, o homem é sujeito de sua história, vive a vida, faz uso da linguagem, consome a economia, não estando, portanto, passivo e à mercê das eventualidades.

História vista de baixo

A idéia deste artigo é observar a Amazônia e suas personagens ficcionais por outro olhar, identificando suas construções discursivas a partir de inferências históricas. Dessa forma, será possível compreender o imaginário social construído a respeito da região. Por causa do exposto anteriormente, não seria possível pesquisar a história da Amazônia e de seus povos sem o viés da ‘história vista de baixo’ do qual foi pioneiro Edward Thompson, que escreveu seu ponto de vista na obra *The Making of the English Working Class*. Segundo Jim Sharpe (1992), a história vista de baixo tem duas funções: servir como um corretivo a história da elite e permitir a compreensão histórica de uma fusão da história da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais de história.

(...) a expressão ‘história vista de baixo’ implica que há algo acima para ser relacionado. Esta suposição, por sua vez, presume que a história das ‘pessoas comuns’, mesmo quando estão envolvidos aspectos explicitamente políticos de sua experiência passada, não pode ser dissociada das considerações mais amplas da estrutura social e do poder social. (SHARPE, 1992, p. 54)

No estudo da obra, aqui arrolada, é possível observar exatamente esse outro olhar perante a história. O homem foge do conflito existente entre o dominado e o dominante, entre o colonizado e o colonizador. Afasta-se, então, do esquema maniqueísta e observa-se o quanto há de força, de determinação e astúcia nas personagens. Apesar da exploração sofrida pelos seringueiros, não se pode dizer que eles não tinham liberdade de ação ou que não eram sujeitos de sua própria história, como assim também afirma Lacerda:

Na verdade, muitos daqueles que se tornavam seringueiros subvertiam a ordem do que estava estabelecido para a suas vidas, na medida que, ao deixarem seus espaços nativos e se lançarem na coleta do látex na floresta amazônica, mesmo que tudo desse errado, tais trabalhadores manifestavam claros indícios de que não estavam passivos diante de sua situação de pobreza. (LACERDA, 2006, p. 68)

O seringueiro não se acomodou ao jugo do seringal no primeiro ciclo da borracha amazônica. Muitas vezes, ele se rebelava contra a exploração a que era submetido em detrimento da busca de sua melhor condição de vida. Exemplo disso é a tentativa de burlar as leis do seringal Fé em Deus que faz com que as personagens Joca e Quinquim plantem e colham mesmo contra a vontade de Coronel Cipriano, em *Coronel de Barranco*. Os seringueiros e caboclos da região amazônica, segundo João de Jesus Paes Loureiro (1995), tinham uma cultura de profunda relação com a natureza, que ajudou a consolidar o imaginário destes indivíduos dispersos às margens dos rios.

Segundo Barbara Weinstein (1993), entre os meios de autodefesa estava o hábito de acrescentar pedras,

areia ou farinha de mandioca à pele de borracha para torná-la mais pesada. O seringueiro também vendia a borracha a um regatão, chamado pela autora de ‘pirata fluvial’, e não ao patrão, violando assim a relação estabelecida nos seringais. “O regatão parece que é mesmo o fantasma dos donos do seringal aqui nos altos rios” (LIMA, 2002, p. 123). E, por fim, estabeleciam pressões para limitar a exploração que sofriam e para manter certa dose de autonomia. Essas observações permitem criticar, redefinir e consolidar a corrente principal da história que dizia ser o seringueiro um ‘pobre coitado’.

Misturando tudo que o senhor possa imaginar. Metendo pedaços de sernambi entre as camadas de fina, enquanto faz a coagulação. Calhaus que ache perto de um igapó. Pedaços de latas de conserva bem amassados. Qualquer cabo de colher imprestável, ou resto de machadinha quebrada durante o trabalho. Tudo, tudo capaz de aumentar o peso, seringueiro aproveita para enxertar nas peles durante a defumação (LIMA, 2002, p. 122)

Loureiro (1995) afirma que a cultura amazônica é dinâmica, original e criativa. E é através do imaginário que o homem é situado numa grandeza proporcional e ultrapassadora da natureza que o circunda. O autor completa afirmando que o isolamento da Amazônia a impedia de intercambiar seus bens culturais. E isso, entre outras coisas, contribuía para que se acentuasse a visão sobre a região de forma folclórica e primitiva disseminada pelos próprios ficcionistas e historiadores da região. Laélia Silva corrobora com esse pensamento:

O estudo da produção literária não escapou ao estigma da terra imatura ou terra virgem. O patrimônio literário permanece sem o merecimento de análises mais especializadas que apontem, por exemplo, os valores ficcionais de textos inspirados na realidade amazônica, limitando-se quando muito a indicar a importância histórica de obras consideradas representativas quanto ao caráter documental. (SILVA, 1998, p.28)

No que se refere ao caráter documental, Luiz Costa Lima (1989) afirma que o discurso histórico e o ficcional, por mais documentos de que disponham, sempre precisam recorrer à imaginação para estabelecer nexos entre eles de modo a (re)criar os fatos. A Amazônia sempre foi estigmatizada, mesmo por grandes escritores como Euclides da Cunha – que produziu importantes estudos sobre a região. Em seus textos, ele destacava a fragilidade do sujeito amazônida, bem como sua inferioridade em relação à natureza sempre exuberante: ‘homem errante’, ‘homem sedentário’ (CUNHA, 1999, p.12). Desde os primeiros escritos literários sobre a Amazônia, evidencia-se que há uma imagem hiperbólica da região.

Parece que ali a imponência dos problemas implica o discurso vagaroso das análises: às induções avantajam-se demasiado os lances da fantasia. As verdades desfecham em hipérbolos. E figura-se alguma vez em idealizar aforrado o que ressaí nos elementos tangíveis da realidade surpreendedora, por maneira que o sonhador mais desensofrido se encontre bem, na parceria dos sábios deslumbrados. (CUNHA, 1999, p. 4)

Nessa dimensão, o texto literário inaugura uma possibilidade de conhecimento do mundo. No caso de *Coronel de Barranco*, percebe-se que o autor humanizou as personagens e colocou a natureza à sua medida. No pensamento de Loureiro:

Pelo imaginário, pela estetização, pelo povoamento mitológico, pelo universo de signos, pela intervenção na visualidade, pela atividade artística, ele [caboclo] definiu sua grandeza diante desse conjunto grandioso que é o mundo amazônico. (LOUREIRO, 1995, p. 34)

O mundo da ficção literária dá acesso aos historiadores, às sensibilidades e às formas de ver a realidade de outro tempo, fornecendo pistas e traços daquilo que poderia ter sido ou acontecido no passado. Mas Certeau alerta que “uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente” (CERTEAU, 2010, p. 34).

Para Carlo Ginzburg, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (1989, p. 177). Isso implicaria não mais buscar o fato em si, o documento entendido na sua dimensão tradicional, na sua concretude de “real acontecido”, mas de resgatar possibilidades verossímeis que expressam como as pessoas agiam ou pensavam. O autor completa afirmando que “cada sociedade observa a necessidade de distinguir os seus componentes; mas os modos de enfrentar essa necessidade variam conforme os tempos e os lugares” (GINZBURG, 1989, p. 171).

Essas relações entre verdadeiro, falso e fictício parecem muito mais tênues do que o foram para os historiadores oitocentistas no pensar de Ginzburg. Há poucos decênios, os historiadores passaram a dar maior atenção ao caráter construtivo e dinâmico de sua escrita, componente básico de seu ofício profissional: “a mistura de realidade e ficção, de verdade e possibilidade estiveram no cerne das elaborações artísticas deste século” (GINZBURG, 2007, p. 334).

A pesquisadora Pesavento (2006) afirma que a verdade da ficção literária não está, pois, em revelar a existência real de personagens e fatos narrados, mas em possibilitar a leitura das questões em jogo numa temporalidade dada. O historiador que se volta para a literatura sabe que a leitura do texto não é o seu valor de documento, testemunho de verdade ou autenticidade do fato, mas o seu valor de problema. A autora diz ainda que o texto literário revela e insinua as verdades da representação ou do simbólico através de fatos

criados pela ficção. Mais do que isso, o texto literário é expressão ou sintoma de formas de pensar e agir. Tais fatos narrados não se apresentam como dados acontecidos, mas como possibilidades, como posturas de comportamento e sensibilidade, dotadas de credibilidade e significância.

A literatura reproduz impressões sobre a vida. E, com isso, segundo Pesavento (2006), chega-se a uma das metas buscadas nos domínios da História Cultural: capturar a impressão de vida, a energia presente no passado, na raiz da explicação de seus atos e da sua forma de qualificar o mundo. E esses traços podem ser resgatados na narrativa literária, muito mais do que em outro tipo de documento. A relação literatura/história já se manifestava em Aristóteles. No capítulo IX de sua Poética, o filósofo lança algumas preocupações nesse sentido:

(...) não é ofício do poeta narrar o que aconteceu, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível segundo a verossimilhança e a necessidade. Com efeito, não difere o historiador e o poeta por escreverem verso ou prosa (pois que bem poderia ser postos em versos as obras de Heródoto, e nem por isso deixariam de ser história, se fosse em verso o que era em prosa) diferem, sim, em que diz um as coisas que sucederam, e outro as que poderiam suceder. (ARISTÓTELES, 1993, p. 53)

Ao se fazer essa relação, já se manifestam inquietações sobre os vínculos que a literatura e a história vêm construindo. Como afirma Le Goff (1990), a literatura é uma forma de manter a história presente na memória, uma vez que ela serve como registro escrito. Todo profissional dedicado à literatura deve ser também um conhecedor da história, pois é da história que a literatura se nutre, retirando-lhe fatos importantes que vão garantir verossimilhança.

Le Goff (1990) afirma ainda que é nas profundezas do cotidiano que se capta o estilo de uma época e que os textos literários e artísticos são fontes privilegiadas quando considerados como histórias da representação dos fenômenos objetivos, ou seja, se considerados como formas de representação da realidade, as fontes literárias podem e devem ser utilizadas como fontes históricas.

Entende-se que todas estas questões revelam a riqueza do que se convencionou chamar de História Cultural. E é ela que proporciona uma abertura dos campos de pesquisa para a utilização de novas fontes e objetos, entre as quais se encontra o texto literário.

Considerações finais

A partir da leitura da obra *Coronel de Barranco*, pode-se inferir que o romance estudado propõe a composição do imaginário social amazônida, através da observação de sujeitos sociais e das relações estabelecidas entre eles. Além disso, é possível compor o cenário em que se encontra a Amazônia e atribuí-la sua devida importância, sem posicioná-la como superior as formações sociais, políticas e econômicas estabelecidas nesta região. É neste contexto também que se observa a construção do imaginário amazônida a partir da delimitação de fronteiras entre as duas narrativas, aqui abordadas, Literatura e História.

Referências bibliográficas

ABDALA Jr, Benjamin (org.). **Margens da Cultura:** mestiçagem, hibridismo e outras misturas. São Paulo: Boitempo, 2004.

ARISTÓTELES. **Poética.** Tradução Eudoro de Souza. São Paulo: Ars. Poéticas, 1993

BARTHES, Roland. **O rumo da língua.** Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BHABHA, Homi. K. **O Local da Cultura.** Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço, Gláucia Renate. 3ª reimpressão, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BLOCH, Marc. **Apologia da História.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

CUNHA, Euclides. **À Margem da História.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais.** São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

_____. **O fio e os rastros:** verdadeiro, falso, fictício. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

- 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.
- LACERDA, Franciane Gama. “Reclamações do povo”. Luta por direitos na cidade, seringais e núcleos coloniais da Amazônia brasileira (séculos XIX e XX) (p. 63 82) In: **Projeto História**, São Paulo, n.33, dez. 2006.
- LE GOFF, Jacques. “História”; “Memória” e “Documento/Monumento” In: Enciclopédia Einaudi **Memória-História**, Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1990.
- LIMA, Luis Costa. **A Aguarrás do Tempo**: Estudos sobre a narrativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.
- LIMA, Claudio de Araújo. **Coronel de Barranco**. Manaus: Editora Valer, 2002.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. Belém: Cejup, 1995.
- LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Tradução Lúcia Haddad. In: **Projeto História**: revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: EDUC, 1981.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Em busca de outra história**: imaginando o imaginário. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.15, nº 29, 1995.
- _____. **História & Literatura**: uma velha-nova história. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/1560>. Acesso em: 19 set 2010.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, vol 3, 2010.
- SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org). **A Escrita da História**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.
- SILVA, Laélia. **Acre**: prosa e poesia (1900-1990). Rio Branco: Edufac, 1998.
- TOCANTINS, Leandro. **Amazônia – Natureza, Homem e Tempo**: uma planificação ecológica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- WEINHARDT, Marilene. **Ficção e História**: Retomada de Antigo Diálogo. *Revista Letras*, Curitiba, editora UFPR, n.58, p. 105-120, 2002.
- WEINSTEIN, Barbara. **A Borracha na Amazônia**: Expansão e Dacadência (1850-1920). Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: HUCITEC. Edusp, 1993.
- VILAÇA, Marcos Vinícios; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti. **Coronel, Coronéis**: apogeu e declínio do coronelismo no nordeste. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

A aprendizagem da língua escrita como um processo interativo

Francinete do Socorro Saraiva de Lima¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo mostrar a função do professor de Língua Portuguesa e sua relação entre a teoria e a prática na construção do conhecimento reflexivo para a formação de cidadãos, tendo como foco o ensino da língua escrita e sua importância no processo de interação e exercício da cidadania. Desse modo, observar por meio do acompanhamento de aulas dos professores como acontece esse ensino voltado para a ampliação da competência comunicativa. No intuito de responder a algumas inquietações, tais como: Qual a importância da linguagem escrita no dia a dia como interação, como comunicação? Qual a necessidade de se aprender a escrever? Qual a função da linguagem escrita para a sociedade? Verificou-se, por meio de questionários e observações a respeito da prática docente que tal profissional ainda possui dificuldades em relacionar teoria e prática, no que concerne ao ensino da escrita. Tais dificuldades residem na formação que teve, bem como na falta de incentivo e ampliação de aspectos relacionados à formação do professor pesquisador, leitor e, em especial, escritor de textos que valorizem as diferentes práticas sociais. Isso acaba por refletir no tipo de formação que é concedida aos seus educandos.

Palavras-chave: língua escrita, interação, práticas sociais.

Introdução

A Alfabetização, que segundo Magda Soares, caracteriza-se como o “estado ou condição de quem sabe ler e escrever” (SOARES, 2006, p.21) e Letramento, “uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita” (SOARES, 2006, p.22) são processos que compõem e interagem nas diversas situações que se alternam nas práticas de sala de aula. Historicamente, a Alfabetização sempre esteve presente na Educação Escolar, mas se detendo no aspecto da codificação e decodificação dos signos linguísticos.

A aprendizagem da língua escrita e a aquisição de conhecimentos em diferentes áreas estão relacionadas por se entender que estas duas práticas colaboram bastante para o desenvolvimento de sujeitos mais críticos e reflexivos. Diante deste entendimento e por considerar o ato pedagógico como compromisso, propõe-se neste artigo fazer um estudo sobre a aprendizagem da língua escrita e sua importância no processo de aprendizagem de diferentes saberes.

Nesse sentido, tanto a Alfabetização quanto o Letramento mostram a aprendizagem da escrita como um processo de (re)significação no qual o sujeito é visto como aquele que se constitui e se faz conhecer nos registros que produz. Esta pesquisa tenta contribuir para superação das dificuldades na aprendizagem a partir do seguinte questionamento: Como o professor de Língua Portuguesa percebe sua relação entre o teórico e o prático na construção do conhecimento reflexivo para a formação de cidadãos?

Por conta disso, centrou-se a investigação no contexto de sala de aula, nas interações professor/alunos/objeto de conhecimento, nas ações desenvolvidas pelos professores com a finalidade de auxiliar os alunos na construção da aprendizagem da língua escrita, e nos questionamentos dos professores a respeito da maneira como conduziam as atividades de escrita com os alunos. Assim, o objetivo geral do presente estudo é discutir como o professor de Língua Portuguesa relaciona teoria e prática durante as aulas direcionadas ao processo de produção escrita dos alunos.

A partir destas reflexões, foram definidos os objetivos específicos que direcionaram a presente pesquisa: conhecer e analisar a ação docente desenvolvida pelos docentes; identificar os conhecimentos e as atividades propostas pelos professores e as concepções relativas à produção de texto em sala de aula; identificar as estratégias utilizadas pelo professor para a produção de textos por seus alunos; verificar quais as temáticas mais solicitadas pelos alunos no processo de construção da aprendizagem da linguagem escrita.

Com o propósito de se alcançar tais objetivos, sem perder o foco das investigações, foram elaboradas algumas questões que orientaram o estudo, buscando saber: De que maneira os professores desenvolvem as ações pedagógicas no sentido de promover a aprendizagem da linguagem escrita? Quais estratégias que os docentes consideram relevantes para o desenvolvimento das habilidades linguísticas relativas à produção de texto? Quais os eixos temáticos desenvolvidos pelos professores no processo de aprendizagem da linguagem escrita?

Mediante o exposto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa envolvendo a aplicação de questionário, observação das atividades dos docentes em sala de aula e análise dos dados gerados considerando os aportes

teóricos a respeito da escrita e os processos de aprendizagem da mesma em especial.

Função da escrita na sociedade

Segundo Gnerre (1998), o surgimento da escrita é parte inerente do homem em expressar a sua necessidade de se comunicar. O homem primitivo utilizou o pictograma como sistema de comunicação. O sistema pictográfico não representa a fala, mas um simbolismo que o autor classifica como de segunda ordem. Ele pode ser entendido como precursor da escrita através dos símbolos que os indígenas utilizavam para registrar o tempo. Depois veio o logograma que é a estilização convencional do pictograma que inicialmente confirma o formato simbólico das letras. Essa era a escrita conhecida como cuneiforme dos Sumérios.

Sven Ohman aponta em suas pesquisas que:

[...] a invenção da escrita alfabética é uma “descoberta”, pois, quando o homem começou a usar um símbolo para cada som, ele apenas operou conscientemente com o seu conhecimento da organização fonológica de sua língua. Com relação a isso, é interessante ressaltar o que afirma Vigotsky, a partir dos trabalhos que realizou com crianças: para aprender a escrever, a criança precisa fazer uma descoberta básica – a saber, que ela pode desenhar não apenas coisas, mas também a própria fala. (OHMAN, 1969, *apud* KATO, 2003, p.16)

Verifica-se também que a linguagem escrita teve um grande poder durante os últimos séculos da Idade Média, pois, as questões culturais e políticas exigiam que o latim fosse o modelo de língua e poder na Europa.

Para Mary Kato, “um sujeito que faz uso da linguagem escrita para seu conhecimento pessoal, é capaz de crescer cognitivamente e atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um instrumento de comunicação.” (KATO, 2003, p.07). Neste sentido, a língua escrita é um processo de interação social que favorece a comunicação, nas mais diferentes esferas, garantindo aos sujeitos de alguma maneira condições para exercer a cidadania.

A dificuldade que muitos profissionais na área da Língua Portuguesa possuem ao transpor a aprendizagem da língua escrita, deve-se a fatores e atributos de diversidade das informações e habilidades com que desenvolvemos as seguintes competências (oralidade e escrita). “Essas competências são de ordem cognitiva, afetiva, conotativa e prática.” (ALTET, 2001, p.28). O que é importante saber, que são atitudes e ações necessárias ao exercício da profissão do professor, com conhecimentos imprescindíveis para garantir suas tarefas.

Portanto, percebe-se que ao estudar a língua escrita, esta deixa de ser compreendida apenas como linguagem verbal para ser incorporada nas análises textuais, mas para ampliar a interação, de acordo com os propósitos interlocutivos instaurados nas diferentes esferas comunicativas.

As concepções de linguagem e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem da escrita

Estudar a concepção da linguagem faz-se tão necessária quanto a importância de uma educação digna para um cidadão, está diretamente ligada a uma concepção de mundo, a uma compreensão real, que apontam procedimentos fundamentais a uma aprendizagem significativa por parte dos educandos.

Nesse encaminhamento:

[...] o importante para o ensino da língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o modo como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação. (TRAVAGLIA, 2006, p.21)

Partilhando com a ideia do autor, o interesse no estudo da língua escrita é evidenciar as concepções sobre as propriedades da linguística confrontando com outros objetos de natureza similares e as competências utilizadas na construção de um texto escrito.

A primeira concepção a se fazer referência é a linguagem como expressão de pensamento. Tudo que vai se exteriorizar, primeiramente se processa dentro da mente, de modo articulado, para que as pessoas se comuniquem com clareza, ou seja, a “capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada.” (TRAVAGLIA, 2006, p.21).

Essa concepção de linguagem confirma o fato de que nossa mente tem a capacidade de exteriorizar o que pensamos, verifica-se que quando um aluno produz um texto, ele automaticamente já vai organizado em sua mente, o que vai transpor para o papel (formulamos as ideias antes de escrever).

A segunda concepção caracteriza a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação, um processo mecânico, no qual a pessoa faz uso de códigos, ou melhor, um conjunto deles que se combina para construir uma mensagem, e transmiti-la para seu destinatário. Sendo assim,

Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é língua é um ato social, envolvendo conseqüentemente

pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive. (TRAVAGLIA, 2006, p. 22).

Tal concepção sugere que o falante tem em mente uma mensagem a ser transmitida a um ouvinte, ou seja, informações que se deseja passar a outro. Assim, faz uso dos códigos para se processar a mensagem e transmitir para seu interlocutor, por meio de um canal. Elas serão decodificadas como as conversas de sala de bate papo ou mesmo MSN, estabelecendo uma forma de comunicação escrita e interativa.

A terceira concepção aponta a linguagem como forma ou processo de interação, entende a linguagem como meio de comunicação dos homens com a natureza e a interação dos homens entre si, ou seja, como um elemento social. Assim, a escrita como atividade comunicativa, estabelece uma relação entre duas ou mais pessoas que buscam ações que possuem uma interdependência em busca dos mesmos fins.

De acordo com os PCNs (1999), a perspectiva a partir da qual foi abordada a língua escrita, é saber se na realidade nossos jovens aprendem e como são orientados a escrever, enfatizando o ponto de vista e os mecanismos de interação do professor na sociedade em geral. A partir daí, estabelecendo uma análise, a saber: o que seria uma aprendizagem expressiva de fato, buscando conhecer métodos e práticas sociais em níveis educativos consideráveis para o aumento da qualidade de ensino. Usar os recursos disponíveis de competência como a escrita, de forma expressiva, com finalidade de comunicação, presente na linguagem, permite a relação e o entendimento mútuo entre sujeitos de diferentes grupos e esferas da sociedade.

As relações entre escrita e oralidade e a proposta dos PCNs para o ensino médio

Esta relação é proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e referenda que o fator predominante para que uma linguagem seja comunicativa, se faz necessário a interação.

Nesse encaminhamento, os estudos desenvolvidos por Leonor Fávero mostram que:

Ao tratar da fala e da escrita, é preciso lembrar que estamos trabalhando com duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema lingüístico: o sistema da Língua Portuguesa, com ênfase diferenciada em determinados componentes desse sistema. Assim, aquilo que se poderia considerar distinção corresponde meramente a diferenças estruturais. (FÁVERO, 2005, p.69)

Justificar tais debates entre a língua falada e a escrita é relevante para que se conheçam seus diferentes modos de aquisição, condições de produto, transmissão e recepção por meios a partir do qual os elementos de composição são formados. Entretanto, segundo a autora, “Verifica-se que a língua falada não possui uma gramática própria; suas regras de efetivação é que são distintas em relação à escrita. O que existe é maior liberdade de iniciativa por parte de quem fala.” (FÁVERO, 2005, p.70)

Assim, buscar meios para mostrar os significados, inseridos em diferentes códigos e processo comunicativos que permeiam no cotidiano nos estudos históricos, social e cultural, objetiva desenvolver conhecimentos a serem aprendidos, ao longo do ensino médio.

Ainda, os PCNs apresentam que é importante:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas. (PCNs, 1999, p.142)

Essa proposta reflete que cada leitor ou escritor, pode se relacionar com o contexto de um texto, de acordo com as condições em que se situa, expressando seus sentimentos de modos diversificados, expressando suas idéias de modo a mostrar as informações sobre quem produz e para quem produz.

O que diferencia o texto falado do texto escrito são as formas de como eles se realizam, pois, que no texto falado ocorre o exato momento da interação, os interlocutores fazem um diálogo ativo que resulta num processo de verbalização conjunta em um tempo real. No texto escrito, não há participação direta e ativa entre seus agentes, nele, o autor dialoga com o leitor levando em conta suas expectativas, fazendo suas próprias deduções, desta forma ao contrário do texto falado, o tempo e o espaço não coincidem no contexto de produção e recepção, haja vista que, leitor e escritor normalmente não se encontram no mesmo lugar.

“Fala e escrita são, portanto, duas modalidades da língua. Assim, embora se utilizem do mesmo sistema lingüístico, cada uma delas possui características próprias. Ou seja, a escrita não constitui mera transcrição da fala, como muitas vezes se pensa”(KOCH & ELIAS, 2009, p.14). Isso não quer dizer, entretanto, que fala e escrita devam ser vista de maneiras diferentes, como muitos preconizam até hoje, mas, saber a situação em que se encontra em cada texto, na escrita de modo formal ou na conversação espontânea, coloquial. Basta saber como cada uma se manifesta simbolicamente dependendo da situação.

Assim, os PCNs afirmam que:

No mundo contemporâneo, marcado pelo apelo informativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada. (PCNs, 1999, p.126)

Estes códigos associados de maneira lógica permitem a construção de significados, expressões, comunicação e informação, como resposta de práticas sociais. É relevante estabelecer competências comunicativas (o ouvir, o falar, o ler e o escrever), que permitirão divulgar suas ideias com objetividade e facilidade no dizer.

O processo de formação do professor de língua materna

Constantemente, estamos à procura de ações e práticas educativas na confiança de edificar saberes indispensáveis na construção de uma formação de qualidade, evidenciando as capacidades do aluno em desenvolver sua linguagem escrita de modo espontâneo e esclarecedor ajudando-o em sua comunicação nos diferentes contextos com o habitual de seu meio. “Além disso, mesmo que eu saiba “tudo” sobre aprender e ensinar, me faltaria, no momento, inventar, fazer surgirem gestos e palavras, que não estão nos livros” (CIFALI, 2001, p.104).

Encontrar maneiras alternativas para o trabalho cognitivo do educando, se faz necessário para permitir um avanço nos seus saberes constituídos, ou seja, nos questionamentos sobre o processo de conhecimento que ele venha a adquirir, e assim, contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

A aprendizagem da linguagem escrita exige reflexões capazes de provocar questionamentos de como vem sendo aplicado esse sistema, de maneira que o profissional formador possa ter o desafio de transpor as dificuldades surgidas no decorrer dessa aprendizagem e fazer com que o educando possa se favorecer da prática da escrita, estabelecendo conexões para sua vida diária e profissional.

De acordo com Koch & Elias (2009), o professor deve conscientizar o aluno das particularidades que existem na língua escrita e das exigências e recursos que lhe são adequados, ou seja, “quando da aquisição da escrita, a criança necessita ir aos poucos, conscientizando-se dos recursos que são protótipos da oralidade e perceber que, por vezes, não são adequados ao texto escrito” (KOCH & ELIAS, 2009, p. 18) é notório que essa aquisição não advém de um momento para o outro, às vezes pode levar anos e anos.

Compreender a importância da língua escrita, os conhecimentos do professor e acreditar no desenvolvimento cognitivo do aluno são princípios fundamentais para o êxito de uma aprendizagem expressiva, que constitui uma habilidade na qual permite o uso da escrita na prática de indícios básicos, pois, segundo Soares:

As habilidades de escrita incluem tanto o apenas desenhar no papel as letras do alfabeto quanto o escrever longos textos dissertativos ou argumentativos; e os usos da escrita incluem tanto o escrever o próprio nome quanto escrever uma tese de Doutorado. (SOARES, 2008, p.51).

O conhecimento do professor deve estar bem fundamentado, para que possa ser coerente em suas colocações de acordo com sua aprendizagem na linguagem escrita, proporcionando ao aluno, confiança e direcionamento motivados para o desenvolvimento adequado de sua representação na escrita. É importante que o educador consiga fazer valer os métodos e os fundamentos do que deseja realmente transmitir na prática de ação cotidiana, auxiliando assim seu aluno a se posicionar de modo adequado e confiante em seus propósitos com relação à escrita.

O processo de formação do professor de língua materna permitirá com que a linguagem escrita se torne um instrumento de comunicação com a capacidade de poder atender a várias demandas de uma sociedade, procurando determinar o foco de interação que a escrita realiza segundo qual, a mesma é vista como produção textual realizadora de ativação de conhecimento e mobilização de diversas estratégias.

Com o advento de novas oportunidades que possam propiciar novas tendências na formação do docente, e assim, ter uma visão de como proceder, o professor tem a chance de aumentar suas capacidades e “analisar o que funciona, o que devemos abandonar o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho”. (IMBERNÓN, 2009, p.18). A partir daí, o educador tem a oportunidade de cada vez mais construir estratégias e práticas educativas que façam com que os discentes percebam através delas uma significação coerente, que se mantenham no nível da compreensão e interação no decorrer do ensino aprendizagem.

A escrita deve permear as atividades de comunicação do educando, a fim de atribuir-lhes capacidades de entendimento que estabeleçam diferentes e novos modelos relacionais e participativos na prática da educação, em que compreender e usar a língua materna em diversas áreas do saber é ter a possibilidade de expressar a manifestação verbal das ideias, informações ou intenções que se pretende compartilhar com alguém, pois, “a competência do aluno depende, principalmente, do poder dizer/escrever, de ser alguém que merece ser ouvido/lido”. (PCNs, 1999, p.144). A língua escrita, como uma atividade social, envolve normas de comunicação que dá um sentido mais amplo a interação comunicativa, que transmite conhecimentos imprescindíveis para uma sociedade.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo exploratório e descritivo de natureza qualitativa, desenvolvido por meio do delineamento de levantamento de dados. Segundo Gil (2002), a pesquisa exploratória

tem como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo como princípio uma formulação da problemática mais precisa ou hipóteses pesquisáveis para futuros estudos.

A pesquisa exploratória buscou definir o problema de forma flexível. Esta etapa envolveu a utilização de levantamentos bibliográficos, enfatizando os autores da literatura da área da língua portuguesa, especificamente do processo de ensino-aprendizagem da escrita, destacando os aspectos referentes à linguagem escrita.

Pesquisa exploratória, descritiva com abordagem qualitativa conforme definidos por Bogdan e Biklen:

Apresenta algumas características básicas que identificam esse tipo de estudo, são elas: o ambiente natural como fonte direta da coleta dos dados e o pesquisador, o principal instrumento; é de tendência descritiva: o interesse é maior com o processo do que com o produto; analisa os dados de forma indutiva e o significado compreendido pelos participantes é de fundamental importância para a apreensão do objeto de estudo. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 49):

Para os autores ao recolhermos os dados de forma direta, o estudo nos proporciona uma abordagem do mundo de forma detalhista, uma vez que, na abordagem qualitativa, nada é trivial e tudo se constitui em potencial para construir caminhos que permitam estabelecer uma relação mais clara com o objeto de estudo.

Nesse trabalho, nos referimos a quatro professoras de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual, de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio. Estivemos durante duas semanas, observando as professoras de Língua Portuguesa, seus métodos e estratégias para o ensino da língua escrita, de como se processa essa encaminhamento no processo de aprendizagem do educando.

Análise de dados

De acordo com dados gerados durante a pesquisa, organizamos as análises da seguinte maneira: Foi elaborado um questionário contendo quatro perguntas, que direciona a resposta do mesmo para o resultado da pesquisa. O diagnóstico obtido se deu analisando as respostas consecutivamente com as perguntas respectivas. Para a preservação da identidade das professoras utilizou-se letras para distinguir as falas como passaremos a mostrar.

1-O que você gosta de escrever?

A: *“Gosto muito de escrever relatos e memórias, além de diários de viagem.”*

B: *“Crônicas”*

C: *“Crônicas, diário”*

D: *“Escrevo síntese sobre trabalhos que realizo em sala de aula”*

Observou-se que a maioria se limita apenas em escrever crônicas e relatos. Além disso, o professor D procura escrever a respeito das suas ações em sala de aula. Estes resultados podem remeter a uma das propostas do PCN's (1999) que se refere à análise de recursos que sejam de fato significativa para a linguagem verbal levando em conta a organização, estrutura e função de cada produção textual, independente da ideia ou escolha do sujeito participativo.

Neste sentido, Soares (2006), ao referir-se ao processo de ensino/aprendizagem da língua escrita, enfatiza a importância da articulação e integração das várias facetas do processo e de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências. Na aprendizagem inicial da língua escrita, os processos de alfabetização e letramento são indissociáveis, simultâneos e interdependentes.

2-Quais os livros que você utiliza para selecionar as atividades de produção escrita da turma?

A: *“Leio os livros recomendados pelo MEC, ou melhor, sigo as orientações dos programas federais, além dos meus livros específicos da área de literatura.”*

B: *“Material da internet, livros didáticos atualizados, matérias jornalísticas”*

C: *“Livros didáticos, matérias jornalísticas, internet (atualizados)”*

D: *“livros didáticos, revistas, jornais, romance, contos.”*

De uma maneira geral percebe-se que os docentes afirmam que utilizam os livros didáticos para selecionarem as atividades da produção de escrita da turma. Isso se aproxima do que Bagno (2002) considera como importante o fato de que os professores precisam estar em condições para compreender o desenvolvimento cognitivo e linguístico de crianças “normal” e “anormal”. O preparo na diversidade linguística que está entre os alunos de diferentes níveis sociais e culturais, é que faz da escola a grande colaboradora da interação de diferentes aprendizagens, já que a língua nada mais é do que o meio para a aprendizagem de todas as disciplinas.

Neste sentido, pode-se seguir o entendimento de Soares (2004), percebe-se que nos dias de hoje, em que as sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita, ser alfabetizado, ou seja, saber ler e escrever tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas.

3-Quais as estratégias que você utiliza para que os alunos escrevam?

A: *“Após a leitura do dia, sempre escrevemos a frase que chamou mais atenção deles, recontar a história oralmente e por escrita, etc.”.*

B: *“Incentivos a contação de histórias”*

C: *“Escrevam o que gostariam de escrever para alguém”*

D: *“Que escrevam sobre as histórias que mais gostam (lendas, contos, fábulas,...)”.*

Os sujeitos da pesquisa são unânimes em afirmar que eles incentivam os alunos a contarem suas histórias tanto oralmente, como por escrito, como se vê nos fragmentos.

Percebe-se que os PCN's levam em conta no processo de aprendizagem da linguagem escrita, a flexibilidade e contextualização das práticas da leitura e escrita na sociedade, considerando, portanto, seu potencial simbólico. Este cenário refere-se ao fenômeno do letramento que transcendem o processo de alfabetização.

A escrita tem uma total importância em qualquer profissão, e a sociedade vem exigindo muito. Constitui-se de fundamental importância, pois através dela é possível alcançar os objetivos, uma vez que atrás de uma escrita sempre vem um ser de formação, de conceitos, idéias estabelecidas, relações lógicas de alta percepção, fazendo estimativas compatíveis com o seu conhecimento adquirido.

4-Quais as temáticas que os alunos mais solicitam durante as aulas de aprendizagem da escrita?

A: *“Por eles apenas desenhariam e escreveriam o nome deles. (OBS: atendo alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, muitos ainda estão na fase de aquisição da escrita).”.*

B: *“Pedem para escrever sobre namoro, sobre artistas”*

C: *“Humor, namoro.”.*

D: *“Gostam às vezes de escrever sobre os seus relacionamentos”*

Notou-se nas respostas que as experiências do cotidiano são as práticas mais solicitadas pelos alunos, como descrevem nestes termos, entende-se que as temáticas utilizadas pelos professores são pautadas em um processo de construção de sentidos e constituição dos sujeitos nas interações verbais que envolvam a leitura e a escrita nas práticas sociais.

Ao analisar as respostas associadas ao desenvolvimento das atividades, verificou-se como problemática o exercício da ação docente: a falta de recursos para desenvolver atividades diferentes da tradicional; o desconhecimento de processos teórico-metodológicos relacionados à seleção de conteúdos para ensinar; o desconhecimento sobre como lidar com a diversidade e as diferenças dos alunos do ponto de vista cognitivo, sócio-cultural e, inclusive comportamental, acaba por interferir no processo de ensino-aprendizagem da escrita dos educandos.

Isso demonstra como a formação inicial e continuada precisa atentar para esses aspectos considerando que os resultados de pesquisas referentes aos avanços no ensino da escrita demoram a chegar à escola. Além disso, pouco se investe na formação do professor escritor, como se este servisse apenas para repassar saberes apontados pelos livros didáticos, que se torna um recurso inquestionável por esses docentes.

Considerações finais

Este trabalho oportunizou refletir sobre a prática de ensino da linguagem escrita, e de que é possível transformar dificuldade em desafio e tornar real a possibilidade e o direito de produzir textos expressivos para o dia a dia, valorizando a língua materna.

Investigar e refletir sobre as dificuldades enfrentadas por professoras de Língua Portuguesa no ensino da escrita foi o nosso desafio durante o trabalho realizado. Os docentes mostraram-se um pouco intimidados para estabelecer coerência entre teoria e prática durante as atividades desenvolvidas.

Por outro lado, perceberam-se lacunas na formação dos docentes e na nossa própria formação, que aparecem agora como questões para estudos futuros: compreender mais acerca das relações de mediação que perpassam o trabalho do professor, bem como ampliar nossos conhecimentos sobre as estratégias de superação das dificuldades docentes na complexa tarefa de transmitir conhecimento.

Ter a expectativa de que mesmo reconhecendo as limitações deste trabalho, poder contribuir para a reflexão e melhoria da prática educadora da escola pública e, assim, participar da grande tarefa política e preventiva de não aumentar o percentual de analfabetos neste país, onde a educação é direito de todos e dever do estado.

Ao se conhecer a real e atual situação do trabalho das escolas públicas, compreendemos que o desafio de melhorar sempre a qualidade do trabalho docente e de seus resultados não é um desafio só do professor, mas um desafio de todos os educadores que possuem uma postura de engajamento com o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Notas

¹ Aluna Pós-graduada em Língua Portuguesa e Literaturas e graduada em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa.

Referências bibliográficas

- ALTET, Marguerite. **As Competências do Professor Profissional:** entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold, PERRENOUD, Philippe, ALTET, Marguerite e CHARLIER, ÉVELYNE. *Formando Professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2ª ed.rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. (Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman)
- BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino** – São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros curriculares nacionais:** Ensino Médio. Língua portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- CIFALI, Mireille. **Conduta Clínica, Formação e Escrita.** In: PAQUAY, Léopold. PERRENOUD, Philippe, ALTET, Marguerite e CHARLIER, ÉVELYNE. *Formando Professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2ª ed.rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. (Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman)
- FAVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lucia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita:** perspectivas para o ensino da língua materna - 5ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado:** novas tendências. São Paulo:Cortez, 2009. (Tradução de Sandra Trabucco Velenzuela)
- KATO, Mary A. **No Mundo da Escrita:** uma perspectiva psicolinguística. 7ª ed. São Paulo. Ed Ática, 2003.
- KOCH, Ingedore Villaça.ELIAS, Vanda Maria, **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. – São Paulo: Contexto, 2009.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 5ª Ed., 2ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2008
- SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2ª ed. , 11ª reimpressão – Belo Horizonte: Autentica 2006.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino da gramática – 11ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

Asas da florestania infantil: formando leitores

Francisca das Chagas Souza da Silva
Maria do Socorro D'Ávila de Oliveira

Resumo: A partir do diagnóstico sobre o Índice de Desenvolvimento Infantil – notadamente os indicadores de Inclusão de crianças na Educação Infantil. Foram planejados e efetivados esforços para a reversão daquela realidade no Acre. Nasceu o Programa Asas da Florestania Infantil, proposta inédita de garantia da oferta de Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos, residentes em áreas de difícil acesso, acionando o “regime de colaboração”, e criando condições durante 6 anos, para que as Prefeituras assumam a Educação Infantil na zona rural. O programa tem como principal característica, o atendimento domiciliar das crianças, feito por jovens egressos do Ensino Médio de Escolas Públicas Estaduais, residentes na mesma zona geográfica. Os Agentes de Educação são formados e acompanhados sistematicamente pela Equipe da Secretaria de Estado de Educação, responsável também pela criação e produção de todo o material utilizado no desafio. O programa tem como propósitos, garantir espaços para o desenvolvimento progressivo da expressão e autonomia das crianças; contribuir para a construção de auto-imagem positiva, priorizar metodologias de trabalho com hipóteses, conjecturas ou suposições; criar condições oportunas para a compreensão do mundo e assegurar que as crianças exerçam seus direitos de leitoras, escritoras e de aprendizes das diferentes áreas do conhecimento, mesmo que ainda não sejam efetivamente leitoras, escritoras nem aprendizes convencionais.

Palavras-chave: educação infantil, difícil acesso, formação de leitores.

Introdução

A formação de leitores é um assunto que vem sendo muito discutido há bastante tempo. Os programas de incentivo à leitura e a implementação de bibliotecas públicas estaduais e municipais, nesse sentido, muito tem contribuído para promoção da leitura e da literatura infantil dada a importância na formação de cidadãos críticos.

Mas o que dizer sobre a formação de leitores, onde o livro habitualmente não circula? Onde a população é constituída basicamente de pessoas não alfabetizadas? Onde não há bibliotecas? Onde a distribuição da população fica, em média, de uma a duas horas ou mais de distância, das moradias para a escola e de uma moradia para outra?

Falar em formação de leitores nesse contexto é desafiador. Diferentemente do mundo urbano, cercado de textos por todos os lados; no mundo rural, os livros chegam timidamente, e, quando chegam, não são utilizados de forma ideal.

Asas da Florestania infantil

O Asas da florestania Infantil, carinhosamente chamado “**Asinhas**”, é uma modalidade de atendimento destinado às crianças de 4 e 5 anos, residentes em comunidades rurais isoladas, no interior da floresta. Caracteriza-se pelo atendimento domiciliar e proposta pedagógica especialmente elaborada para essa demanda, em contexto único, com características bem peculiares, num espaço e tempo também especiais.

O desenho dessa proposta trouxe um novo desafio: quem vai realizar as atividades com as crianças? O Agente de Educação. Jovem, morador da comunidade, conhecedor de todos os ramais e varadouros que dão acesso às moradias. Este atende até 10 famílias, de acordo com as distâncias, duas vezes por semana.

E, para realizar as atividades com as crianças, porta uma mochila com um kit de materiais necessários para desenvolver a proposta com as crianças: material didático - especificamente elaborado para o público alvo, de acordo com os referenciais curriculares da educação infantil, caderno em que estão descritas as sequências de atividades, um caderno de textos e um outro caderno com orientações para o registro das atividades realizadas, lápis de cor, giz de cera, calculadora, corda, CDs de músicas infantis, microsystem portátil, lupa, livros de literatura infantil, espelho e outros.

Desdobramento: formação de leitores

O grande objetivo do “**Asinhas**” é oferecer às crianças residentes em comunidades rurais de difícil acesso, situações em que possam ampliar o seu universo de conhecimento. Para isso foram definidos quatro grandes eixos, a partir dos quais serão realizadas as atividades do dia: linguagem verbal, letramento e conhecimento

de mundo; conhecimento de temas da natureza, da sociedade e de suas relações; conhecimento matemático; e artes e cultura corporal.

Os encontros dos Agentes de Educação com as crianças estão divididos em diferentes momentos. Para cada um, foram pensadas atividades que proporcionam diferentes situações em que as crianças conversam, brincam, fazem arte, contam e ouvem histórias, lêem e escrevem. Além de situações em que podem expor seus sentimentos e idéias sobre o mundo, sobre a vida. Serão descritos abaixo os momentos que compõem a sequência de atividades:

Pra começo de conversa

Sempre que as pessoas chegam a um determinado lugar, começam o diálogo com uma saudação, um cumprimento e algumas perguntas gerais sobre como tem sido a vida. O “pra começo de conversa” é o momento dessa conversa inicial com as crianças e, em muitos encontros, a proposta é convidar também seus familiares a participarem, com todos sentados ao chão, espaço delimitado por um metro quadrado de chitão estampado com as cores da floresta, contando o que de bom aprenderam e/ou outros assuntos interessantes. A intenção é criar um tempo agradável para a criança e demais participantes do encontro, relatarem fatos do seu dia-a-dia, ou falarem de si e de assuntos variados, de interesse do grupo. Fig. 1 e Fig. 2.

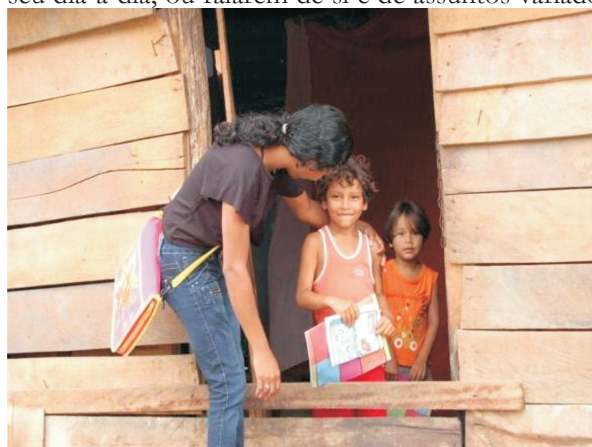


Figura 1: Pra começo de conversa



Figura 2: Pra começo de conversa

O objetivo deste momento é desenvolver a expressão oral, já que dado o grau de isolamento, as crianças são muito tímidas. Algumas chegam até a se esconder no quarto ou na mata.

Lá vem história

É um momento de grande importância, pois é o momento em que o Agente de Educação lê com e para as crianças. Para isso faz-se necessário uma preparação, como que um ritual.

Pois,

“para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam.” (BETTELHEIM, 1980, p. 18.)

A forma como o Agente de Educação faz a leitura é determinante para construir ou não nos pequenos o gosto pela leitura. Visto que, em casa, normalmente, não há nenhum leitor, porque geralmente os pais não são alfabetizados. Quando muito, há algum aluno cursando o Ensino Fundamental, com uma leitura deficiente, que deixa a desejar como modelo de leitor.

O que lhes é oferecido neste espaço do encontro precisa ser significativo e envolvente, porque

“A experiência da leitura vai além do texto e começa antes mesmo do contato com ele, processando-se com um diálogo entre o leitor e o que é lido, seja escrito ou sonoro, seja um gesto ou uma imagem. Esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço desenvolvidos de acordo com os demais e as respostas apresentadas, em função de expectativas e necessidades do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor.” (MARTINS, 1980, p. 33)

Para que o Agente de Educação consiga provocar esse efeito com o *Lá vem história*, o planejamento das formações propiciam diferentes espaços em que o grupo vivencia técnicas de como ler para as crianças. Sabendo-se que esse é um dos momentos mais esperados do encontro. Fig. 3 e Fig. 4.



Figura 3 – A Agente de Educação de Educação lendo para as crianças



Figura 4 – A história pela Agente de Educação prende a atenção das crianças e da mãe

Desse modo, a mediação da leitura acontece de forma prazerosa, estimulando o imaginário das crianças e possibilitando a leitura de imagens, espaços, e de outras realidades até então desconhecidas, promovendo situações significativas que possibilitam a interpretação e a relação entre o seu contexto e outros mundos que até então não tinham significados nenhum para elas.

Não podemos deixar de citar a empolgação das crianças diante dos livros; os textos e as imagens falam alto. E as histórias povoam a imaginação das crianças que, mesmo sem saber ler convencionalmente, pegam os livros e lêem com toda a segurança, através das imagens, inventando novas histórias a partir das que já ouviram. Fig. 5 e Fig. 6.



Figura 5 – Criança em atividade de leitura



Figura 6 – Criança em atividade de leitura

Vamos brincar

Nesse momento, o Agente de Educação convida a(s) criança(s) para brincarem, muitas vezes, no quintal. De acordo com a proposta, todas as situações postas nas atividades pressupõem antes a leitura do texto. Assim, o texto, as cantigas de roda, as parlendas, os poemas, os trava-línguas, e outros, viram brinquedos. Com os contos de fadas, além da leitura, vivenciam os personagens das histórias, dando-lhes vida e voz, nas brincadeiras de faz de conta.

E as mães entram e viram crianças na brincadeira. E sugerem outras tiradas do fundo do baú da memória. Brincadeiras que faziam quando eram meninas, nos terreiros das moradias e hoje compartilham com os Agentes de Educação e com as crianças. Fig. 7 e Fig. 8.



Figura 7 – Criança, com fantoche, brincando de faz de conta.



Figura 8 – Brincando de “bom barqueiro”: participação mãe e de e outras pessoas da casa

Nisso o “Asinhas” faz um resgate da tradição cultural, representado pelos brinquedos cantados e outros, esquecidos pelas crianças urbanas por conta da invasão da mídia e dos brinquedos eletrônicos.

Vamos cantar

Corresponde ao tempo reservado para cantar músicas conhecidas e também para ensinar novas músicas às crianças e demais participantes do Encontro.

Cantinho de leitura

Esta é a ocasião em que as crianças e os presentes tem contato com um diversos materiais escritos, tais como livros de literatura infantil, revistas (informativas e em quadrinhos). Neste momento todos manuseiam, leem (o texto ou as imagens). O papel do Agente de Educação será o de incentivar a exploração desses materiais e, principalmente, de estar disponível para ler o que elas solicitarem.

Descobrimdo coisas do mundo

Considerando os saberes adquiridos da criança, esse momento parte do que ela sabe, apresentando-lhe nova versão através do saber sistematizado. Respeita a visão que ele tem do assunto, face o novo, proporcionando um leque de novas vivências e descobertas. Fig. 8 e Fig. 9.



Figura 8 – Vendo o mundo por outro ângulo



Figura 9 – De olhos vendados, criança experimenta reconhecimento de substância pelo olfato

Que número é esse?

Corresponde à criação de situações voltadas para a construção de conhecimentos matemáticos. Fig. 10 e Fig. 11



Figura 10 – Conhecimentos matemático, utilizando fita métrica



Figura 11 – Contagem dos números

Lendo e escrevendo

Não dá pra falar do processo da construção da leitura sem que se envolva todas as questões referentes ao processo de ensino aprendizagem, entre eles, a escrita. São colocadas para as crianças, situações de produção de leitura e de escritura de forma muito singela e sutil. São práticas que estão interligadas, oferecendo à criança possibilidades de construir e testar hipóteses ao longo do processo. Nesta perspectiva, pode-se dizer que essas situações de aquisição de conhecimento, a partir da proposta ocorrem de forma progressiva, respeitando o tempo de aprender de cada menino e menina de 4 a 5 anos de idade. Fig. 12 e Fig. 13.



Figura 12 – Crianças escrevendo o seu nome



Figura 13 – Criança lendo o que foi escrito pelo Agente de Educação

Nesse contexto, o Agente de Educação exerce o papel de modelo de leitor e escritor e, para isso, a proposta traz situações em que ele escreve e, posteriormente, lê diante da criança, estabelecendo assim uma relação entre a escrita e a fala.

É importante ressaltar que todas as situações postas, para a criança ler e escrever, partem de um todo significativo – o texto (escrito, lido ou cantado).

Assim, ler

“trata-se de uma perspectiva de caráter cognitivo-sociológico em que o leitor participa de uma aptidão que não depende somente da sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de atribuir sentidos a eles, compreendê-los.” (LIMA, 2002, p. 38)

Fazendo arte

Neste momento as crianças têm a possibilidade de criar, de usar a imaginação e de representar seus sentimentos, seu universo interior através da expressão artística. Fig. 14 e Fig. 15.



Figura 14 – O corpo humano pela lente das crianças



Figura 16 – Recriando o seu espaço

Por hoje é só

O tempo do encontro é variável, de acordo com o tempo da proposta de trabalho e com o tempo da criança. Esse momento marca o término do encontro, da despedida. O Agente de Educação convida todos os que participaram da conversa a sentarem na roda para dizer o que acharam, o que mais gostaram do que lhe foi oferecido no decorrer da atividade. O Agente de Educação faz o registro escrito e em seguida lê para todos.

Em seguida, o Agente de Educação orienta as crianças a guardarem os materiais; recolhe os seus, guarda-os na mochila e segue, pelos caminhos da floresta, rumo à casa de outra criança. Fig. 16.

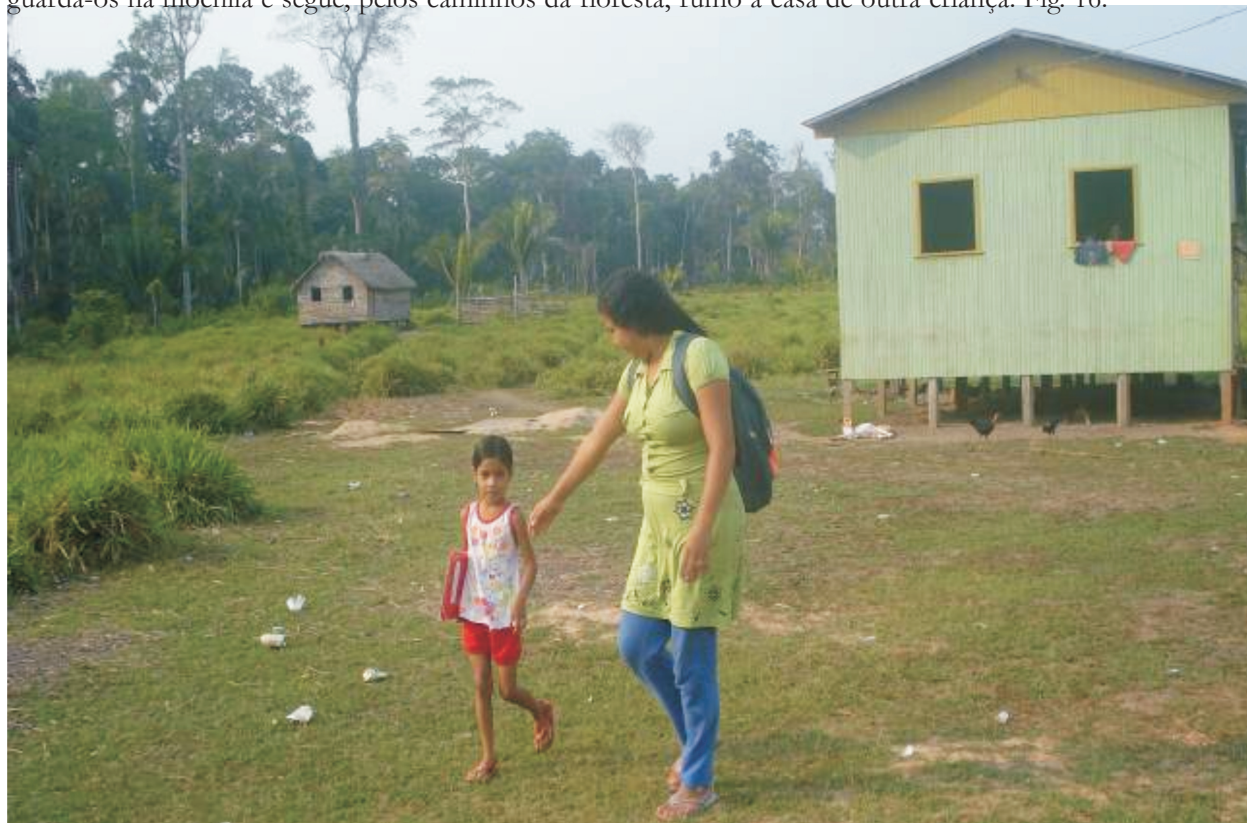


Figura 16 – Despedida, para seguir novo destino

Considerações finais

Com o propósito de garantir o direito à educação infantil, o “Asinhas” chegou aos mais longínquos confins da floresta. Chegando às comunidades, adentrou a casa das famílias levando, além do saber sistematizado, mudanças na rotina das crianças, dos pais e também dos jovens Agente de Educação, oportunizando-lhes conhecimento de outros contextos históricos, sociais e culturais. A exemplo das atividades desenvolvidas com os livros de literatura, especialmente no momento “Lá vem história” que trazem o registro das histórias de encantamentos e “causos”, que as crianças já conheciam, contados algumas vezes pelos adultos da família, só que numa linguagem articulada com a norma padrão, marcada pelo estilos dos escritores.

E os Agentes de Educação, principais protagonistas dessa experiência - que se inicia desde o primeiro momento em que são selecionados para atuarem no “Asinhas”, passando por diferentes momentos de formação continuada - assumiram-se como modelo de leitor e transpuseram para as atividades de leitura realizadas com as crianças a sedução, o encanto, a magia e as vozes presentes nos textos literários, que envolvem não só as crianças, mas todas as pessoas da casa, onde se realizam os encontros.

Em relatos de atividades e nas cartas escritas pelos Agentes de Educação, fica claro que isso suscitou nos pais o desejo de aprender a ler, para que sozinhos possam realizar suas viagens pelo mundo dos livros.

Dessa forma, os Agente de Educação seguem, de casa em casa, embalando sonhos, emoções, desejos, dentre outros, formando uma grande corrente de leitores, no interior da nossa floresta acreana.

Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. 4. ed. São Paulo: , 1994. (Programa Nacional Biblioteca do Professor: MEC – FAE, 7). 174p.

BETELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**/tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. In: SEMINÁRIO PRAZER EM LER DE PROMOÇÃO DA LEITURA, 22 - 24 ago. 2007. BRA, 2008. p. 16-24.

LIMA, Graça, **Lendo imagens**. In: SEMINÁRIO PRAZER EM LER DE PROMOÇÃO DA LEITURA, 22 - 24 ago. 2007. BRA, 2008. p. 35-42.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

A linguagem de sala de aula na formação do docente de educação especial

Francisca de Moura Machado
Marilu Palma de Oliveira
Alessandra Araújo Brasileiro do Nascimento

Resumo: A análise das observações de aulas ministradas por docentes de Educação Especial no atendimento educacional especializado – AEE, atendendo alunos com Deficiência Intelectual – DI, permitiu verificar a carência de um léxico específico para a situação de sala de aula. Essa evidência revela que o desenvolvimento de uma competência linguística geral não é suficiente na formação inicial de docentes de Educação Especial, evidenciando a necessidade de formação continuada sistemática sobre a linguagem específica de sala de aula. O estudo está em consonância com os apontamentos de Machado (2006), que descreve sobre o Referencial para Formação de Docentes do Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 1999, p.3), e estabelece que o docente precise adquirir condições de se desenvolver profissionalmente para assumir com autonomia o comando de seu trabalho docente, adquirindo competências necessárias para o pleno desenvolvimento de suas funções na qual exerce. Com o objetivo de contribuir para a formação desses docentes, este estudo apresenta um registro de falas típicas de sala de aula elaborado a partir das dificuldades observadas no *corpus* de estudo. Propõe-se utilizar esse registro como base para atividades que proporcionem ao docente a oportunidade de adquirir competência lexical específica para sua prática profissional no atendimento educacional especializado com alunos com Deficiência Intelectual. Participaram desse estudo 56 docentes do Núcleo de Apoio Pedagógico Dom Bosco do município de Rio Branco – Acre.

Palavras-chave: linguagem, formação docente, educação especial.

Introdução

Os estudos que investigam a formação e a prática de docentes que atuam na Educação Especial podem evidenciar os sucessos e as lacunas dos programas de formação de docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), constituindo a primeira etapa na direção do aperfeiçoamento desses programas.

São muitos os possíveis focos nas pesquisas sobre docentes que atuam na educação especial: suas crenças, suas motivações, suas biografias, suas competências e habilidades. E um dos grandes temas discutidos na atualidade é qual a base linguística de conhecimentos necessária para a formação de professores do atendimento educacional especializado, ou seja, “o que os docentes de AEE precisam saber para serem capazes de conduzir sua prática” no atendimento com alunos que apresentam deficiência intelectual.

Movido pelo desafio de promover formação continuada aos docentes de AEE, desenvolvemos um estudo de registros da linguagem dos docentes, que constituiu um material com diversas possibilidades de análise e surgiu a idéia de identificar possíveis dificuldades de ordem lexical. Nossa motivação era levantar dados que subsidiasse novas ações concernentes a formação docente em AEE no atendimento de alunos com deficiência intelectual.

O estudo evidenciou um excelente recurso para a avaliação dos docentes e para a reflexão a cerca de oportunidade da sua formação.

A linguagem de sala de aula

A imagem que temos da sala de aula é a de um espaço em que se ensina e se aprende, no qual se trocam idéias, se trabalha, se realizam atividades, se conversa, se lê, se escreve, se debate. Se essa imagem corresponde, ao menos parcial e imperfeitamente, à realidade – ela é também uma idealização que condensa valores, conceitos e crenças em relação à escola –, ao observarmos uma sala de aula concreta, emergem outras imagens que se superpõem a esta.

A sala de aula pode ser vista também como um lugar em que nem todo mundo troca idéias, fala, lê, escreve e debate. Vários fatores concorrem para esse “mau funcionamento”: carência de recursos materiais e humanos, falta de formação e qualificação dos docentes, origem social e cultural dos alunos, falta de adequação dos conteúdos e formas de ensinar ao público que a escola atende entre outros.

Com os estudos pioneiros sobre a interação em sala de aula, de Sinclair & Couthard (1975), os quais identificaram a recorrência da tríade iniciação do professor-resposta do aluno-avaliação do professor, vários

outros estudos se debruçaram sobre o discurso oral engendrado na sala de aula.

No entanto, Biber e Barbieri (2007) reconhecem o caráter específico da linguagem de sala de aula. Em seus estudos, cuja abordagem é baseada em *corpus* computadorizado, a linguagem de sala de aula é tratada em uma categoria chamada “linguagem acadêmica”. Eles utilizaram um *corpus* formado por registros da língua falada e da língua escrita. Esses registros tiveram várias origens: ambiente de sala de aula, reuniões de professores para fins de orientação, contatos com funcionários da universidade, conferências, reuniões de grupo extraclasse, etc. No que concerne à sala de aula, os autores perceberam a ocorrência de uma linguagem diferente, principalmente no início e no final das aulas, a “conversa de gerenciamento de sala de aula”, utilizada, por exemplo, quando o professor expõe e negocia as regras sobre um determinado assunto. Essa diferença foi percebida tanto no léxico quanto nas funções da linguagem.

Biber e Barbieri (2007) afirmam que o domínio dessa linguagem é de fundamental importância para o sucesso do aluno em qualquer ambiente de aprendizagem. Contudo, por essa razão, defendem a necessidade de estudos que avaliem se a aquisição desse tipo de linguagem, poderia ocorrer naturalmente ou se seria necessária a instrução formal.

Segundo Vygotsky (2007), ao destacar a importância das interações sociais, no atendimento, em especial na sala de aula, traz a ideia da *mediação* e da *internalização* como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, vai se desenvolvendo. Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela vai evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer e controlar a realidade.

Nesse sentido, Vygotsky (p. 75) destaca a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir. Segundo o autor, o processo de internalização envolve uma série de transformações que colocam em relação o social e o individual. Afirma que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica).”

Partindo desse pressuposto, o papel do outro no processo de aprendizagem torna-se fundamental. Consequentemente, a mediação e a qualidade das interações sociais ganham destaque. Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos e professores, conteúdo escolar, livros, escrita etc., não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações.

As experiências vividas em sala de aula ocorrem, inicialmente, entre os indivíduos envolvidos, no plano externo (interpessoal). Através da mediação, elas vão se internalizando (intrapessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Essas experiências também são afetivas. Os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a um objeto específico.

De acordo com a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*, o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas na sala de aula do atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (...) Ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008, p. 16).

No entanto, o docente deve utilizar-se da história, da economia, da sociologia e de outros meios, para obter a compreensão histórica dos processos pedagógicos, da produção teórica e da organização das práticas pedagógicas na sala de aula. A velha escola, já ultrapassada, mas ainda não superada, com uma exagerada regulamentação, não serve mais para os novos princípios da educação.

São várias as vertentes teóricas em relação à formação e competência docente. Há teóricos que enfatizam a formação e a competência dentro de uma perspectiva mais técnica, outros mais dentro de uma perspectiva política, ou ainda dentro de uma perspectiva pessoal. No entanto, acredita-se que todas são fundamentais para a realização de um trabalho de qualidade nas escolas, ou seja, ao docente se faz necessário tanto a competência técnica, quanto a política e a pessoal.

Nesse sentido, Machado (2009) contribui afirmando que, todo profissional envolvido com a educação precisa de competência formal e política para produzir conhecimento, o que não é muito comum ocorrer, devido à preparação de origem e as condições precárias de trabalho que são oferecidas.

Independente das divergências teóricas tem-se claro que, atualmente necessita-se de escolas mais eficientes, de docentes que ensinem aos alunos, principalmente aos alunos com deficiência e em especial com deficiência intelectual, sendo estes os que mais precisam da escola. Mas, infelizmente, encontram-se abandonados nas salas de aulas, fazendo talvez muitas coisas, menos aprendendo. O que não se torna surpresa quando se olha para a questão do desenvolvimento profissional dos docentes, ou seja, sua formação inicial e contínua.

Objetivos

Registrar, por meio de uma categoria funcional de comunicação em sala de aula, a competência lexical específica para a prática profissional dos docentes que atuam no atendimento educacional especializado com alunos com Deficiência Intelectual, por meio de uma escala de avaliação produzida para o estudo.

Para tanto, estabeleceu-se as seguintes ações:

- Produzir uma ficha de identificação para os levantamentos de dados, em relação às características profissionais dos docentes em estudo;
- Realizar um estudo bibliográfico referente ao tema em estudo;
- Avaliar a competência docente por meio de um questionário de avaliação da linguagem funcional de comunicação em sala de aula, em uma escala de competência, desenvolvida para o estudo;
- Comparar os resultados da avaliação de competência docente com os referenciais teóricos do estudo para possíveis intervenções em cursos de formação docente.

Metodologia

Participaram do presente estudo, uma população composta por cinquenta e seis docentes que atuam em vinte e oito salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE, no Núcleo de Apoio Pedagógico Dom Bosco do município de Rio Branco – Acre no primeiro semestre de 2011.

Os cinquenta e seis docentes, em sua maioria 95% são do sexo feminino, com idade média de 30 anos. Todos os docentes possuem o 3º grau completo e quase em sua totalidade com Pós-graduação (*Lato Sensu*), todos participam de curso de formação continuada e possuem experiências no trabalho com alunos com deficiência intelectual.

Para o presente estudo:

- Foi utilizada uma ficha de identificação para os levantamentos de dados em relação às características profissionais dos docentes em estudo (anexo 1);
- Realizou-se um estudo bibliográfico de autores, que abordam o tema em estudo;
- A partir do estudo bibliográfico, identificaram-se algumas características e seus aspectos preponderantes da linguagem de sala de aula na formação do docente de educação especial;
- Elaborou-se um questionário com cinco itens de avaliação da linguagem funcional de comunicação, destacando as características e seus aspectos preponderantes de comunicação em sala de aula com alunos deficientes intelectuais no AEE, para serem avaliados por meio de observação pelas pesquisadoras (anexo 2);
- A partir do questionário de avaliação das observações, organizou-se uma escala para ser avaliada a Categoria Funcional de Comunicação dos docentes em estudo na sala de aula;
- Foi realizada a aplicação da avaliação, por meio de observações pelas pesquisadoras.

Para a coleta de dados desta pesquisa, inicialmente, foi feito um primeiro contato com todos os sujeitos, no qual realizou-se a exposição do estudo que seria desenvolvido. Para análise dos resultados, utilizaram-se os dados das avaliações observadas na sala de aula de AEE e os referenciais teóricos para o estudo.

Resultados e discussão

De acordo com o gráfico 1 Resultado da pesquisa – Comunicação em sala de aula – AEE.

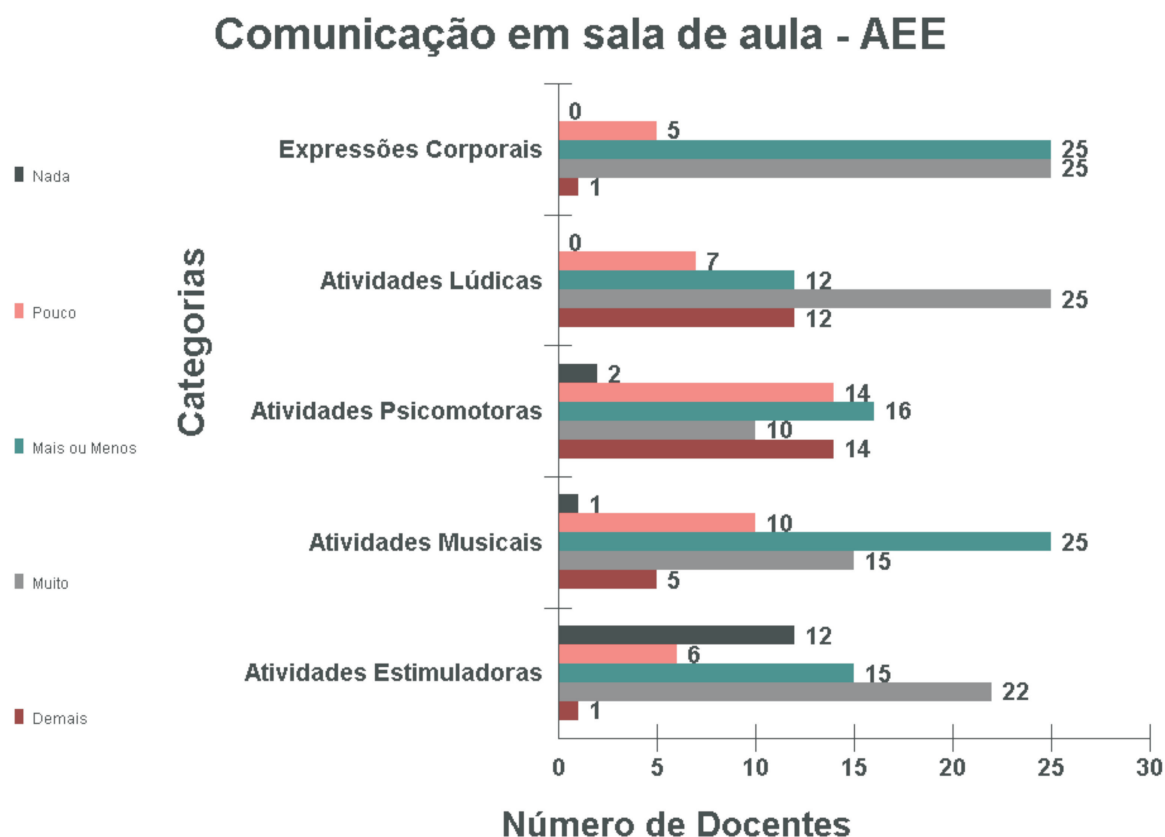


Gráfico 1. Resultado da pesquisa - Comunicação em sala de aula – AEE.

A avaliação das observações, realizada pelas pesquisadoras no grupo de 56 docentes que atuam na sala de aula de AEE, demonstrou no item *utiliza expressões corporais como forma de enriquecimento na comunicação*, que 25 docentes utilizam mais ou menos e 25 docentes muito. Isso demonstra que o docente tem consciência pedagógica e assume o papel essencial como mediador nesse processo.

No item, *valoriza as atividades lúdicas como interação do grupo no processo de desenvolvimento social*, 25 docentes realizam, mais ou menos, evidenciando que os restantes dos docentes consideram essa atividade como importante. No entanto, cabe aos docentes promover essa mediação solicitando orientações pedagógicas que acreditamos serem necessárias.

No item *reconhecem as atividades psicomotoras como estratégias psicopedagógicas*, 14 docentes reconhecem como pouco e 16 mais ou menos. Analisando esses dados, percebe-se que o trabalho pedagógico nas relações de sala de aula, necessita de uma intervenção psicopedagógica para que os docentes possam desenvolver essas habilidades e desempenhar seu trabalho melhorando a qualidade no atendimento.

No item, *utiliza atividades musicais para o desenvolvimento da linguagem*, 25 docentes reconhecem como mais ou menos, 15 demais. Observando esses dados, percebe-se que a atuação na sala de aula de AEE está se dando de forma prazerosa, pois as atividades musicais para alunos com deficiência intelectual exigem do professor a busca de novas estratégias de ação para a sua atuação pedagógica, pois os recursos pedagógicos são ilimitados e podem vir de vários campos do conhecimento.

No item, *desenvolve atividades estimuladoras para o desenvolvimento das inteligências múltiplas, tais como: naturalista, existencial/espiritual, espacial, musical, interpessoal, intrapessoal, lógico matemática, lingüística, corporal-cinestésica*, os dados demonstram que 12 docentes não desenvolveram nada dessas atividades e 15 docentes desenvolveram mais ou menos. Com esses dados, percebe-se que há necessidade de realizar intervenção pedagógica, pois os docentes precisam identificar as possibilidades do aluno e o trajeto que ele percorre para se comunicar, para se apropriar do que está a sua volta, a fim de encontrar um caminho compatível com as possibilidades e potencialidades dele, é necessário recorrer a recursos alternativos possíveis.

No entanto, hoje, a tendência pedagógica em relação à linguagem na sala de aula, propõe que certas atividades sejam feitas diariamente com os alunos. Portanto, os docentes precisam oferecer oportunidades de fala, mostrando a adequação da língua a cada situação social de comunicação, com esse entendimento para que a aprendizagem seja efetiva, a intenção do docente deve ser a de extrapolar as situações de escrita puramente escolares e remeter às práticas do cotidiano de cada aluno.

Considerações finais

Com base nos resultados, foi possível concluir nesse estudo, que a avaliação por meio de observação, realizada pelas pesquisadoras, com cinquenta e seis dos docentes que participaram do estudo, a pesar de os mesmos receberem formação continuada, terem experiência profissional para atuarem com alunos com deficiência intelectual na sala de aula de AEE, necessitam estar em formação contínua.

Nos relatos de Machado (2009), o docente adquire a competência docente por meio da experiência, o profissional constrói seu conhecimento, definido como o conjunto de esquemas de pensamento e de ação de que dispõe, esse processo determinará as suas percepções, interpretações e os direcionará na tomada de decisões que lhe permitirão enfrentar os problemas encontrados no cotidiano do trabalho. Para que o conhecimento gere competências, é necessário que os saberes sejam mobilizados através de esquemas de ação, decorrentes de esquemas de percepção, avaliação e decisão, desenvolvidos na prática.

Em relatório encaminhado à UNESCO, Delors (1998) ressalta que a educação deve estar organizada em quatro pilares fundamentais: aprender a aprender (adquirir cultura geral ampla, evidenciando a necessidade de educação contínua e permanente), aprender a fazer (desenvolver competências amplas para o mundo do trabalho), aprender a viver juntos (cooperar com os outros em todas as atividades humanas), e aprender a ser, que integra todos os aprenderes, favorecendo ao indivíduo adquirir autonomia e discernimento.

Por isso, pode-se dizer que os desafios inerentes ao ofício do professor sempre existiram, mas a noção de competência pedagógica, na atualidade, assume características específicas, exigindo que ao docente proponha-se à reflexão e à análise de sua prática, com vistas à inovação.

Para isso, o professor deve organizar uma pedagogia construtivista, criar situações de aprendizagem, administrar a heterogeneidade, regular os processos e percursos da formação, destacando como posturas fundamentais, a prática reflexiva e a implicação crítica, havendo necessidade do docente inovar, negociar e regular a prática educativa na sociedade em transformação nesses novos tempos, sendo a prática reflexiva imprescindível para o favorecimento de novos saberes, e sendo a implicação crítica essencial para que se possam entender as expectativas da sociedade.

Assim, no mundo atual, o professor deve estar apto para explorar e buscar meios para constante atualização, que propiciem o enriquecimento e renovação dos conhecimentos já adquiridos, mobilizando diversos saberes e uma forma reflexiva de desenvolver a prática docente.

Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BIBER, D.; BARBIERI, F. **Lexical bundles in university spoken and written registers**. *English for Specific Purposes*, v. 26, n. 3, 2007, p. 263-286.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MACHADO, F.M. **Aplicação de um programa de atividades lúdicas na aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais**. 2006. 136f. Dissertação (Mestrado em Psicopedagogia). Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça, 2006.

MACHADO, F.M. **Modelo de Competencia Docente em La Enseñanza Especial – DM**. 2009. 162 f. Doctorado (Doctorado em Educación) – Universidad de La Empresa – UDE. Montevideo, Uruguay, 2009.

SINCLAIR, J.; COUTHARD, M. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press, 1975.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. Martins Fontes. São Paulo. 2007.

Anexo 1

Ficha de identificação dos docentes em estudo

I- Identificação

Nome.....

Idade:.....

Sexo: Masculino () Feminino ()

II- Formação Intelectual

Curso Graduação ()

Nome do curso:.....

Pós-Graduação *Lato Sensu*

Nome do curso:..... Mestrado () Doutorado ()

Curso de Formação continuada nos últimos 2 anos

.....

.....

.....

.....

3. Tempo de docência que atua com alunos deficientes intelectual no AEE

() menos de 5 anos () mais de cinco anos () mais de 10 anos

Anexo 2

Questionário - Avaliação de observações da Linguagem Funcional de Comunicação Docente - AEE

● Categoria Funcional de Comunicação em sala de aula

1. Utiliza expressões corporais como forma de enriquecimento na comunicação
() Nada () Pouco () Mais ou menos () Muito () Demais
2. Valoriza as atividades lúdicas como interação do grupo no processo de desenvolvimento social
() Nada () Pouco () Mais ou menos () Muito () Demais
3. Reconhecem as atividades psicomotoras como estratégias psicopedagógica
() Nada () Pouco () Mais ou menos () Muito () Demais
4. Utiliza atividades musicais para o desenvolvimento da linguagem
() Nada () Pouco () Mais ou menos () Muito () Demais
5. Desenvolve atividades estimuladoras para o desenvolvimento das inteligências múltiplas tais como: naturalista, existencial/espiritual, espacial, musical, interpessoal, intrapessoal, lógico matemática, lingüística, corpora cinestésica.
() Nada () Pouco () Mais ou menos () Muito () Demais

A comunicação alternativa na apreensão de saberes do aluno com paralisia cerebral

Francisca de Moura Machado
Marilu Palma de Oliveira
Alessandra Araújo Brasileiro do Nascimento

Resumo: Novas realidades e novos paradigmas emergem na sociedade humana, nos dias de hoje. Uma sociedade mais permeável à diversidade questiona seus mecanismos de segregação e vislumbra novos caminhos de inclusão social das pessoas com necessidades educacionais especiais. Este fato tem estimulado e fomentado novas pesquisas, inclusive com a apropriação de formas variadas de comunicação como diferentes maneiras de relacionamento com o conhecimento e sua construção. A comunicação é uma necessidade básica entre os homens, através da qual são desenvolvidas suas habilidades de relações (inter)pessoais e, conseqüentemente facilita a apreensão dos saberes. Nessa perspectiva esta pesquisa analisa a utilização efetiva da comunicação alternativa para acessibilidade aos conteúdos curriculares do aluno que apresenta paralisia cerebral com prejuízos significativos para utilização da linguagem oral e escrita. A partir de estudos bibliográficos verifica-se que a comunicação alternativa apresenta-se com recursos variados para o que esse aluno efetive o desenvolvimento de sua aprendizagem com qualidade. Esta pesquisa se caracteriza essencialmente qualitativa, descritiva e bibliográfica, pois consiste em analisar uma temática que relaciona o mundo objetivo – o aluno com paralisia cerebral na sala de aula comum – com a subjetividade do sujeito – a habilidade de se apropriar de formas diferenciadas de comunicação – a partir de referências teóricas apresentadas por vários autores da área como Beltrann (1998), Alencar (2004), Calado (1998), Grinberg (1999) e outros.

Palavras-chave: comunicação alternativa, paralisia cerebral, acessibilidade curricular.

Introdução

A Política educacional em uma proposta inclusiva visa proporcionar acesso ao conhecimento com qualidade para TODOS os alunos. A educação escolar inclusiva está sendo notada como uma questão de direitos humanos. A escola é desafiada a se adequar e a promover oportunidades igualitárias para a diversidade de alunos com necessidades especiais que chega à educação. Assim, com a inclusão a educação poderá ocorrer de forma mais justa e com maior eficiência e qualidade para todos os alunos. (MARTINS, 2008).

A escola é para ser um espaço de formação e assim, se caracterizar como ambiente que promova ensino e aprendizagem para desenvolver as potencialidades de todos os alunos e atender as necessidades educacionais específicas de cada um.

Desta forma o aluno com Paralisia Cerebral, como muitos outros alunos, ainda tem encontrado barreiras impeditivas para que os mesmos tenham equidade de oportunidades para acesso ao conhecimento e aos saberes do currículo. A paralisia cerebral é “tida como uma incapacidade neurológica causada por uma lesão nos centros motores do cérebro”. (LIMONGI, 1998, p. 39). A lesão no cérebro não acarreta somente uma perda de controle muscular funcional, mas também provoca alterações do sistema sensorial da pessoa. Com a evolução das ciências e da pesquisa muitos foram os avanços no surgimento de recursos e serviços que facilitam a acessibilidade de todos os alunos com necessidade educacional especial, principalmente no que se trata da comunicação. Na busca da inserção social e da melhoria da qualidade de vida desses alunos, inclusive daqueles que apresentam paralisia cerebral, a comunicação alternativa possibilitará o acesso ao uso da tecnologia e outros dispositivos que favorecem a sua interação social, quebrando o paradigma que todo o aluno com paralisia com comprometimentos neuromotores apresentam déficit cognitivo.

A paralisia cerebral e a acessibilidade na comunicação para o desenvolvimento educacional

A criança com Paralisia Cerebral possui um atraso de desenvolvimento neuropsicomotor, a lesão no sistema nervoso central não acarreta somente uma perda de controle muscular funcional, mas também provoca alterações do sistema sensorial da pessoa, isto é, pode ocorrer um comprometimento na área motora, sensorial e/ou cognitiva, implicando em alterações ao nível de tônus muscular, qualidade de movimento, percepções e capacidade de apreender e interpretar os estímulos ambientais, dificultando sua interação com o meio.

O processo de interação com o mundo através das vivências influenciam nos processos de aprendizagem da pessoa. Portanto as limitações da criança com paralisia cerebral evidenciam-se como barreiras para o seu

aprendizado. Para Vygotsky é de suma importância para o desenvolvimento humano o processo de apropriação, por parte do indivíduo, das experiências presentes em sua cultura. O autor enfatiza a importância da ação, da linguagem e dos processos interativos na construção das estruturas mentais superiores. (VYGOTSKY, 1987, apud DAMASCENO & FILHO. In: <http://infoesp.vila.bol.com.br/recursos/recurso1.htm>).

Ao longo dos anos, a pessoa com paralisia cerebral tem sido vítima de suas diferenças, principalmente física, por não estar condizente com o esperado dentro dos padrões de normalidade ainda estabelecido pela organização social em que a estética é mais valorizado do que a ética. Com o processo de inclusão escolar, esse aluno tem ficado em muitas situações legadas a “sorte”. Sendo tratado como alguém que não tem compreensão e nem condição de comunicação, acarretando prejuízos significativos para o seu desenvolvimento pessoal e educacional.

De acordo com (FERRARETO & SOUZA, 1998; LEITÃO, 1983; FERRARETO & SOUZA, 1997) os tipos mais comum de paralisia cerebral são:

Espástico - Caracterizado por paralisia e aumento do tônus muscular resultante de lesões no córtex ou nas vias daí provenientes. No tipo espástico a musculatura fica tensa, contraída, difícil de ser movimentado, fenômeno chamado de espasticidade. Como a espasticidade predomina em alguns grupos musculares e não em outros, o aparecimento de deformidades articulares neste grupo de pacientes é comum. O aparecimento de estrabismos também é comum nestas crianças devido a comprometimentos nos músculos oculares.

Atetose / Distonia - Caracterizada por movimentos involuntários e variações na tonicidade muscular resultantes de lesões dos núcleos situados no interior dos hemisférios cerebrais (Sistema Extra-Piramidal). Segundo (SOUZA, 1998, p.34 apud FERRARETO & SOUZA, 1998). Neste tipo, os movimentos involuntários que a criança apresenta são lentos, presentes nas extremidades mãos e pés, contínuos e serpenteantes, dificultando os movimentos que a criança quer executar.

Coreico - Os movimentos são, nestes casos, rápidos, amplos, presentes nas raízes dos membros, como ombro e quadril. Como são rápidos e amplos podem desequilibrar a criança e impedi-la de adquirir algumas posturas.

Ataxia - Caracterizada por diminuição da tonicidade muscular, incoordenação dos movimentos e equilíbrio deficiente, devido a lesões no cerebelo ou das vias cerebelosas. Quanto aos membros afetados podem ser classificados como:

Hemiparesia – Quando um dos lados do corpo encontra-se afetado.

Quadriparesia - Quando os quatro membros estão comprometidos.

Diplegia – Quando os membros inferiores apresentam alterações tônicas ou paralisia. Os membros superiores apresentam melhor função que os membros inferiores.

A grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. (LURIA, 1991, p.73). Permitir que o aluno apreenda saberes é possibilitar a sua formação humana como cidadão crítico, com capacidade de pensar e formular idéias.

O processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais requer uma análise de suas possibilidades respeitando suas peculiaridades, assim tornando mais fácil e justo sua apreensão dos saberes. Neste contexto, muitas são as barreiras a serem superadas para que se efetive uma verdadeira educação inclusiva. Pelos comprometimentos dos movimentos, principalmente na fala, a comunicação torna-se uma barreira quase intransponível para o aluno com paralisia cerebral.

Saussure (1970) foi o primeiro a afirmar que existiria um meio para se comunicar, exclusivamente humano, vinculado a processos, este meio seria a linguagem. Para o exercício do ato lingüístico, o indivíduo humano deveria estar inserido em uma determinada cultura que, por relações interpessoais constantes, convencionariam um sistema de signos lingüísticos a ser utilizado - sua língua. Segundo o autor, as formas de se expressar este sistema de signos – língua – poderiam ser a fala, a escrita e a língua de sinais, específica da cultura dos surdos. A comunicação humana é uma troca de sentimentos e necessidades entre duas ou mais pessoas que envolvem todas os processos mentais: psíquicos, fisiológicos e acústicos. “Quando uma mensagem deve ser transmitida, tipicamente as pessoas utilizam a linguagem, que, quer falada, escrita, ou por sinais, envolve um sistema que transmite um significado” (BOONE & PLANTE, 1994, pg. 83).

Nas mais diferentes culturas, através da história da humanidade, foram criadas diferentes formas como ferramentas e equipamentos específicos para que as pessoas com deficiências pudessem dar menos trabalho aos demais que o circundavam, pois a viam como peso social. Os recursos tecnológicos surgiram como possibilidades lúdicas, e também, como instrumentos mediadores entre a criança e o mundo real. Entendendo por mediação “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação” (OLIVEIRA, 1999, p.26).

Sabe-se que as novas tecnologias vêm se tornando, de forma crescente, importantes instrumentos de nossa cultura, inclusive como um recurso utilizado na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Este recurso se torna mais evidente quando se refere aos alunos com dificuldades na comunicação (oral e escrita), na funcionalidade e locomoção. Daí então, surge o que chamamos de tecnologia assistiva engloba áreas como: comunicação suplementar e/ou alternativa, adaptações e acesso ao computador, equipamentos de auxílio para déficits sensoriais, adaptações de postura, adaptações de jogos e atividades de brincadeiras nas diferentes situações como na escola, casa e outros ambientes, permitindo a possibilidade de inclusão social e escolar. De acordo com Thiers (1995); Von Tetzchner (1997) e Von Tetzchner e Martinsen (2000) a comunicação alternativa tem como objetivo promover a fala e garantir uma forma alternativa de comunicação.

A introdução da comunicação alternativa e ampliada contribui de forma decisiva para o aumento da inclusão dos alunos não falantes, aumentando as possibilidades de desenvolvimento de potenciais cognitivos, favorecendo assim as suas relações interpessoais. Comunicação suplementar e/ou alternativa refere-se a todas as formas de comunicação que possam complementar, suplementar e/ou substituir a fala. Dirige-se a cobrir as necessidades de recepção, compreensão e expressão da linguagem e, assim, aumentar a interação comunicativa dos indivíduos não-falantes (VON TETZCHNER & JENSEN, 1996).

No processo de desenvolvimento cognitivo da criança com paralisia cerebral significa desenvolver as habilidades como a aquisição de conceitos, capacidade de apreender e simbolizar o mundo, atenção, memória, orientação, comunicação receptiva e expressiva, considerando o processo sócio histórico, que preconiza Vygotsky. Para tanto a utilização de recursos variados no processo de instalar a comunicação é fundamental no desenvolvimento global desse aluno, por isso a escolha dos recursos e/ou estratégias de comunicação suplementar e/ou alternativos a serem utilizados deve ser feito com muita cautela e participação conjunta da família e da escola. A decisão dos materiais pode estar vinculada desde o uso de objetos, figuras, fotos até os sistemas de símbolos já organizados, como os citados acima, além do uso dos gestos, língua de sinais e a escrita (MANZINI & DELIBERATO, 2004).

Durante o processo de avaliação, seleção e implementação de recursos de comunicação é importante estar atento ao tempo de atenção dos usuários assim como ao cansaço demonstrado nas atividades. Neste sentido os professores e demais profissionais devem ficar atentos como o aluno se comunica, com quem o aluno se comunica, qual sua reação frente a situações de necessidade de comunicação, quais habilidades preservadas, inclusive de movimento, para planejar e escolher os recursos mais adequados no seu processo comunicacional.

Os dois principais sistemas de comunicação alternativa são: o Sistema Bliss de Comunicação e o Sistema Pictográfico de Comunicação.

O sistema Bliss de Comunicação foi desenvolvido de 1942 a 1965 por Charles K. Bliss e baseava-se na filosofia de Leibnitz, buscava criar uma linguagem que ultrapassasse diferenças de línguas. Em 1971 Mcnaughton utilizou-o com indivíduos com severos distúrbios de linguagem, adaptando o sistema e alguns de seus símbolos. O sistema é composto por símbolos gráficos, coloridos e derivado de um número básico de figuras geométricas.

Há certa diversidade quanto à classificação dos símbolos, ou seja, os pictográficos são os que se assemelham ao objeto que representam; idiográficos – cujas formas sugerem o conceito que representam; dupla classificação; possuem características pictográficas e/ou idiográficas; e por último, símbolos arbitrários: quando a forma não tem relação direta convencional com o seu significado (HEHNER, 1980).

O segundo sistema é o Picture Communication Symbols. Foi desenvolvido por Roxana Mayer no EUA, em 1981. Possui desenhos bidimensionais, constituindo relação idêntica com o objeto a que se refere. Inclui alfabeto e números além de permitir o uso de fotos. Algumas palavras têm duas ou mais pictogramas correspondentes, o que permite ao usuário escolher o símbolo mais próximo de seu contexto.

O aluno pode iniciar com a comunicação por meio de pictogramas, em sistemas pictográficos mais simples e depois evoluir para os símbolos Bliss, que é um sistema de linguagem mais sofisticado e abstrato. O sistema de comunicação vai ser mais eficiente no momento em que os profissionais estiverem atentos nas diferentes técnicas utilizadas: gestos, linguagem de sinais, vocalizações, expressões faciais, enfim,, toda e qualquer forma que possibilite a interrelação do aluno com aqueles que o cercam. Este aluno também tem o direito de compreender e expressar idéias.

Objetivos

Analisar a comunicação alternativa no processo de apreensão de saberes do aluno com paralisia cerebral numa proposta de educação inclusiva.

Apontar desafios impostos pela barreira comunicacional instalada no processo de desenvolvimento do aluno com paralisia cerebral.

Estimular a reflexão do significado do uso de recursos da comunicação alternativa para melhorar o acesso aos saberes do currículo escolar do aluno sem condições da utilização da fala na comunicação.

Metodologia

Esta é uma pesquisa bibliográfica de natureza investigativa. Buscou-se, entre vários autores subsídios teóricos acerca da comunicação alternativa para a efetivação da educação escolar inclusiva do aluno com paralisia cerebral, apontando-se idéias e sugestões a este respeito.

Considerações finais

O aluno com paralisia cerebral apesar de muitas limitações que podem apresentar podem apreender os saberes que lhes são proporcionados pelas suas vivências. A eficácia da aprendizagem desses saberes decorre de como as informações chegam até ele e isto, por si só, demanda compromisso daqueles que o cercam em instalar uma forma adequada de comunicação e acreditar no potencial de uma pessoa que tem comprometimentos neuromotores.

A utilização de metodologias tradicionais não contribui para promoção de iguais oportunidades de aprendizagem inviabilizando o acesso aos saberes do currículo escolar para muitos alunos. As ações inclusivas

escolares e sociais para os alunos que são impossibilitados de utilizar a fala no seu processo comunicacional, requerem a participação dos profissionais e da família. A elaboração de um programa de atuação pode favorecer uma maior e melhor participação dos alunos com paralisia cerebral nas diferentes situações de ensino e aprendizagem acadêmica e favorecer oportunidade para a sua participação em diferentes situações, ambientes e grupos sociais, ampliando suas oportunidades de desenvolvimento pessoal.

Desta forma a utilização da comunicação alternativa no processo de ensino e aprendizagem para o aluno com paralisia cerebral é significativa para que o mesmo tenha oportunidade de acesso aos conteúdos curriculares e também de ampliar suas inter-relações sociais.

Referências bibliográficas

- AIMARD, P. **A linguagem da criança**. [tradução de Francisco Vidal]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- ALMIRALL, C. B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C. R. **Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: princípios teóricos e aplicações**. São Paulo: Editora Santos, 2003.
- ALMEIDA JÚNIOR, João Baptista de. **O estudo como forma de pesquisa**. In: CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (org.) **Construindo o saber – Metodologia Científica: Fundamentos e técnicas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1989.
- ALMEIDA, Maria Amélia; CASTRO, Sabrina Fernandes. **As Instituições de Ensino Superior Diante da Inclusão: processos seletivos e matrículas**. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (org.) [et al.]. **Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em Outros contextos**. Natal: EDUFRN, 2009.
- ARGYLE, M. **A interação social: relações interpessoais e comportamento social**. [tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes]. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- BOBATH, Karel. **Uma base neurofisiológica para o tratamento da paralisia cerebral**. 2a ed. São Paulo: Manole Ltda, [1999].
- BOONE, D. R.; PLANTE, E. **Comunicação Humana e Seus Distúrbios**. [tradução de Sandra Costa]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CAPOVILLA, F. C. **Comunicação Alternativa: Modelos teóricos e tecnológicos, filosofia educacional e prática clínica**. In: K. Carrara (org). Educação, Universidade e Pesquisa. Marília: Unesp-Marília-Publicações, São Paulo: Fapesp, p. 179-208, 2001.
- CHUN, R.Y.S. **Sistema Bliss de Comunicação: um meio suplementar e/ou alternativo para o desenvolvimento da comunicação em indivíduos não falantes portadores de paralisia cerebral**. São Paulo: USP, Dissertação de Mestrado, 1991.
- DELIBERATO, Débora. **Seleção, adequação e implementação de recursos alternativos e/ou suplementares de comunicação**. In: Núcleo de ensino, vol. 1. Org. Sheila Zambello de Pinho; José Roberto Correa Saglietti, Universidade Estadual Paulista – Publicações, 2005. p. 505-519. ISBN: 85.7139.623-X. Disponível em www.unesp.br/prograd/nucleo2005/index.php no dia 20 de maio de 2006.
- FERRARETO, Ivan & Souza, Ângela Maria Costa (orgs.). **Como tratamos a paralisia cerebral: Reabilitação**. AACD - ABPC, São Paulo, Escritório Editorial, 1997, 120 p.
- _____. **Paralisa Cerebral – aspectos práticos**. São Paulo, Editora Memnon, 1988, 390 p.
- LEITE, Mário César Prudente. **Paralisia cerebral**. Disponível em: <<http://www.policlin.com.br/drpoli/130/>>. Acesso em: 07 mar. 2009.
- LIMONGI, Suelly Cecília Olivan. **Paralisia cerebral: linguagem e cognição**. 2. ed. rev., ampliada, atual. São Paulo: Pró- Fono, 1998.
- LURIA. A.R. **A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais**. In: _____. **Curso de Psicologia Geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991, p.71-84.
- MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Atendimento Educacional do Aluno com Paralisia Cerebral: uma experiência de formação continuada**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

Hanseníase e isolamento compulsório no Acre: estigma de uma doença no Território Federal do Acre

Francisca Janaina Silva de Souza

Resumo: É comum na sociedade acreana ouvirmos falar sobre hanseníase, mas essa doença sempre é colocada como uma doença que está muito distante dos que não a carregam, no entanto, ela está presente em nossa sociedade e muitas vezes seus portadores sofrem preconceitos por parte da população, que diante de todo imaginário construído ao longo dos tempos inferiorizou e excluiu os doentes por um bom tempo do convívio social, isolando-os como forma de erradicação, o que de certa forma podemos tratar como uma “punição” aos doentes. Nos anos de 1930, o governo criou medidas preventivas da doença de hanseníase, as medidas deliberavam que fossem organizados espaços de prevenção nas cidades, no Acre foi construído o preventório e o hospital Souza Araújo, método esse que delimitava espaços preventivos que transformariam pessoas presas de si mesmas, o isolamento compulsório e a criação de preventórios foram medidas criadas para se vigiar de perto os portadores de lepra, nome mais difundido, que não conseguiram mais se socializar fora dos portões do isolamento. No Brasil há notificação da doença no ano de 1600, na cidade do Rio de Janeiro onde, anos mais tarde, seria criado o primeiro lazareto, local destinado a abrigar os doentes de Lázaro, lazarentos ou leprosos. Assim, eles assumem a condição de doentes isolados e tornam o isolamento algo necessário e aceitável para sua condição de doente.

Palavras-chave: Hanseníase, sociedade, Acre.

Introdução

A doença de Hansen ou Hanseníase, dado esse nome somente depois que o médico Gerhard Armauer Hansen (1841-1912), médico norueguês que descobriu em 1873 o micróbio causador da infecção a bactéria *Mycobacterium leprae* (ALVARENGA 2011, p. 17 – 359) causadora da doença que é bastante conhecida no mundo e também por seu contexto histórico bem particular na antiguidade, a doença historicamente era conhecida como Lepra, “houveram constantes movimentos migratórios e as guerras de conquistas são apontadas como fatores propiciatórios para o contato e contágio da doença na antiguidade” (MARCIEL 2007, p. 29 - 374), é neste sentido que procuramos entender a necessidade de isolamento dos corpos visto como prioridade no estado brasileiro.

É comum na sociedade acreana ouvirmos falar sobre hanseníase, no entanto, é vista como uma doença que está muito distante dos que não a carregam, porém, ela está presente em nosso meio e muitas vezes seus portadores sofrem preconceitos por parte da população, que diante de todo imaginário construído ao longo dos tempos inferiorizou e excluiu os doentes por um bom tempo do convívio social, isolando-os como forma de erradicação e de certa forma podemos tratar como “punição” o fato de serem portadores da doença.

Em 1930, o governo criou medidas preventivas da doença, as medidas deliberavam que fossem organizados espaços de prevenção nas cidades, no Acre foi construído o preventório e o hospital Souza Araújo, método esse que delimitava espaços preventivos e transformariam pessoas presas de si mesmas, o isolamento compulsório e a criação de preventórios foram medidas onde podia se vigiar de perto os doentes de lepra como eram mais conhecida, eles não conseguiram mais se socializarem fora dos portões do isolamento após a decadência do isolamento. No Brasil há notificação da doença no ano de 1600, na cidade do Rio de Janeiro onde, anos mais tarde, seria criado o primeiro lazareto, local destinado a abrigar os doentes de Lázaro, lazarentos ou leprosos.



Fig. 1 - Casa de moradia dos Leprosos Isolados na antiga Brasília – Alto Acre (Brasília, hoje Brasília. Fundo Documental de Hugo Ribeiro Carneiro)

A hanseníase durante o governo Vargas foi tratada sob a égide do autoritarismo, “no ano de 1935 a 1940, o tratamento medicamentoso já era possível, sem a necessidade de isolar/apartar pessoas do convívio social e familiar”. (DUCATTI 2008, p.63-199). O isolamento modificava toda a estrutura social em relação as práticas estabelecidas de convívio com a sociedade, o doente passa a não mais pertencer a sociedade, ele passa a ser um enfermo que é obrigado a afasta-se desse convívio numa relação espoliativa como se estivesse recluso numa prisão. Podemos salientar que o estado e sua organização agiu com coercitividade e mais que isso:

Se uso da força, ou seja, a coerção (física ou simbólica), é um recurso da dominação bastante óbvio e claro, a importância do consenso freqüentemente é subestimada. Nenhuma dominação pode ser estabelecida e mantida por um período de tempo mais ou menos longo recorrendo apenas a coerção é preciso que os dominados compreendam a dominação com algo benéfico e desejado. (PACHA 2008, p.4-18)

Recorrendo apenas a uso da força, não seria possível manter os doentes de hanseníase isolados, era preciso solidificar a ideia de que garantindo espaços de sociabilidades dos doentes eles estariam mantendo a doença, e não a si próprios, longe do convívio da sociedade efetivando a política de profilaxia do estado novo.

Podemos destacar no Acre a criação de Colônia – hospitais e até um preventórios que são instituições que permearão nossos estudos para compreendermos o processo que exclui e solidifica a ação do estado no sentido de “purificar” a sociedade, isolando os doentes em leprosários e seus filhos em centros preventivos ou preventórios, como método de conter a doença e de certa forma no imaginário do estado excluir a doença e até seus doentes.



Fig2 - Foto oferecida à Hugo Carneiro, na qual aparecem as crianças do Educandário Santa Margarida, localizado em Rio Branco, no Território do Acre. (Este educandário foi construído justamente para funcionar com preventório, abrigava os filhos de hansenianos). Acervo Documental de Hugo Ribeiro Carneiro.

A criação de preventório permeou sua existência por todo o país, em Rio Branco capital do Acre ainda existe este prédio que perdeu sua legitimidade depois que o isolamento de doentes e seus filhos deixaram de ser obrigatório, hoje o antigo preventório chama - se educandário Santa Margarida onde funciona como orfanato e escola de ensino infantil, mas vejamos, o antigo preventório deveu sua existência através das regras de funcionamento dos preventório implantadas por conta da II Conferência Nacional de Assistência Social aos Lázarus, realizada no dia 17 de Julho de 1945, visto que, a conferencia só veio a ocorrer fundamentalmente depois da criação de Leprosário. O preventório dava assistência aos filhos sadios de lázaro, no entanto, ainda destacava em seu regulamento o comportamento, vejamos a 3^o regra que destacamos para exemplificar tal situação:

3.^a — O internamento compulsório do filho sadio do lázaro, — sempre que as condições de deficiências morais e materiais contrariem as regras sanitárias, o bom desenvolvimento físico-psíquico da criança ou formem um ambiente de predisposição á delinqüência, — deve ser subordinado ás normas estabelecidas pelo Serviço de Profilaxia da Lepra, e, em casos especiais, á decisão da autoridade judiciária competente. (conf. 1945, p. 1 – 6)

Portanto, observamos o discurso inovador do estado quando tenta pejorativamente enquadrar o filho de doente de lepra como ser que pode vim a comporta-se inadequadamente na sociedade, pedindo dessa forma ajuda judiciária competente para conter tal ato, caso venha a ocorrer, então analisemos, o estado não habituado a tal situação, parte para buscar auxílio de modo fugaz dos meios repressores, dessa feita, entendemos que ainda não era comum lidar com tais situações, podemos pensar que certamente o estado avaliava os filhos de doentes de lepra como seres inaptos a vivência social, para tal os excluía.

No ainda Território do Acre, há relatos contundentes de que a Lepra há muito havia entrado nos anais como doença que necessitasse de profilaxia através do relatório de Hugo Carneiro governador do Território Federal do Acre, onde toma medidas para o isolamento de leprosos, uma vez que na política do estado não poderia haver mistura entre os doentes e os sadios:

Em reunião realizada em minha própria residência, no dia seguinte ao da minha chegada ao Território, convoquei os elementos mais representativos da cidade de Rio Branco e os exortei a secundar na ação do governo nessa meritoria campanha, a qual deveria ser iniciada imediatamente pelo isolamento dos leprosos, que perambulavam pelas ruas, na mais perigosa das promiscuidades (Governo do Território do Acre, 1930, p.53 – 283)

O medo do contágio por parte do governo de Hugo Carneiro era tão presente que quando se referia a promiscuidade, poderia dá e entender que os corpos infectados circulando livremente pelas ruas da cidade colocava a “população saudável” sob risco de contágio. Com o argumento de que deveria evitar a propagação da doença, o governador propôs medidas duras e emergenciais por parte do poder público e da sociedade, a quem conclamou para a realização de uma “santa cruzada do bem” (SOUZA, 2002 p.75 – 136).



Fig. 3 - Inauguração da fundação Pro-Matere acreana, em que a Sr. esposa de Hugo Carneiro foi a criadora da idéia, depois de haver construído um recolhimento para leprosos no Acre.(Acervo do Fundo Documental de Hugo Ribeiro Carneiro)

Ainda no sentido de limpar a cidade dos doentes de Lepra, a política do governo do Território do Acre era extremamente avessa as condições específicas de cada doente e por esse motivo resolve indelicadamente notificar arbitrariamente os Leprosos em suas casas além de obriga – los a se manterem dentro de suas casas como comprova sua fala:

Repercutiu fundamente no espírito publico o brado de alarma então proferido, e, acto continuo, por intermédio da Directoria de Higiene, auxiliada pela acção da Polícia, mandei isolar provisoriamente, em suas próprias casas, todos os hansenianos oficialmente notificados. (Governo do Território do Acre, 1930 p. 53 – 283)

Ainda é nesse cenário que sentimos o quanto o estado destruiu efetivamente por durante 34 anos, uma vez que a política de isolamento inicia em 1928 e só termina em 1964, no Acre muitos ficaram isolados até 1989, a busca por igualdade de condições que evidentemente foi desconstruído nesse processo de isolamento, onde não foi dado condições para que essa população de doentes de Hanseníase pudesse construir seus espaços de sociabilidade com todos, mas apenas com os excluídos e de certa forma marginalizados de uma sociedade que agiu com desumanidade.

As normas para a profilaxia da Lepra foram sancionadas pelo Presidente da República, General Eurico Gaspar Dutra, comentada por Luiz Augusto Curado Júnior, onde faz um apanhado geral sobre toda legislação sobre hanseníase, senão vejamos:

·Lei n. 610, de 13/1/1949 – preocupado com a espantosa velocidade com que a doença se alastrava pelo país, o Presidente da República, General Eurico Gaspar Dutra, publicou o mencionado normativo que fixava normas para a profilaxia da lepra. A referida norma determinou não só a internação compulsória de todos os hansenianos, como decretou o

afastamento obrigatório de todos os filhos de doentes de lepra, recém-nascidos ou não, de seus respectivos pais à conta do alto risco de contágio.

· Decreto do Conselho de Ministros n. 968, de 7/5/1962 – baixa normas técnicas especiais para o combate à lepra no país e dá outras providências e põe fim ao isolamento compulsório dos hansenianos, permitindo sua circulação pelas cidades. Previa, entretanto, situações em que tais enfermos poderiam sofrer restrições em sua liberdade.

· Lei n. 5.511, de 15/10/1968 – submete a Campanha Nacional Contra a Lepra ao regime previsto na Lei nº 5.026, de 14 de junho de 1966, e revoga expressamente a Lei 610/49.

· Decreto n. 165, de 14/5/1976 – determina a alteração da denominação da doença de *lepra* para *hanseníase*, na tentativa de minorar o sofrimento decorrente do preconceito e o estigma dos enfermos da hanseníase.

· Lei n. 9.010, de 29/3/1995 – determina a não-utilização do termo *lepra* e seus derivados em documentos oficiais da Administração Pública. Em seu lugar, devem ser utilizados o vocábulo *hanseníase* e seus derivados.

· Lei 11.520, de 18/9/2007 – foi convertida na aludida lei a Medida Provisória n. 373. A mencionada norma dispõe sobre a concessão de pensão especial às pessoas atingidas pela hanseníase e que foram submetidas a isolamento e internação compulsória até 31 de dezembro de 1986. O valor da referida pensão, que é vitalícia, mensal e intransferível, concedida a título de indenização especial, foi fixado em R\$ 750,00. (CURADO JUNIOR, 2010, p.36 - 90)

As legislações existentes sobre hanseníase demonstram à preocupação de certa forma das autoridades públicas com o pânico que tinham do contágio da lepra por não conhecerem patologicamente a doença e ter se tornado um caso de saúde pública. O poder centralizador, e no Acre em particular, instaurou - se a profilaxia que colocou a tona questões como exclusão social e preconceitos envoltos num imaginário que perdurou e perdura até hoje em nossa sociedade.

A profilaxia ou limpeza da cidade era extremamente obrigatório, no contexto de modernização e desenvolvimento do Acre, durante o governo de Hugo Carneiro tornou - se efetivamente fundamental, exigiu que a cidade e seus moradores excluíssem tudo que era permeado pelo atraso, ainda, entramos num imaginário onde o medo do contágio da lepra é maior que todas as outras doenças, pois, ressoa mesmo sobre o portador da “Lepra” reações de raiva, negação, vergonha e culpa. Sentimentos que são frutos de momentos de rejeição e tentativas de contato sem nenhuma reação positiva tornando - o subjugado e destinado ao isolamento obrigatório.

O portador de hanseníase no Acre, principalmente em Rio Branco, sofre preconceitos em relação a doença, são excluídos por apresentarem deformidades às vezes bem visíveis, o que de certa forma pra sociedade ainda é um estigma a ser desmitificado com políticas de inclusão social que estabeleça diálogo com a sociedade de forma que não estabeleça relação de exclusão. A Hanseníase no Acre consegue ultrapassar a condição de doença e se torna segundo (SERRE, 2003 p. 2 -14) “Metáfora, adjetivo, figura de linguagem. Nesse sentido, Lepra e Hanseníase, embora designando o mesmo fenômeno patológico, seriam doenças distintas”. Portanto, a própria palavra que era utilizada, a lepra, é carregada de preconceitos. O preconceito existente por parte da população acreana caracteriza-se principalmente por ainda existir doentes de hanseníase que não conseguiram retornar ao lar fora dos muros da colônia Souza Araújo, sentem - se protegidos e não aceitam a resistência por parte daqueles que realmente por absoluta incompreensão marcado pela brutalidade do preconceito os xingam mesmo que silenciosamente de “leprosos”, intensificando instintivamente a exclusão que assolam os internos da colônia Souza Araújo, há contribuições significativas em relação a construção da colônia Souza Araújo ou leprosário erguido no governo de Hugo Carneiro, vejamos:

O leprosário construído por Hugo Carneiro localizava-se no seringal Belo Jardim de propriedade de Irineu Amâncio, que cedeu o terreno gratuitamente. Os pavilhões de isolamento foram construídos à margem esquerda do igarapé Aliança, em local distante da cidade de Rio Branco e de difícil acesso. O percurso até o local dava-se através de um varadouro e podia ser feito em três horas e meia se em uma montaria, ou em cinco horas se a pé, isso no período do verão. No inverno, quando as chuvas tornavam o acesso ainda mais difícil, o percurso poderia ser concluído em cinco horas se em um animal ou cerca de seis horas e meia se a pé.

A construção de um espaço distante da cidade para isolar os hansenianos, foi saudada entusiasticamente pelos médicos e assessores de Hugo Carneiro, que classificaram a medida como “inovadora”, “audaciosa” e “necessária”. (SOUZA 2002, p.75 - 136)

A situação encontrada durante o governo de Hugo Carneiro urgem no sentido de conter a doença com medida drástica para separação súbita dos portadores, no entanto um fato é interessante, quando o isolamento se tornou obrigatório no Brasil, o Acre já havia se inserido na política de isolamento proposto pelo governo, então podemos evidenciar a necessidade que Hugo Carneiro e o seu governo tinha de usar o método de coação. “A coação física é o instrumento de governo, que para atingir tal objetivo, tem suas armas, cujo nível técnico depende de cada época histórica” (DUCATTI 2008, 23 – 199).

Evidentemente a noção de isolamento proposto no Acre foi evidenciado pela diretoria de higiene do governo territorial de Hugo Carneiro estando a frente o leprólogo Amaro Theodoro Damasceno Júnior, onde podemos concluir que buscou na noção de desenvolvimento modernizar o Acre, dessa forma, parte para excluir da sociedade a noção de atraso, e os doentes de “Lepra” termo usual da época foram sobretudo alvo dessa política espoliatória.

A doença ainda não deixou e demorará muito para perder seu caráter de estigma e receio por parte das pessoas que se aproximam e ao mesmo tempo se distanciam dos portadores de hanseníase.

O isolamento compulsório só passou a ser determinado a partir de 1930, situação que condicionou não somente o portador de hanseníase, mas, também os filhos de portadores que foram efetivamente mantidos nos preventórios. Hoje no Acre esses ex – hansenianos como são conhecidos por terem sidos isolados tanto em hospitais como em preventórios.

Segundo o Jornal O Rio Branco (ter. 20 de setembro de 2011) há o pagamento de indenização aos ex-hansenianos pelo sofrimento que enfrentaram durante os anos de isolamento:

O coordenador estadual do Morhan, Elson Dias, explica: “Os ex-hansenianos recebem hoje uma indenização graças a um projeto do então senador e hoje governador Tião Viana que beneficia as pessoas acometidas pela doença e que foram submetidas a isolamento em hospitais-colônia até dezembro de 1986”.

No entanto, o Morhan hoje entende que o governo federal tem que indenizar também os filhos de ex-hansenianos que foram separados dos pais e colocados à margem da sociedade como se fossem pessoas diferentes. A campanha atual do Morhan pretende fazer com que a sociedade venha a conhecer as histórias desses filhos e apoiem o pleito.

Para o coordenador, a indenização não vai apagar o passado de sofrimento, mas pelo menos vai proporcionar melhores dias para esses filhos, cuja maioria já são de idosos. “Muitos deles não tiveram oportunidade de estudar, viviam se escondendo da sociedade porque o preconceito era muito grande, e hoje grande parte não tem emprego fixo”, disse. (jornal O Rio Branco, 20 de setembro de 2011).

O fato é que nenhuma indenização vai fazer o passado ser apagado da memória dos filhos de portadores da doença que não puderam conviver com seus pais, perdendo os laços afetivos e desconstruindo a noção de constituição familiar deixando uma lacuna grande na vivência familiar.

A desestruturação familiar evidencia a falta de preocupação das autoridades que estavam invariavelmente ligados ao problema de impor isolamento numa população que não tinha outro provedor que somente o estado garantidor de sua manutenção e que em muitas situações o isolamento seria a melhor do que viver excluído da sociedade.

Trabalhamos na perspectiva do diálogo entre “coerção e consenso” (PACHÁ, 2008. p. 15 – 18) percebemos que diante do documento analisado do governo territorial do Acre, há uma resignação por parte dos pacientes submetidos ao isolamento compulsório, uma vez que entram em consenso com o estado, uma vez que o estado passa a ser controladores de suas vidas, embora houvesse aqueles que se revoltavam e viram - se contra a dominação estatal, no entanto, nada era ou foi tão sério, pois a força maior do estado que realmente impôs certos comportamentos coercitivos aos doentes.

Uma das maneiras encontradas para reparar a agressão psicológica causada pelo estado é de indenizar os atingidos, e de certa forma até amenizar os conceitos aqui tratados, como o de “Lepra” para hanseníase e até os dos hospitais – colônias que hoje é denominado em Rio Branco, Casa de Acolhida Souza Araújo, lá ainda funciona uma unidade de internação dos portadores de Hanseníase que não podem se reintegrar a sociedade devido ao estágio de avanço da doença, um posto de saúde para atender aos moradores das Vilas Albert Sampaio e Santa Cecília, a diocese de Rio Branco é responsável pela assistência aos doentes através da congregação das Irmãs do Instituto Josefino (religiosas da diocese de Rio Branco – Ac.) que acompanham os doentes em suas necessidades básicas de higiene e acompanhamento para outros hospitais da capital com mais estrutura.

O Movimento dos Hansenianos – MOHAN tem lutado muito para que sejam garantidos os direitos de igualdade e principalmente de saúde, tentando não mais deixar que se repita a necessidade de internar o doente afastando – o de seu convívio social e familiar o que o torna mais propício a doença.

Portanto, temos ainda muito que entender a valorizar o portador de hanseníase uma vez que não podemos transforma – lo alvo de sua condição, ser doente não é excluir-se, efetivamente, o portador de hanseníase precisa enfrentar dignamente sua doença merecendo todo auxílio do estado que deve ser o garantidor efetivo de seus direito e deveres.

Referências bibliográficas

Artigos de Periódicos:

AGRÍCOLA, Ernani. SERVIÇO NACIONAL DE LEPRO. II Conferência Nacional de Assistência aos Lázaros. 1945.

MELLAGI, André Gonçalves; MONTEIRO, Yara Nogueira. **O imaginário religioso de pacientes de hanseníase: um estudo comparativo entre ex-internos dos asilos de São Paulo e atuais portadores de hanseníase.** *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.16, n.2, abr.-jun. 2009, p.489-504.

PACHÁ, Paulo Henrique de Carvalho. **Hanseníase e Estado: Depoimento a cerca do isolamento compulsório.** Artigo. UFF/ Fiocruz. Sd.

Dissertações e teses:

ALVARENGA, Antonia Valtéria Melo. **Desenvolvimento e segregação: política de modernização e isolamento compulsório de famílias afetadas pela lepra no Piauí (1930 – 1960)** Niterói – RJ. UFF/ Programa de Pós de Pós – Graduação de História, 2011. 359 p. Tese de Doutorado - Universidade Federal Fluminense.

CURADO JÚNIOR, Luiz Augusto. **Responsabilização Civil do Estado Perante os Portadores da Hanseníase e seus filhos internados em preventórios.** Monografia. Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. 2010.

DUCATTI, Ivan. **A hanseníase no Brasil na Era Vargas e a profilaxia do isolamento compulsório: estudos sobre o discurso científico legitimador.** Tese de doutorado em História Social da USP/SP. São Paulo, 2008.

MARCIEL, Laurinda Rosa. **“Em proveito dos sãos perde os Lázarus a liberdade”. Uma História das políticas públicas do combate a lepra no Brasil (1941 – 1962).** Tese de doutorado em História Social. UFF, Niterói. 2007.

SOUZA, Sérgio Roberto Gomes 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.

Relatórios

GOVERNO DO TERRITÓRIO DO ACRE. *Relatório apresentado a Augusto de Vianna Castello (Ministro da Justiça e Negócios Interiores) por Hugo Ribeiro Carneiro. Período de 01/1928 – 10/1930.* Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1930.

Documentos Eletrônicos

Presidência da República, casa civil. Lei 9.010 de 29 de março de 1995 – Dispõe sobre a terminologia oficial relativa à hanseníase e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9010.htm. Acesso em: 21/09/2011.

SCHENEIDER, Flaviano. *Jornal O Rio Branco.* **Morhan faz campanha para estender indenização a filhos de ex-hansenianos.** Disponível em: http://www.oriobranco.net/index.php?option=com_content&view=article&id=18108:morhan-faz-campanha-para-estender-indenizacao-a-filhos-de-exhansenianos&catid=39:acre&Itemid=95. Acesso em 08/10/2011.

SERRES, Juliane Conceição Primon. **É preciso cuidar da Lepra: políticas sanitárias no Rio Grande do Sul nas primeiras décadas da república.** *Boletim da Saúde*, v. 17, n. 1. 2003. Disponível em:http://www.esp.rs.gov.br/img2/v17n1_09Epreciso.pdf. acesso: 20/09/2011.

Fotos:

Fundo Documental Hugo Ribeiro Carneiro. Centro de Documentação e Informação Histórica – **CDIH/UFAC.**

Novo jornalismo: as vestes do romance em *A sangue Frio* e em *Radical Chique*

Francisco Aquinei Timóteo Queiroz

Resumo: O artigo intitulado “*Novo Jornalismo: as vestes do romance em A sangue Frio e em Radical Chique*,” pretende analisar a narratividade do *Novo Jornalismo* como um processo sofisticado de aproximação da linguagem jornalística com as estratégias ficcionais do conto, do romance e da crônica. A imersão do discurso jornalístico no literário desvelou novos detalhes e permitiu o aperfeiçoamento do *Novo Jornalismo*. O objetivo geral desse trabalho é lançar um olhar sobre a topografia, nomes, fatos e personagens do *Novo Jornalismo*; buscando entender como a corrente estruturou um novo estilo literário não pela via do romance, nem do conto, nem da poesia, mas pela via do jornalismo. O trabalho apresenta as principais características textuais utilizadas pelos jornalistas da nova forma, em oposição às técnicas tradicionais da pirâmide invertida e do *lead*. A pesquisa traz reflexões sobre as obras de Tom Wolfe e Truman Capote, dois dos principais expoentes do Novo Jornalismo nos Estados Unidos, na década de 1960.

Palavras-chave: novo jornalismo, narrativa, Tom Wolfe, Truman Capote.

O presente artigo busca analisar de que forma fato e ficção se entrecruzam dentro do movimento do Novo Jornalismo, a partir das obras *A sangue Frio e Radical Chique e o Novo Jornalismo*, de Truman Capote e Tom Wolfe. Pretende-se a partir da investigação do *corpus* em estudo, revelar os aspectos que aproximam o fato jornalístico, a notícia e a reportagem a elaboradas técnicas literárias.

O estudo investiga o Novo Jornalismo sob o viés de textos centrais das áreas de teoria literária e estudos jornalísticos, além de referenciar outros autores que, como Tom Wolfe e Truman Capote, fizeram parte de um grande movimento renovador do jornalismo literário nos anos 1950, 1960 e 1970 chamado, genericamente, de Novo Jornalismo. Com o trabalho, pretende-se alcançar uma melhor compreensão acerca dos mecanismos ficcionais que sustentam e aproximam os discursos jornalísticos e literários, marcadamente em *A sangue Frio* e em *Radical Chique e o Novo Jornalismo*.

O artigo vai tratar da efervescência desse momento histórico em que o jornalismo se apropriou das técnicas da literatura na captação, redação e edição de reportagens e ensaios, permitindo ao jornalista um mergulho intenso no ambiente sobre o qual escreve.

E de repente, em meados dos anos 60, aparece (...) um bando de escritores de revistas de papel brilhante e suplementos de domingo sem credencial literária alguma na maioria dos casos – só que usando todas as técnicas do romancista, até as mais sofisticadas – e ainda por cima permitindo os *insights* dos homens de letras – e, ao mesmo tempo, fazendo ainda suas reportagens pedestres, “cavadoras”, prostituídas, malditas reportagens do tipo vestiário – assumindo todos esses papéis ao mesmo tempo – em outras palavras, ignorando a divisão de classes literárias que passou um século se constituindo. (WOLFE, 2005, p. 44)

A pesquisa pretende analisar a narratividade do Novo Jornalismo como um processo de exteriorização, uma atitude subjetiva e baseada na dialética do social.

O modelo do *lead* e da *pirâmide invertida* conferiram ao jornalismo moderno as bases estruturais de ordenação do impresso. O objetivo era tornar o texto de jornal mais direto, objetivo e imparcial. O *The New York Times* foi o primeiro periódico a redigir uma matéria utilizando os paradigmas da *pirâmide invertida* e do *lead*, em abril de 1861. O *lead* é a abertura da matéria. Ele deve incluir, em duas ou três frases, as informações essenciais, que transmitam ao leitor um resumo completo do fato. Precisa ser objetivo, simples e, de preferência, na ordem direta. O *lead* procura responder a seis perguntas básicas, que são: Quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?

Além do *lead*, outro marco na história do jornalismo foi a criação da estrutura narrativa da *pirâmide invertida*. A ferramenta rompe com a ordem cronológica dos fatos, organizando a notícia a partir do acontecimento mais impactante, mais relevante, mais chamativo. Nesse sentido, a *pirâmide invertida* organiza os fatos em ordem decrescente de informação, dos acontecimentos mais importantes para os menos relevantes.

O modelo da *pirâmide invertida* se espalhou paulatinamente pelos diários do mundo inteiro. Na segunda metade do século XX, a técnica chega ao Brasil, pela iniciativa do jornalista Pompeu de Sousa. Se por um lado a *pirâmide invertida* reafirmou preceitos estanques do jornalismo canônico, como atualidade, objetividade e

realidade; por outro, deixou emergir a sua face mais insípida, não se permitindo alçar voos sobre a realidade. O jornalismo ganhou em técnica e perdeu em “humanidade”.

Tom Wolfe em seu livro *New Journalism*, lançado em 1973, nos Estados Unidos e reeditado no Brasil em 2005, com o título *Radical Chique e o Novo Jornalismo*, descreve de maneira irônica o estupor que pairava no ar e o tédio no qual estavam mergulhados os leitores de jornais:

Os leitores choravam de tédio sem entender por que. Quando chegavam àquele tom bege pálido, isso inconscientemente os alertava de que ali estava de novo aquele chato bem conhecido, “o jornalista”, a cabeça prosaica, o espírito fleumático, a personalidade apagada, e não havia como se livrar do pálido anãozinho, senão parando de ler. (WOLFE, 2005, p. 32).

O *lead* e a *pirâmide invertida* lançaram a notícia numa nova lógica: a lógica capitalista. Dessa forma, o texto jornalístico entrava na linha de produção e a narrativa cronológica dos fatos, dava lugar à forma lacônica sintetizada nas seis perguntas: *Quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê?*

A notícia perdia sua ordem diacrônica de superposição temporal dos acontecimentos, para assumir uma face sincrônica temporalizada não na ordem dos fatos, mas no impacto conferido a cada notícia. A unilateralidade discursiva da *pirâmide invertida* estabeleceu um hiato entre a dinâmica do factual e o tom estandardizado do *lead*. A polissemia e a polifonia da realidade foram apagadas em detrimento de uma narrativa solipsista, centrada na dissolução da materialidade signica do social.

Foi justamente essa desreferencialidade do texto jornalístico que permitiu o aparecimento no final da década de 1950 de uma “horda de visigodos”.

Na primavera de 1963, Tom Wolfe escreveu o seu primeiro artigo utilizando a técnica do Novo Jornalismo para a revista *Esquire*: *The kandy-kolored tangerine-flake streamline baby* (O aerodinâmico bebê floco de tangerina cor de caramelo).

O texto é emblemático porque condensa boa parte das características e das técnicas literárias utilizadas pelos novos jornalistas na captação, redação e edição de reportagens e ensaios para os meios impressos. Segundo o autor, o artigo mostrou a possibilidade de existir algo novo no jornalismo.

O que me interessava não era simplesmente a possibilidade de escrever não-ficção apurada com técnicas em geral associadas ao romance e ao conto. Era isso – e mais. Era a descoberta de que é possível na não-ficção, no jornalismo, usar qualquer recurso literário, dos dialogismos tradicionais do ensaio ao fluxo de consciência, e usar muitos tipos diferentes ao mesmo tempo, ou dentro de um espaço relativamente curto... para exercitar tanto intelectual como emocionalmente o leitor. (WOLFE, 2005, p. 28).

A redução da pluralidade dos acontecimentos a um esquema simplificava a visão jornalística acerca dos fatos noticiados e obstava a sua apreensão. Nesse aspecto, coube ao Novo Jornalismo atenuar, por meio de um relato mais profundo e sensibilizado, a lacuna que levava os textos à uniformização.

Chegam os “visigodos”

Segundo Tom Wolfe, na década de 60 o palco já estava armado e os “visigodos”, como ele chamava os novos jornalistas, vinham de todas as frentes de batalha, sulcando a terra em que se nutriam as figuras pálidas e emboloradas do jornalismo tradicional, o público também pedia algo novo, diferente do tom “*bege pálido*” do jornalismo de então:

Os leitores choravam de tédio sem entender por quê. Quando chegavam àquele tom bege pálido, isso inconscientemente os alertava de que ali estava de novo aquele chato bem conhecido, “o jornalista”, a cabeça prosaica, o espírito fleumático, a personalidade apagada, e não havia como se livrar do pálido anãozinho, senão parando de ler. Isso nada tinha a ver com objetividade e subjetividade, ou com assumir uma posição ou “compromisso” – era uma questão de personalidade, de energia, de tendência, de bravura...numa palavra, de estilo... A voz-padrão do autor de não-ficção era como a voz-padrão do locutor... arrastada, monótona. (WOLFE, 2005, p. 32)

Vários jornalistas passam a escrever sob a nova forma, mergulhando intensamente no ambiente sobre o qual relatam. Um exemplo dessa extirpe é *Jimmy Breslin*, que em 1963 tinha uma coluna no jornal *Herald Tribune*.

Breslin tornou uma prática sua chegar ao local muito antes do evento principal, a fim de coletar o material por trás das câmeras, o jogo de sala de maquiagem, que lhe permitia criar personagens. Seu trabalho consistia em colher detalhes “romanescos”, a transpiração, os socos no ombro, os olhares e as roupas, para a construção de suas narrativas.

As reportagens escritas sob a verve do Novo Jornalismo exigiam fôlego, tempo e criatividade. *Lillian Ross*, por exemplo, para escrever o livro-reportagem *Filme*, literalmente entrou nas “veias” dos sets de filmagem de *A glória de um covarde*, do diretor *John Huston*. O objetivo era descobrir como realmente funcionava *Hollywood*. *Ross* passou um ano e meio acompanhando as filmagens da película, sempre manejando a caneta e o seu bloquinho espiral *Claire-Fontaine*.

Imersão é uma palavra cara aos novos jornalistas. Diferentemente da postura objetiva adotada pelo

Novo jornalismo: a narrativa mimética

Na década de 1960, os novos jornalistas começaram a agir meio que por experiência e erro, aprendendo e utilizando as técnicas do realismo social, especialmente do tipo que se encontrava em Fielding, Smollet, Balzac, Dickens e Gogol. Os jornalistas começaram a descobrir os recursos que deram ao romance seu poder único, conhecido entre outras coisas como seu imediatismo, sua realidade concreta, seu envolvimento emocional, sua qualidade absorvente e fascinante.

Esse poder se originava, sobretudo, de quatro recursos básicos: reconstruir a história cena a cena, registrar diálogos completos, apresentar as cenas pelos pontos de vista de diferentes personagens e, por último, o registro de hábitos, roupas, gestos e outras características simbólicas do personagem.

O detalhamento do ambiente, as expressões faciais, os costumes e todas as outras descrições só farão sentido se o repórter souber lidar com os símbolos. Se puder atribuir significados a eles e, mais importante ainda, se tiver a sensibilidade para projetar a ressignificação feita pelo leitor. (PENA, 2006, p. 55)

O Novo Jornalismo concentra suas narrativas na utilização de recursos específicos e descrições detalhadas de lugares, hábitos, gestos, feições, comportamentos e objetos; procurando mostrar a realidade sob um ponto de vista mais profundo e subjetivo. O foco narrativo é alternado, possibilitando ao narrador ser testemunha ou participante dos acontecimentos. Cai, dessa forma, o mito da neutralidade e imparcialidade da imprensa convencional; contudo, mantendo sempre como norte a preocupação na factualidade e na veracidade dos fatos.

Se por um lado o contato do jornalista com a literatura pode torná-lo mais apto a exercer sua profissão de maneira mais humana, ultrapassando as garantias técnicas para exercer um olhar mais sensível sobre o cotidiano que o cerca; por outro lado, o mediador social empenhado em atuar de forma mais criativa no universo jornalístico pode se valer dos subsídios da literatura como forma de transformar a mera descrição factual dos acontecimentos em uma narração viva, em que ao projeto ético e técnico do jornalista se acrescenta também a preocupação estética.

O Novo Jornalismo desconstruiu as concepções estanques do jornalismo convencional e instaurou um projeto estilístico que reunia duas ideias aparentemente antagônicas – de um lado, a sisudez do texto jornalístico e de outro, a fluidez da narrativa ficcional.

A chance que o jornalismo poderia ter para se igualar, em qualidade narrativa à literatura, seria aperfeiçoando meios sem perder sua especificidade. Isto é, teria de sofisticar seu instrumento de expressão, de um lado; e elevar o seu potencial de captação do real, de outro.

Para Tom Wolfe e Truman Capote narrar um fato é a arte de recriar a notícia, possibilitando novas formas de ler o que foi apresentado e produzir outros significados para aquilo que foi narrado. O entrelaçamento entre o ficcional e o factual no texto jornalístico abala as certezas e alarga os horizontes narrativos, ampliando as relações entre o jornalista e a realidade descrita. Isso possibilita ao comunicador social sair da técnica objetiva e conferir um aspecto mais humanizado à sua atividade de leitor cultural do mundo que o cerca.

O Novo Jornalismo é um modo jornalístico mais completo de narrar o fato, justamente pelo seu caráter dialético de se pensar as contradições da realidade, o modo de se compreender a realidade como essencialmente conflitante e em permanente transformação.

(...) significa, certamente, um salto em relação à prática jornalística tradicional e, é de se supor, configura um modo que veio viabilizar a reflexão sobre esse discurso calcado na isenção e na imparcialidade do relato. O Novo Jornalismo, de algum modo, veio desconstruir o discurso no qual o próprio jornalismo parecia se amparar, provocando, conseqüentemente, um repensar acerca do fazer jornalístico. (RESENDE, 2002, p. 46)

Radical Chique e A Sangue Frio: sob o signo do real

Nas obras *Radical Chique* e *A sangue frio* se entrecruzam uma gama variada de elementos como, por exemplo, narrativa, tempo, representação, linguagem, espaço e ficção. Isto porque, conforme explica Luiz Costa Lima “a linguagem combina percepção e ativação das faculdades mentais” (2006, p. 264) e, portanto, “deixa de ser entendida como simples mediadora para se tornar engendradora; não de ilusões, mas, antes de ficções” (2006, p. 264). Nesse sentido, parafraseando o autor, pela percepção do mundo a linguagem ativa processos cognitivos que nos permitem não apenas interpretar, mas formular o mundo nas bases da linguagem. Assim, toda a nossa realidade se traduz pela linguagem, como narrativa, como experiência produzida e ficcionalizada.

Nesse aspecto, os livros-reportagens *Radical Chique* e *A sangue frio*, permitem uma reflexão sobre as estratégias do romance na configuração de uma “*factualidade ficcionalizada*” no texto jornalístico.

Sob essa perspectiva, verifica-se no estudo sobre o Novo Jornalismo, a configuração narrativo-simbólica dos espaços, personagens e temporalidades.

Todos os conectores específicos estabelecidos pela história podem ser igualmente neutralizados e simplesmente mencionados: não só o tempo do calendário, mas a sequência de gerações, os arquivos, documentos e vestígios. Toda a esfera das ferramentas da relação de representância pode, portanto, ser ficcionalizada e posta na conta do imaginário (RICOEUR, 2010, p. 218)

Constata-se a partir do que foi exposto acima que história (como factual) e literatura (como ficcional) articulam uma imagem verbal da realidade, sendo, portanto, indistinguíveis, uma vez que historiadores e romancistas usam as mesmas estratégias e as mesmas modalidades de representação. “Mas a imagem da realidade assim construída pelo romancista pretende corresponder, em seu esquema geral, a algum domínio da experiência humana que não é menos real do que o referido pelo historiador” (WHITE, 1994, p. 138).

Dessa maneira, as narrativas que se estruturam nas obras *Radical Chique e A Sangue Frio*, configuram espaços de linguagem, de práticas sociais e de discursos. A narrativa mostra como se configura a realidade, o discurso social e, também, como se fixam, se isolam e se valorizam determinadas identidades.

O romance “realista” só o é em virtude de uma certa poética da escrita culturalmente marcada, nele a realidade não é de modo algum legível como uma verdade intrínseca, mas como um efeito específico do discurso e sua organização. [...] as clássicas unidades do discurso como descrição, narração, diálogo, monólogo interior, etc, são estratégias discursivas que, em razão de sua organização, participam da criação das impressões referenciais e criam o efeito de realidade. (BERTRAND, 2003, p. 162).

Percebe-se que a narrativa nos livros-reportagens *Radical Chique e A Sangue Frio* se configuram a partir de uma poética culturalmente marcada, em que a realidade não é de modo algum legível como uma verdade intrínseca, mas como efeito particular do discurso e de sua organização. Dessa forma, elementos como descrição, narração e diálogo engendram estratégias discursivas que referenciam e projetam a “realidade”. Essas impressões conotativas podem ser percebidas nas obras de Tom Wolfe e Truman Capote, ora em análise:

[...] a literatura é esse imenso reservatório da memória coletiva, canteiro em que ela se elabora com os materiais de que dispõe, arquivo em que ela se fixa e se institui como referência cultural. Ela é assim reconhecida como meio de transmissão dos conteúdos míticos e axiológicos, das maneiras de ser e maneiras de fazer de uma comunidade, em parte fundadora de sua identidade; nela se depositam e se transformam tanto os modelos de ação (a narrativa) e da representação (realismo, por exemplo) quanto os modelos das liturgias passionais (como os de amor cortês). Ela propõe - ou impõe, contra sua própria vontade - formas de organização discursiva dos sentidos e dos valores. (BERTRAND, 2003, p. 23).

No estudo, verifica-se que as narrativas articulam uma “*factualidade ficcionalizada*” nos livros-reportagens *Radical Chique e A Sangue Frio* e constituem uma temporalização, ou seja, produzem um efeito de sentido e, dessa forma, transformam uma organização narrativa em “história”.

O discurso ficcional seria efeitos de sentido resultantes de recortes do mundo, projetados a partir de uma imitação do real, mas que significam enquanto perspectivas de imagens construídas na tentativa de materializar representações mentais idealizadas. Dito de outra forma, são efeitos de sentido provocados por uma conjuntura de enunciados, numa superfície discursiva, que explicitam elementos inerentes ao imaginário consciente e inconsciente de um sujeito autor que se enuncia enquanto sujeito-escritor, transmutando sentidos de ordem, lugar-comum para uma amplitude pseudo-realista/naturalista, transcendental, fantástica ou mesmo onírica, por meio de um processo de contradições em que um dito “verdade” se transpõe para um dito “verossímil”, ou ainda, que um dito “interpretação do mundo” se transforma em um dito “re-criação dessa interpretação”. (SANTOS, 2002, p.19)

Constata-se que o discurso ficcional engendra efeitos de sentido. Em *Radical Chique* e em *A Sangue Frio*, esses elementos surgem como constitutivos da realidade, como termo referencial, como amalgama para validar as notícias, matérias e reportagens, que são “tecidas” a partir de modelos literários como o conto, a crônica e o romance.

A descoberta de que é possível na não-ficção, no jornalismo, usar qualquer recurso literário, provocou um rebuliço nas redações dos jornais americanos e instaurou uma oposição entre os “velhos” e os “novos” jornalistas. Tom Wolfe referindo-se a um texto de Gay Talese, “*Joe Louis: o rei na meia idade*”, de 1962, publicado na revista *Esquire*, diz o seguinte:

Com muito pouco esforço, o texto podia se transformar num conto de não-ficção. A coisa realmente única a respeito do texto, porém, era a reportagem. Isso francamente não entendi de início. (...) Minha reação instintiva, defensiva, foi achar que o sujeito tinha viajado, como se diz... improvisado, inventado o diálogo..., Nossa, ele talvez tenha criado cenas inteiras, o nojento inescrupuloso. (WOLFE, 2005, p. 22)

Segundo alguns autores, entre eles Edvaldo Pereira Lima (2004), as origens técnicas do Novo Jornalismo estão sedimentadas na literatura de ficção européia do século XIX, em torno da escola do realismo social. As

histórias nasciam da observação minuciosa da realidade. O escritor realizava várias pesquisas de campo antes de compor um romance ou novela, era um estudo psicológico, histórico e social de sua época; assim como fizeram os novos jornalistas na década de 60: redesenhando o seu momento histórico a partir das páginas de jornais e revistas.

E, nessas condições, é impossível negar as qualidades literárias da produção do Novo Jornalismo, cuja fonte inspiradora é o realismo social praticado por Balzac, Fielding, Smollet, Gógol e Dickens, que influenciaram os jornalistas a aplicar ao relato da realidade as técnicas narrativas que os escritores do realismo social empregavam na ficção.

O *New Journalism*, embora possa ser lido como ficção, não é ficção. É, ou deveria ser, tão verídico como a mais exata das reportagens, buscando embora uma verdade mais ampla que a possível através da mera compilação de fatos comprováveis, o uso de citações diretas, a adesão ao rígido estilo mais antigo. O *New Journalism* permite, na verdade exige, uma abordagem mais imaginativa da reportagem e consente que o escritor se intrometa na narrativa se o desejar, conforme acontece com frequência, ou que assuma o papel de observador imparcial (TALESE, 1973, p. 9).

O Novo Jornalismo caracteriza-se pela imersão do repórter no ambiente sobre o qual escreve; e esta atitude pressupõe a adoção de técnicas narrativas mais elaboradas na redação, edição e captação de informações.

Considerações finais

O Novo Jornalismo desconstruiu todas as concepções estanques do jornalismo convencional e instaurou um projeto estilístico que reunia os elementos ficcionais da literatura, de um lado; e a narrativa factual do texto jornalístico, de outro.

Nessa perspectiva, o protagonismo de Tom Wolfe e Truman Capote dentro do movimento é inquestionável. Para eles, narrar um fato é a arte de recriar a notícia, possibilitando novas formas de ler o que foi apresentado e produzir outros significados para aquilo que foi narrado.

Nos Estados Unidos está aparecendo um novo movimento de recriação estilística, o chamado *New New Journalism*. Ao contrário de seus predecessores, o grupo contemporâneo não se preocupa em idealizar um manifesto do gênero ou redigir uma carta de princípios. Na verdade, os integrantes se identificam mais pelas estratégias de apuração do que por uma linguagem específica, e não se mantêm como uma instituição de valores unificados.

Os *novos autores novos* querem desempenhar um papel mais político que literário. E isso fica claro nos temas escolhidos por eles e nas respectivas estratégias de imersão. Ted Conover, por exemplo, trabalhou um ano como guarda de prisão para escrever *Newjack*. Eric Schlosser expôs a indústria de *fast food* e o submundo do tráfico de drogas, além de retratar com fidelidade a exploração da mão-de-obra imigrante nos Estados Unidos.

O Novo Jornalismo contribuiu para o aprimoramento da linguagem jornalística, porque permitiu explorar o estilo e a narrativa, além de funcionar como uma escola para os jornalistas que se tornaram mais preparados para escrever matérias do dia a dia.

Referências bibliográficas

BELO, Eduardo. **Livro-reportagem**. São Paulo: Contexto, 2006.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru: EDUSC, 2003.

CAPOTE, Truman. **A sangue frio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **Os cães ladram**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

LIMA, Edvaldo Pereira. **O que é livro-reportagem**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LIMA, Luiz Costa. **História. Ficção. Literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MEDINA, Cremilda. **Povo e Personagem**. Canoas: ed. ULBRA, 1996.

PENA, Felipe. **Jornalismo literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, Fernando. **Textualizações: ficção e fato no Novo Jornalismo de Tom Wolfe**. São Paulo: Annablume, 2002.

_____. **Páginas Ampliadas: o livro-reportagem como extensão do novo jornalismo e da literatura**. São Paulo: Manole, 2004.

- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Volume III).
- ROSS, Lillian. **Filme**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- ROTH, Joseph. **Berlim**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- SANTOS, J. B. C. **Interfaces da crítica literária com a teoria semiolinguística**. In: MELLO, R. *Ensaio de Análise do Discurso*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002.
- TALESE, Gay. **Aos olhos da multidão**. Trad. Aurea Weissenberg. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1973.
- WHITE, Hayden. **Trópicos do Discurso: ensaios a crítica da cultura**. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Edusp, 1994.
- WOLFE, Tom. **Radical Chique e o Novo Jornalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Entre novos caminhos e velhos sonhos: o deslocamento no chão da fronteira e a reterritorialização dos brasivianos

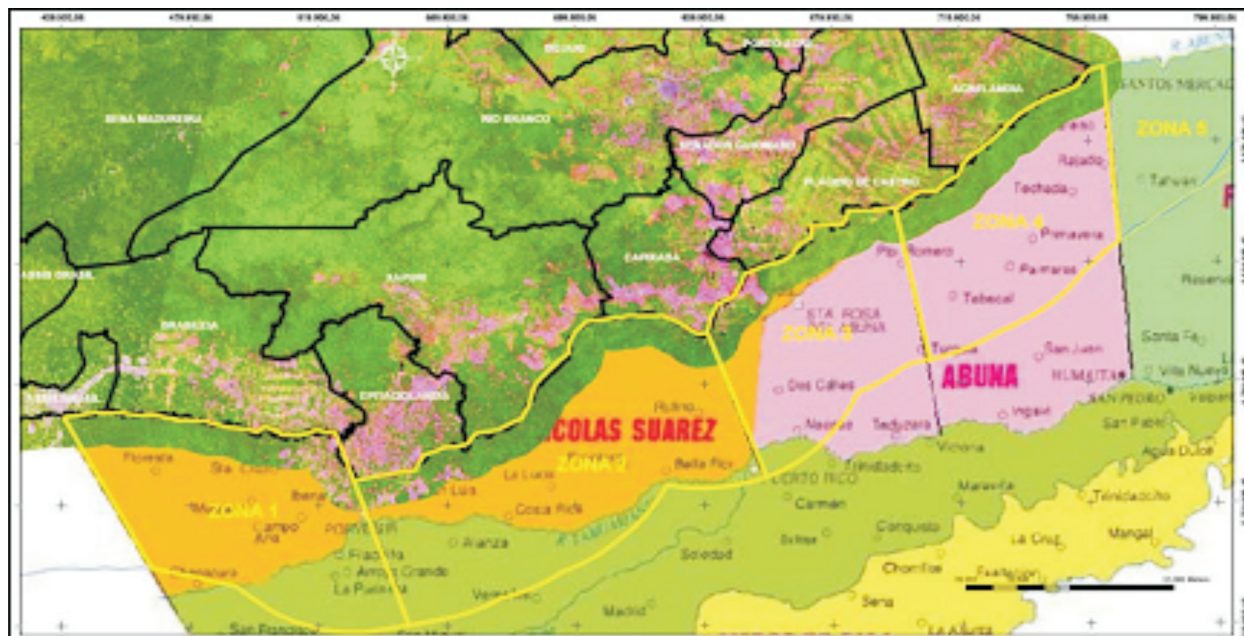
Geórgia Lima¹

Resumo: O foco deste estudo é analisar as transformações sócio–espaciais, realizadas a partir de 2008, no corredor fronteiro dos rios Abunã e Acre do Departamento de Pando – Bolívia em razão do deslocamento dos brasivianos, constituindo uma reterritorialização sob a afirmação política diplomática, firmada em Acordos Bilaterais entre Brasil e Bolívia. Assim, as problemáticas advindas dos novos arranjos que a migração direcionada proporcionara a esses sujeitos sociais novos reagrupamentos nos Projetos de Assentamentos, a exemplo, do PA Tupá – município de Xapuri e PA Triunfo – município de Plácido de Castro, Estado do Acre e, áreas ainda ocupadas e as destinadas ao assentamento, em Puerto Rico – Pando de famílias brasivianas que decidiram continuar em território boliviano. Essa nova configuração sócio–espacial de fronteira permite compreender as trajetórias de homens e mulheres, clandestinos e “sem direito” ao direito a terra.

Palavras-chave: deslocamento, reterritorialização e projeto de assentamento.

Introdução

O Corredor fronteiro Acre-Pando de aproximadamente de 400 km. Os municípios acreanos de: Assis Brasil, Brasileia, Epitaciolândia, Xapuri, Capixaba, Plácido de Castro e Acrelândia e as áreas pandinas limítrofes das provinciais Nicolas Suarez e Abunã correspondem a um universo de zona de contato, distribuída em quatro zonas limdeira como demonstra o mapa da região.



Fonte: INCRA. Plano de Ação Emergencial, s/d, p. 4.

As transformações sócio–espaciais realizadas no corredor fronteiro dos rios Abunã e Acre do Estado do Acre-Brasil com o Departamento de Pando – Bolívia, no início deste século XXI, revelam um processo de deslocamento direcionado pelos governos brasileiro e boliviano da comunidade brasiviana, constituindo uma reterritorialização dos espaços ocupados por famílias de trabalhadores brasileiros presentes naquela região a mais de um século.

A região fronteiriça do Estado do Acre-Brasil - municípios de Assis Brasil, Brasileia, Epitaciolândia,

Xapuri, Capixaba, Plácido de Castro e Acrelândia com o Departamento de Pando-Bolívia - províncias de Nicolas Suarez e Abunã, compõem o que estamos chamando Faixa de ACPAN.

Na primeira década do século XXI, alguns destes espaços sócio-fronteiriços sul amazônicos que haviam sido palco de políticas de colonização conformadoras para reorganização do campo acreano nas décadas de 1980 e 1990. Atualmente servem aos propósitos do “Plano de Ação Emergencial” - INCRA, visando acomodar famílias brasivianas que durante o processo de retorno ao Brasil estão sendo assentadas nos mesmos espaços que em outros momentos foram negados e, ainda, se constituíram em elementos de expropriação e expulsão de famílias de trabalhadores brasileiros para os seringais bolivianos.

Assim, sob o prisma do retorno de famílias brasivianas ao Brasil temos a possibilidade de analisar uma tríade sócio-agrária que durante as décadas de 1970, 1980 e 1990 expropriaram, expulsaram e excluíram os seringueiros/as do direito a terra do espaço rural acreano. Esta tríade corresponde, respectivamente, ao projeto agropecuário vencedor que suplantou a economia tradicional acreana; aos PA(D) – Projetos de Assentamentos Dirigidos e as RESEX(s) - Reservas Extrativistas que estruturaram, esquadriharam e dominaram as terras do campo acreano que em alguns momentos revelaram os “de dentro” e os “outros”. Esteves (2005), ao analisar a hierarquização dos espaços tornou conhecida a referência “convidados” para identificar a comunidade brasiviana.

Desta forma, as combinações entre Estado e capital tomaram por base a especulação da terra para consolidar os discursos dominantes nacionais acerca da “Integração Nacional e ocupação dos espaços vazios da Amazônia” e refletidos no âmbito da política do Estado do Acre no slogan “Produzir no Acre e exportar pelo Pacífico”.

Assim sendo, as políticas públicas, particularmente, as destinadas a colonização e reforma agrária no Estado Acre a partir de 1980 serviram para atender a demanda provocada pelo capital monopolista do Centro Sul do país que ao mesmo tempo promoveu a migração de colonos do centro-sul e o cercamento das terras no Estado do Acre.

Consideradas as devidas proporções, esse capital, a nível nacional colocou em marcha forçada centenas de colonos e suas famílias em direção a Amazônia, particularmente, a Amazônia sul-ocidental e nesta última, algumas centenas de famílias de seringueiros, a exemplo daquela, realizaram a travessia dos rios Abunã e Acre em direção aos seringais da Bolívia.

Nesse sentido, em três décadas se configuraram um contexto histórico de mudanças socioeconômicas combinadas as políticas públicas de “colonização e reforma agrária” com as quais setores governamentais e não-governamentais se tornaram coparticipantes da tríade sócio -agrária que expropriou e expulsou o trabalhador tradicional acreano.

Portanto, importa saber das formas encontradas pelo INCRA-ACRE ao Acordo Bilateral/2008 entre Brasil e Bolívia para o deslocamento e direcionamento das famílias brasivianas aos projetos de assentamentos, bem como, das condições e situações encontradas para fazer valer os novos caminhos que permitem conhecer o velho sonho de acesso a terra, manifestado por homens e mulheres, brasileiros/as, que retornam ao Acre (Brasil) ou daqueles que ficaram em Pando- Bolívia.

Recompondo o deslocamento: idas, vindas e retornos de brasivianos no chão da fronteira

As transformações sócio -espaciais realizadas no corredor fronteiriço dos rios Abunã e Acre do Departamento de Pando – Bolívia revela um processo de deslocamento, no início deste século XXI, direcionado pelos governos boliviano e brasileiro da comunidade brasiviana. Esta comunidade constituída de trabalhadoras/es brasileiros presentes naquela região desde as definições da fronteira Brasil e Bolívia.

A historicidade dos deslocamentos desses trabalhadores/as para aquela região fronteiriça nos remete a diferentes contextos do chamando I e II ciclo da borracha, acerca da presença de sujeitos sociais de procedência nordestina, (cearenses, piauienses, rio-grandenses, alagoanos, sergipanos e pernambucanos); de nortistas (acreanos, rondonienses e amazonenses) e Centro sul (mineiros e mato-grossenses) a partir da década de 1970. Estes diferentes tempos históricos evidenciaram momentos distintos e interligados das andanças de seringueiros/as no chão além-fronteiras.

Contudo, estas trajetórias de deslocamento de trabalhadores para região pandina foram interpretadas sob os mais variados motivos entre outras, aquelas que se evidenciaram para atender ao mercado internacional de borracha, matéria-prima, para indústria automobilística, 1895 (Martinello. 1985); constituir um corredor econômico a partir do seringal Capatará, 1907 (Soares Bulcão, Jornal do Ceará, 1910); atender a indústria da II Guerra Mundial (Costa Sobrinho, 1987); Falta de terra para trabalhar (Boletim Nós Irmãos, 1973, p.5); contextualização dos conflitos sócios – agrários brasileiros (Alfredo Wagner, 1995 e Lima, 2002).

Observa-se que em diferentes momentos históricos a explicação econômica constitui a singularidade interpretativa acerca das andanças dos trabalhadores/as. Entretanto, é imprescindível reconhecer no percurso desses processos se e como os sujeitos sociais estabeleceram redes socioculturais em terra boliviana? E, se instituíram como se constituíram nas múltiplas redes socioculturais resultantes dos contatos promovidos nos períodos econômicos?

Nesse sentido, as procedências dos sujeitos sociais fronteiriços nos permite perceber um universo sociocultural brasileiro que por si revelaria múltiplas identidades. Somando-se a esse contexto cultural, recentemente em nossas pesquisas, percebemos a importância de reconhecer os filhos dos casamentos interculturais entre brasileiros e bolivianos, nesta zona de contato num campo sociocultural plural constituído historicamente.

Desse modo, o estudo do deslocamento recompõe uma tríade expressa pelos Brasivianos: Cultura - Fronteira – Identidade que se torna uma discussão possível, a partir do postulado da História Social que nos permite compreender os sujeitos sociais em suas múltiplas ações e dimensões do humano: econômicas, políticas, psicológicas, emocionais, espirituais, sociais, culturais e etc, para entender como homens e mulheres encontraram saídas em suas experiências sociais no trânsito da fronteira Acre-Pando.

Torna-se pertinente compreender as experiências sociais neste espaço fronteiriço, tanto nos meios urbano quanto rural, como práticas de vidas constituidoras de redes socioculturais a partir de trajetórias históricas múltiplas no tempo e no espaço da fronteira amazônica sul-ocidental. Práticas sociais manifestadas desde a expansão da territorialidade seringalista, no final do século XIX, pelas correntes migratórias espontâneas e direcionadas (Benchimol, 1984) e as direcionadas pelo capital monopolista (Tocantins 1974. Silva, 1986. Maia, 2002) com participação direta e, ou, indireta do governo brasileiro (Lima, 2002).

Nesta perspectiva, a formação do espaço acreano e, conseqüentemente, a fronteira pandina sob o prisma das experiências de homens e mulheres constituem uma historicidade sociocultural, uma vez que a historiografia regional no que tange o contexto histórico amazônico traça uma representação do Acre desde o início do século XX, a partir da qual eventos históricos evidenciam uma teia fronteiriça eivada de discussões e decisões políticas e econômicas acerca das terras acreanas que demonstram constantes inquietações da vida social, desde recuados momentos históricos este espaço fronteiriço mostrou-se ambíguo, ora se configura como uma zona de contato e em outro como zona de conflito.

Episódios ocorridos no contexto do final do século XIX tais como: expulsão da expedição militar da Bolívia por seringalistas acreanos; as denúncias e campanhas contra os altos impostos aduaneiros de Puerto Alonso realizadas pela imprensa amazonense e os donos das casas aviadoras de Belém e Manaus; os protestos nos seringais acreanos contra os impostos e a predisposição dos seringalistas em expulsar o grupo de Paravicini; a intimação de José de Carvalho datada de 1º de maio de 1899 e a retirada pacífica de Puerto Alonso do delegado boliviano Moisés Santivanez a 03 de maio de 1899; a instalação do Estado Independente do Acre a 14 de julho de 1899 e o Governo de Luís G. Rodrigues de Arias.

E, os eventos identificados no início do século XX, a expedição dos poetas 1900; o Bolivian Syndiciliate, 11 de julho de 1901; a “Revolução” Acreana de 06 de agosto de 1902 e o governo de Plácido de Castro representam eventos históricos regionais que culminaram em dois importantes tratados de definição das fronteiras norte da Amazônia sul-ocidental brasileira, o Tratado de Petrópolis de 17 de novembro de 1903 e o Tratado de 08 de setembro de 1909.

Entretanto, definido os territórios nacionais, os registros revelam a contínua presença do trabalhador/a brasileiro/a na fronteira pandina. Entre 1904 a 1907 com a investida de Plácido de Castro em constituir um corredor econômico a partir do seringal Capatara; a partir de 1942 a internalização dos chamados “saldados borracha” (Casta Sobrinho, 2005); nas décadas de 1970, 1980 os conflitos sociais do campo acreano em razão das transformações ocorridas na propriedade e uso da terra idealizada pelo projeto agropecuarista vencedor com a anuência do poder público acreano que expropriou e expulsou centenas de famílias seringueiras para as colocações pandinas. E, em última escala as mudanças socioeconômicas promovidas pelo Estado brasileiro, INCRA-Acre, a partir das décadas de 1980 e 1990, com a implantação de PA - Projetos de Assentamentos, PDS – Projetos de Desenvolvimento Sustentável e as RESEX.

Aqueles eventos históricos do final do século XIX e início do século XX embora aparentemente isolados e descontextualizados se somados aos episódios mais recentes entre as décadas de 1970 a 1990 permitem visibilizar os diferentes momentos de entradas, vindas, idas e retornos de nacionais brasileiros e, recompõem um lugar social sob o qual é possível entrever a comunidade brasiviana no chão além-fronteiras.

Portanto, nesta zona de fronteira os contextos históricos evidenciam os deslocamentos de trabalhadores brasileiros as entradas, vindas, idas e os retornos mostrando que esta fronteira configura-se não apenas como um espaço onde tudo termina uma raia, mas onde algo começa a se fazer presente, a comunidade brasiviana.

Entre campos: a (re)territorialização diplomática e a di-visão do mundo social

Ao analisar o contexto atual que envolve a comunidade brasiviana acerca da reterritorialização constituída a partir da anuência da política diplomática, Brasil-Bolívia, através do Acordo Bilateral de 17 de dezembro de 2007, nos remete a historicidade do processo de Anexação das terras do Acre ao Brasil na perspectiva de refletir sobre a territorialidade e reterritorialização do poder de tutela do Estado das gentes exercido através dos atos diplomáticos, bem como, compreender como a questão da di-visão do mundo social de tradição seringueira foi negociado e renegociado no campo da Diplomacia brasileira.

A historicidade regional revela a lógica do capital monopolista, configurado no alto poder econômico do extrativismo da borracha da região do Acre e o contexto histórico favorável ao crescimento lucrativo desta matéria-prima no cenário internacional, principalmente, a partir de 1895 com o desenvolvimento da indústria automobilística.

Assim, sob a lógica lucro -extrativista no plano das disputas sobressaem dois fatores interligados, o Bolivian Syndicate 11 de julho de 1901 e a chamada “Revolução” Acreana de 06 de agosto de 1902. Guardadas às devidas dimensões, as implicações desses eventos se irradiaram fora do ambiente da floresta amazônica e constituíram-se em outras disputas de domínios diplomáticos².

Nesta perspectiva, a interpretação do contexto histórico apresentado por Leandro Tocantins acerca das questões que envolvem a Anexação do Acre ao Brasil, nos permite realizar uma leitura de

territorialidade constituída sob a lógica do extrativismo da borracha que Carlos Walter (2003) chamou de territorialidade seringalista.

No contexto das disputas diplomáticas, entre Brasil-Bolívia, a territorialidade constituída pelo conjunto dos seringais na interpretação Diplomacia Brasileira se representa sob a constituição do “uti possidetis”, consideradas as devidas proporções, este tornado como força de nacionalidade possibilitou um diálogo diplomático entre as chancelarias de ambos os países, resultando no Tratado de Petrópolis de 1903. Este marco diplomático pós-república, estabeleceu uma di-visão do mundo social constituído por seringalistas, seringueiros e seringueiras, em suas múltiplas relações sociais na floresta amazônicas.

Desta forma, 104 anos, acerca de um pouco mais de um século separam o Acordo Bilateral de 17 de dezembro de 2007 entre Brasil e Bolívia que objetivou garantir o processo de deslocamento das famílias brasileira da área de 50 km de fronteira pandina-BO, daquele episódio diplomático que estabeleceu os limites geopolíticos entre os dois países sul-americanos (1903). O que há em comum nesses dois eventos?

Embora separados em razão do tempo, entre outras, o que singulariza ambos os eventos diplomáticos em nosso entendimento é a presença de trabalhadores/as brasileiros/as no além-fronteiras e a questão da terra. Se no evento de 1903, a historiografia brasileira nos remete a ideia da chamada “Fronteiras em marcha” apresentando um quadro explicativo do expansionismo brasileiro e em algumas interpretações, o caso do Acre se reveste de uma tessitura das chamadas “Fronteiras vivas”. O cenário atual de 2007 a comunidade brasiviana traz à tona a questão da terra revestida na sua condição de “sem-direitos” ao reivindicar o direito a terra.

Na interpretação de Craveiro Costa é possível perceber que a luta pelo direito a terra, desde os nordestinos-seringueiros até os brasivianos se constituiu como um sentido de liberdade e que gestou uma compreensão de permanência por esses sujeitos sociais, é secular. Em 2005 a Introdução realizada por Abiguar Bastos a obra de Craveiro Costa:

O nordestino ganhava terras contra o boliviano. A cultura agrícola ganhava terras contra a indústria extrativa... Com o roçado ensaiava-se a pequena propriedade. O homem da seringa ressurgia todos os anos no homem da lavoura. Mas o essencial é que, resolvido a plantar, estava, para o nordestino, resolvida a permanência. (p.50-1)

Em outra direção, a representação da territorialidade seringalista ao ser exposta o seu núcleo formador *extrativista - agrícola* mostra uma constituição historicamente firmada pelos seringueiros em oposição à dominação do último representante da cadeia industrial extrativista, o seringalista.

Neste sentido, não concebemos a lógica da territorialidade seringalista como uma explicação, direta, do modo de vida extrativista, pois os sujeitos sociais daquele passado histórico “os homens da seringa e da lavoura” que dialogam diretamente com a territorialidade constituída pelos brasivianos no além-fronteiras da Faixa ACPAN, diz respeito à dos seringueiros e não aquela representada pelos seringalistas.

Porquanto sob a lógica da territorialidade extrativista – agrícola torna possível compreender, tanto nos nordestinos que se constituíram acreanos como nos trabalhadores brasileiros que se constituíram brasivianos, o sentido de permanência revelado por estes sujeitos sociais, singularizando as suas diversas lutas, particularmente, a luta pelo direito a terra de ontem e no hoje.

Terminada a guerra do Acre e estabelecidas às fronteiras, o nordestino, cearense:

Não voltaria mais para o Ceará, porque encontrava novas condições para sobreviver. E foi este o fator que impediu, mais tarde, com a decadência da borracha, o êxodo total das populações adventícias. A parte já radicada com a lavoura permaneceu e salvou-se no ciclo da castanha. (Pp.54)

Contudo, a partir da década de 1960, no pós-batalha da borracha, outros elementos começaram a se fazer presentes e influenciaram nos destinos amazônicos, entre eles, a chamada “Integração Nacional e Ocupação dos espaços vazios da Amazônia”, particularmente, a partir da década de 1970 como a adoção da propaganda do governo do Estado “Produzir no Acre exportar pelo pacífico” se traduzindo em mudanças significativas acerca do modelo econômico, bem como, na perspectiva da posse e do uso da terra no espaço acreano.

Assim, como o nordestino acreanizado completava a subversão política, mas iniciava a subvenção econômica e, com esta, a recomposição moral das suas tendências o seringueiro brasivianizado internalizado na floresta pandina-BO e outros seringueiros e suas famílias que a partir de 1970 tomaram a decisão de seguir o curso das águas rumo aos seringais bolivianos, com anuência de ambas as nações sul-americana, iniciaram a sua re-posição no mundo da territorialidade seringueira de fronteira.

Desta forma, o sentido da permanência de brasileiros na zona pandina, por mais de um século de andanças nos 50 km de fronteira boliviana, entre outras, explica a territorialidade como um “esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico” (Litte, 2002).

Neste cenário o Acordo Bilateral de 17 de dezembro 2007, entre Brasil-Bolívia elegem a OIM – Organização Internacional de Migração como responsável pelo processo de migração das famílias brasileiras para além dos 50 km da Faixa de Segurança Nacional boliviana. Por este documento, o governo brasileiro financiaria o desenvolvimento de projetos no Departamento de Pando que iriam servir de alternativa sustentada de recuperação laboral de grupos pobres que se encontrassem na zona de Bellafior e Rapiran.

Desse modo, a forma apresentada pela diplomacia brasileira de negociar a permanência ou não daqueles sujeitos sociais expõem dois fatores aparentemente opostos, mas, inter-relacionados, o primeiro diz respeito ao interesse de manter a hegemonia da política exterior no Cone Sul e o segundo, ao mesmo tempo, contemporizaria a situação política com a Bolívia e com as famílias de trabalhador/a brasileiro/a, clandestino/a na fronteira pandina e “sem-direito” a terra no Brasil ou na Bolívia. Como assinala as diretrizes do Acordo Bilateral/2007:

Os recursos serão destinados a concepção e desenvolvimento de Projetos destinados a ocupação econômica de brasileiros que devem ser deslocados das áreas de fronteira e, também nacionais bolivianos... Objetivo de fortalecer a cooperação com a Bolívia nas áreas de desenvolvimento agrário, agricultura familiar, política fundiária e reforma agrária, de forma a permitir a regularização migratória, a solução de pendências fundiárias e a sustentabilidade de famílias brasileiras que vivem e exercem atividades econômicas em áreas de segurança da fronteira do Departamento de Pando, na Bolívia, com o Brasil.

Contudo, ao iniciar o processo de deslocamento dos brasivianos para o interior pandino outras situações se evidenciaram, entre elas: a resistência de algumas famílias em permanecer nas suas colocações, a situação de retorno e o Plano emergencial-Incra/2010, a reocupação dos espaços pandinos de famílias tuteladas pelo Acordo diplomático, os retornos sazonais, novos ocupantes das colocações.

Assim, a reorientação de ocupação realizada a partir do Acordo Bilateral/2007 no Acre –Brasil e Pando – Bolívia nos faz reconhecer que o direito a propriedade da terra, seja em Porto Rico – Bolívia ou nos Projetos de Assentamentos – INCRA–Acre, por estes homens e mulheres, reterritorializa a comunidade brasiviana além da chamada “área de Segurança Nacional” em espaços antes negados, onde são evidenciados novos arranjos deste deslocamento.

Portanto, as forças diplomáticas combinadas nos permite entrever, a partir da primeira década do século XXI, uma nova configuração dos espaços acreanos e pandinos sob a lógica da arte da negociação, reterritorializando o chão da experiência dos brasivianos pelo poder de recompor e reposicionar esses sujeitos sociais fronteiriços.

Projeto de Assentamento: brasivianos e os novos caminhos de velhos sonhos

O século XX apresenta três momentos distintos e interligados de deslocamentos na faixa de ACPAN: o primeiro a expansão do seringal Capatará, região do rio Abunã, em 1907; o segundo durante a chamada batalha da borracha (1942 – 1945) e, o terceiro com a chamada contextualização dos conflitos agrários brasileiros, particularmente, da Amazônia acreana durante as décadas de 1970 a 1990.

Em todos estes momentos a situação de mulheres e homens envolvidos nestes deslocamentos era de ocupante, estrangeiro clandestino e “sem-direito”. Tal condição social do migrante brasileiro nos seringais da Bolívia, mesmo considerando a iniciativa do seringalista José Plácido de Castro ao explorar o seringal Capatará além-fronteiras quando requereu a posse legal dessas terras que foram concedidos pelo governo boliviano (Jornal do Ceará, 1910), permaneceu inalterada até a primeira década do século XXI quando de “sem-direito” conquistaram o direito a terra no Brasil ou na Bolívia. Importa saber a situação dos brasivianos depois de assentados?

No Estado do Acre-Brasil, o Plano de Ação Emergencial Incra-Acre evidencia um certo descompasso entre a situação da comunidade brasiviana em processo de retorno e a projeção da terra destinada ao assentamento destes sujeitos sociais, agora, trabalhadores/as com direito a terra.

Vale ressaltar que mesmo não sendo nossa intenção discutir o termo “emergencial”, muito nos intrigou o uso deste em um Plano de Ação da instituição responsável pelo Programa Nacional de Reforma Agrária. Será que estamos diante de um descaso sócio-agrário com a comunidade brasiviana? Ou é possível pensar que seja um despreparo técnico-político frente ao objetivo do Acordo Bilateral/2007?

Em nossas observações percebemos que a decisão de “retornar” tomada por uma considerável parcela de trabalhadores/as, de acordo com dados do INCRA-Acre de um total de 550 famílias, provocou, no ano de 2010, uma situação inesperada para realizar o assentamento de 99 famílias brasivianas distribuídas em cinco unidades.

A conjuntura dos brasivianos evidenciada no Plano INCRA-Acre “Emergencial” reabre a discussão do campo acreano no que tange a concentração da terra e os conflitos agrários a partir de 1970, bem como, a questão do acesso e a permanência de seringueiros/as na terra através dos Projetos de Assentamentos realizados no Estado do Acre a partir da década de 1980.

Em nosso entendimento, a questão do retorno dos trabalhadores/as brasileiros/as faz sobressair dois questionamentos inquietantes: O direito a terra fora garantido pelo INCRA-Acre a partir da década de 1980? Se beneficiados, por que deixaram suas terras e migraram para os seringais bolivianos?

Considerando as datas de criação dos projetos de assentamentos, particularmente, os cinco projetos (Quixadá – 1988; Baixa Verde – 1996; Triunfo – 1997; Tupã - 2001 e Porto Carlos 2009) e os três imóveis em processo de aquisição (Fazenda Campo Alegre, Nova Promissão e Canary) relacionados no Plano de Ação Emergencial e Relatório de Atividade – INCRA-Acre/2010. Contudo, em razão do tempo e especificidade deste artigo, optamos em refletir os arranjos acerca do deslocamento direcionado da comunidade brasiviana para o PA Triunfo em 2010 e a situação socioambiental dos assentados.

O PA Triunfo localizado no município de Plácido de Castro, criado em 1997, ao se tornar um dos espaços de reterritorialidade brasiviana no chão acreano reatualiza e manifesta múltiplas leituras e respostas às questões acerca da luta e posse da terra no Acre revelando as lutas e disputas travadas no interior do processo da reorganização do campo acreano a partir de 1970 pelos diversos grupos e dos sujeitos sociais em busca de possíveis soluções aos conflitos sociais e agrários daí decorrentes.

Segundo a proposta simplificada de criação de projetos, o PA Triunfo representa uma complexa territorialidade seringalista oficializada por seu 1º registro desde 1926, mantendo-se a posse e o uso da terra destinada a exploração extrativista até 1991 como se encontra explicitada na Certidão de Imóvel nº 1.561, a exemplo, “o seringal Triunfo contém 147 estradas de seringueiras abertas e cultivadas, diversas barracas de moradia dos seringueiros, varadouro, pontes e um pequeno campo”.

A partir de 1993 as evidências que mostram o processo de disputas e lutas pela posse e uso da terra, gerador de conflitos sociais, sobressai as denúncias documentadas e produzidas pela FETACRE – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Acre e o CNS – Conselho Nacional dos Seringueiros. Este último, representa as falas constituídas no interior da “comunidade seringueira” do seringal Triunfo, em reunião com registro de 92 assinaturas de seringueiros/as que entre outras, reivindicavam do INCRA-Acre “que esta área seja decretada Projeto de Assentamento Extrativista”.

A partir de 1994, o Relatório técnico do INCRA-Acre, afirma quanto ao uso da terra ser de “exploração agrícola e [seus] ocupantes agricultores que dispõe de conhecimento básico à atividade agrícola” e quanto ao efetivo pecuário atesta ser “uma atividade [é inexpressiva]... o rebanho bovino [destinado] a corte e leite, existindo [criação de outros animais]. O extrativismo extinguiu-se, o reduzido número de seringueiros remanescentes da área, estão voltados a produção agrícola.”

Em 1996, o laudo de vistoria e avaliação INCRA-Acre, nesses mesmos aspectos declarou que, todas as formas de exploração são realizadas pelos ocupantes, “a exploração agrícola esta voltada para as culturas de subsistência. A exploração pecuária [geral representa] 2.571 cabeças [de] bovinos, ovinos e caprinos... [e a inexistência de qualquer tipo de] extração vegetal”.

Os documentos aqui analisados apresentam mudanças significativas em cinco anos, 1991 – 1996, acerca da política adotada no Estado do Acre para o uso e exploração da terra. Assim, os projetos em disputas no interior do campo acreano, como a ruptura apresentada pelo PA Triunfo nas leituras efetuadas dos testemunhos históricos constituídos pelo CNS em 1993 e o INCRA - Relatório Técnico de 1994, e menos de um ano, reafirma vencedor o projeto agropecuarista.

Neste sentido, a cerca de duas décadas, mais precisamente 20 anos, separam a expropriação e exclusão, oficial, de seringueiros/as da posse da terra em razão da política de uso e ocupação da terra no Acre, efetivada nos Projetos de Assentamentos e Reserva de Extrativismo, do retorno da comunidade brasiviana em 2010 com direito a posse da terra negada a partir de 1980.

Assim, entre as famílias em retorno, algumas destas ou sua descendência evidenciam uma mudança do/a trabalhador/a “sem-direito” ao trabalhador/a com direito a posse da terra. Contudo, as condições socioambientais representam, atualmente, um dos principais obstáculos ao desenvolvimento ou mesmo a permanência dessas famílias nos lotes em até 10 hectares onde foram assentadas PA Triunfo, entre outros, devido a falta de água potável para uso doméstico e para alavancar um processo produtivo de criação ou agrícola.

Por outros caminhos, parte da comunidade brasiviana em deslocamento direcionado e organizado, para além 50km de fronteira pandina, o Escritório da IOM reterritorializou no processo de reassentamento cerca de 30 famílias brasivianas em Puerto Rico – Pando-Bolívia.

Segundo dados, o Projeto de Assentamento desenvolvido pela OIM na Bolívia atenderia brasileiros e, também nacionais bolivianos contemplados como diversos tipos de modalidades de unidades produtivas e, a cada família se garantiria a posse de 50 hectares de terra, “agrovilas” e sistemas agropecuários com moradias, infraestrutura básica e capacidade de produção.

Portanto, os trabalhadores clandestinos, “sem-direito” ao conquistarem o direito à posse da terra no Brasil ou na Bolívia, evidenciam em seus múltiplos caminhos do chão onde pisam, os homens e mulheres, representantes da comunidade brasiviana a partir de 2010 revelam uma reterritorialização e uma nova configuração das experiências sociais vividas pelos brasivianos.

Considerações finais

O contexto histórico dos brasivianos, a partir da primeira década do século XXI demonstrado pela diplomacia brasileira e boliviana nos permite perceber como um espaço de fronteira possibilita reproduz ou não o discurso nacionalidade advindo do mito fundador que toma a fronteira como o princípio jurídico de di-visão do mundo social.

As formas encontradas pelo INCRA-ACRE ao Acordo Bilateral/2008 entre Brasil e Bolívia para deslocamento e direcionamento das famílias brasivianas aos projetos de assentamentos, bem como, das condições e situações encontradas para fazer valer os novos caminhos permitem conhecer o velho sonho de acesso a terra, manifestado por homens e mulheres, brasileiros/as, que estão retornando ao Acre (Brasil) ou daqueles que ficaram em território boliviano.

O processo de deslocamento dessas famílias para os projetos de assentamento acreano ou ainda para o interior de Pando –BO, outros elementos começaram a se fazer presentes, entre eles: a resistência de algumas

famílias em permanecer nas suas colocações; a situação desses sujeitos sociais repatriamento e aqueles a espera de serem assentados mediante ao Plano emergencial-Incra/2010; a reocupação dos espaços pandinos de famílias tuteladas pelo Acordo diplomático.

Estes e outros aspectos demonstram como as forças diplomáticas combinadas evidenciam, a partir da primeira década do século XXI, uma nova configuração reterritorializando no chão dos espaços acre-pandinos sob a lógica da arte da negociação, bem como, os novos rearranjos destes deslocamentos, reposiciona os sujeitos sociais da travessia.

Assim, o reencontro das diplomacias de ambos os países mediadas por uma instituição de migração – IOM mostra que o processo de hibridação apresentado pela comunidade brasiviana dar uma ideia da abertura ao mundo como afirma Glissant (2005) apontar a necessidade de abirmos o imaginário de cada um de nós para algo novo.

Portanto, entender que às experiências e vivências sociais dos brasivianos em terras bolivianas manifesta as múltiplas temporalidades nas quais novas situações mostram sua reposição no mundo. Implicando pensar que o lugar social, onde estão, possibilita estabelecer relações e não apenas confirma a exclusão social.

Notas

¹ Geórgia Pereira Lima, Professora titular–Mestra, pesquisadora. Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Área de História - Universidade Federal do Acre. geo833@gmail.com

² Indicamos as obras de Leandro Tocantins para maior aprofundamento da leitura acerca da dimensão das negociações diplomáticas que envolveram a questão de Anexação do Acre ao Brasil.

Referências bibliográficas

BULCÃO, Soares. **Plácido de Castro, Jornal do Ceará**, 12 de Agosto de 1910;

COSTA, João Craveiro. **A conquista do Deserto Ocidental**: subsídio para a História do território do Acre. Brasília: reedição, 2005;

GONÇALVES, C. Walter Porto, **Geografando nos varadouros do Mundo**. Brasília, 2003.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: ed. UFJF, 2005.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Acordo Bilateral entre Brasil-Bolívia**. Brasília/Itamaraty, 17 de dezembro de 2007;

SANTOS, Denise Zeiden. **Diplomacia e Forças Armadas**: percepções de ameaças no entorno andino-amazônico.

TOCANTINS, Leandro. **Formação Histórica do Acre**. Rio de Janeiro. Conquista, 1961.

A Fala e a identidade: o papel da mulher quilombola nos quilombos do Vale do Guaporé

Geralda de Lima V. Angenot
Liana Ferraz Bedôr Jardim

Resumo: Desde o Século XVII a região do Guaporé é habitada por comunidades afrodescendentes. As mulheres quilombolas do Vale do Guaporé retratam, através de sua fala, o que é ser mulher nesse contexto, qual o seu papel (ou papéis) dentro da comunidade e como elas mantêm a harmonia dentro dos quilombos. Observou-se o seu perfil socioeconômico e cultural em relação a suas práticas e tradições dentro da sociedade quilombola. Enfim, procuramos nessa pesquisa enfatizar as marcas identitárias na memória coletiva das mulheres quilombolas a partir da produção oral e das entrevistas com mulheres de diferentes idades, focalizando as mais idosas devido uma apresentarem uma ligação com o passado e serem as detentoras das tradições ancestrais assim como as principais responsáveis pela transmissão da cultura através da oralidade.

Palavras-chave: mulher quilombola, Vale do Guaporé, identidade.

Desde o Século XVII a região do Guaporé é habitada por comunidades afrodescendentes. As mulheres quilombolas do Vale do Guaporé retrata através de sua fala o que é ser mulher nesse contexto, qual o seu papel (ou papéis) dentro da comunidade e como elas mantêm a harmonia dentro dos quilombos. Observou-se o seu perfil socioeconômico e cultural em relação a suas práticas e tradições dentro da sociedade quilombola. Em fim, procuramos nessa pesquisa enfatizar as marcas identitárias na memória coletiva das mulheres quilombolas a partir da produção oral e das entrevistas com mulheres de diferentes idades, porém focalizando as mais idosas que apresentam uma maior ligação com o passado e são as detentoras das tradições ancestrais assim como as principais responsáveis pela transmissão através da oralidade.

Aspectos históricos

A vinda de escravos para a região do Vale do Guaporé ocorreu durante o período colonial e teve como razões principais a ocupação militar da fronteira, a mineração, o uso da terra para a agricultura de subsistência e o comércio agropecuário. A principal porta de entrada de escravos foi principalmente Vila Bela da Santíssima Trindade, onde houve uma maior concentração de escravos. Após a crise da produção aurífera no Vale do Rio Cuiabá houve a procura por novas veias e foi criada a Capitania do Mato Grosso administrada por Antônio Rolim de Moura com instruções para a fundação da capital do Vale do Guaporé.

Com o enfraquecimento da mineradora Vila Bela e todo Vale do Guaporé entrou em decadência e abandono (TEIXEIRA,2001, p.83 apud ROCHA,2010, p. 25).

A capitania foi transferida para Cuiabá deixando os escravos abandonados na região e estes se juntaram a quilombos de negros refugiados ou formaram novos grupos e durante todo século XIX e grande parte do sec. XX a região do Vale do Guaporé foi habitada por negros e indígenas.

Os escravos e seus descendentes permaneceram isolados até a década de 60 quando se iniciou o processo de colonização agrícola pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), acentando na região agricultores de diversas regiões do país.(ROCHA, 2010, p. 25).

As comunidades quilombolas do Vale do Guaporé

Segundo Almeida(1999), a maioria das comunidades remanescentes de quilombos do Brasil sobrevive em meio às mais diversas condições de vida isoladas, sem benefícios da cidadania e algumas em volta de graves tensões sociais. Estas se revelam em virtudes da posse e titulação de terra; conflitos com legislação ambiental, ausência de projetos na área da educação, saúde, lazer e moradia.

As Comunidades Quilombolas de Rondônia, todas situadas no Vale do Guaporé, também vivenciaram esses conflitos que parece ser generalizado entre esses povos de todo Brasil. Vejamos as comunidades quilombolas do Vale do Guaporé com as quais trabalhamos para a realização de nosso trabalho:

A comunidade de Jesus que esta localizada no município de São Miguel e fica as margens do Alto Rio São Miguel, a mais afastada do Vale do Guaporé.

A comunidade de Santo Antônio do Guaporé, no município de São Francisco do Guaporé, na fronteira Brasil e Bolívia. Com uma população de 58 moradores.

A comunidade de Pedras Negras do Guaporé, município de São Francisco, à margem direita do Guaporé com uma população de 97 pessoas.

A comunidade de Santa Fé, pequeno núcleo de remanescentes de quilombo.

A comunidade do Real Forte príncipe da Beira, no município de Costa Marques.

A comunidade de Laranjeiras, abriga seis famílias no total de 22 pessoas.

Para a realização deste trabalho registramos algumas conversas e narrativas com mulheres nos quilombos acima citado com o objetivo de retirar de sua oralidade os aspectos mais relevantes que identificassem a participação da mulher na comunidade através dos importantes papéis desenvolvidos por elas. Registramos a fala das mulheres de todas as idades mas o enfoque maior estamos dando as mulheres mais velhas por serem mais experientes e conhecedoras dos costumes do grupo.

A mulher no contexto quilombola: qual é o seu papel (ou papéis) dentro da comunidade?

O estudo do status da mulher na sociedade está relacionado a seus direitos e deveres, e ao papel social que lhe é “adequado”. A mulher tem capacidades que condiz com aquilo que lhe é lógico e natural. Por ser a mulher quem gera uma criança em seu ventre, por ser ela quem amamenta e dar os primeiros cuidados indispensáveis para a sobrevivência do bebê, este é um papel que lhe é natural. A mulher tem outro papel importante que é o de educadora. É ela quem acompanha o desenvolvimento das crianças de perto e por conhecer os segredos míticos, os ritos, a natureza, os valores, etc cabe a ela essa responsabilidade de perpetuar esse conhecimento para as novas gerações do grupo. Porém o papel da mulher na sociedade é determinado de acordo com os valores estabelecidos pela cultura do grupo social a que ela pertence. E dependendo dos acontecimentos históricos, políticos e sociais no grupo, mudanças podem ocorrer com relação a seus valores culturais e a mulher pode vir a desenvolver papéis que antes não lhe era considerado “adequado”. Cabe frisar que a mulher negra aprendeu a desenvolver suas próprias capacidades administrativas, políticas-sociais, humanas e religiosas. Após o período escravagista coube a ela ajudar a encontrar alternativas de sobrevivência da família e do grupo participando de forma ativa da sociedade. A mulher negra assume responsabilidades como a administração de roças, comércio, lideranças de grupos, etc. Assim, a valorização da mulher no contexto social não implica na dominação dos homens, não existe a pulsão de eliminação do outro, o que existe é a complementação das funções em benefício da família e do grupo. Vejamos nos Quilombos do Vale do Guaporé algumas funções desenvolvidas por mulheres:

O papel da mulher na família e economia doméstica

Conforme tem mencionado TEIXEIRA, em seus estudos, os negros do Vale do Guaporé tiveram um forte contato com o catolicismo, na verdade, esse contato já havia ocorrido bem antes, na África, com os colonizadores. As famílias seguiram o modelo tradicional de família cristã, sendo que se adaptando as dificuldades locais. Como o desequilíbrio entre os sexos (número de homens superior ao número de mulheres), dando origem as famílias mestiças com os indígenas da região. Diante do contexto ocorreram casos de bigamia não apreciados pela igreja católica.

É função da mulher quilombola manter o bem estar da família, educar os filhos transmitindo as normas de convívio, os valores essenciais, cuidar da escolarização das crianças da recepção dos visitantes, da alimentação, etc. A mulher assume também responsabilidades pela manutenção econômica da família e do grupo e esses importantes trabalhos são ocultados, nenhuma visibilidade é dada a esse tipo de trabalho das mulheres. O conhecimento das mulheres no cultivo é rico e necessário para sustentação da família tanto no consumo como para o pequeno comércio; elas com seus filhos que sempre as acompanham mantêm os roçados limpos e colhem diariamente seus produtos para consumo. Rotineiramente elas cuidam da casa, da alimentação e da roça. Em época da castanha elas ajudam a seus maridos na colheita extrativista da castanha, realizam pequenas pescarias, cuidam das criações, etc. Não podemos aqui afirmar, mas apenas supor que o silenciamento quanto ao desempenho da mulher quilombola no sustento da família possa ser um indicio de desigualdade de gênero. Sabendo que algumas comunidades africanas bantu, da região central da África, que pertenciam a grupos agricultores, já participavam de atividades agrícolas. No grupo Minungo, que é um subgrupo Chokwe de Angola, cabe a mulher cuidar da roça, do lar, da educação dos filhos e fabricação de cestos e panelas. É responsabilidade dos homens a caça, pesca, fabricação de armas, utensílios (facas, enxadas,...) e a defesa do grupo. Assim percebemos que as atividades são complementares, mas nos quilombos as mulheres além de fazerem seus trabalhos ainda ajudam em alguns trabalhos que seriam dos homens. As mulheres em geral produzem menos que os homens; por não ter a mesma força não suportam carregar a mesma quantidade de peso ou coletar a mesma quantidade de produtos. Mas isso não torna seu trabalho menos importante ao ponto de se tornar invisível. Muitas mulheres também fazem o contato com compradores para a venda dos produtos produzidos pela família com membros externos da comunidade.

Elas também fabricam artesanatos e comercializam em cidades próximas. Elas já fazem muitas vezes por encomenda de pessoas da cidade, artigos como: cestos, colares, panelas, potes, e outros utilizando os produtos do ecossistema da localidade. Não há depredação da natureza por parte dos grupos quilombolas e a mulher tem um papel importante na conscientização do grupo quanto ao respeito pela natureza e revitalização da mesma. Vejamos um pequeno texto relacionado a atividade diária da mulher.

“A gente vai lá (pra roça), corta arroz, planta mandioca, milho,... trabalha, volta pra casa, faz almoço, come e vai fazer artesanato”...eu vou, como agora, né, vou descer (o rio) né, aí já tenho encomenda pra levar, aí eu levo e vendo em Guajará.” (fonte oral reescrita pela autora)

O papel religioso da Mulher quilombola:

A mulher tem um papel fundamental na questão religiosa do grupo. Cabe aqui dizer que esse assunto é muito amplo e nos concentraremos a alguns pontos que marquem a valorização da mulher na transmissão da crença. A religião seguida nos quilombos é predominantemente católica, mas percebemos nas entrelinhas que há marcas de crenças dos ancestrais africanos no campo da religiosidade. No campo religioso destaca-se principalmente as mulheres na divulgação da crença, pois cabe a ela transmitir à seus filhos. Normalmente se faz através de contos e narrativas de fatos passados como exemplos onde se mostra que devemos respeitar o “sagrado” e tudo o que faz parte da natureza foi criado pelo criador e portanto é sagrado. Uma pedra é algo sagrado por ter sido criada pelo supremo, assim é parte dele, tem vida. Para a realidade religiosa afro-brasileira os objetos têm “alma” e pertencimento, junto ao meio ambiente e ao panteão divinatório como agentes de força. Veja a narrativa abaixo:

“Um dia eu vinha numa canoa com o menino e ele viu um pássaro na arreeira da prainha. Ele disse: vou matar agora. E eu lhe disse: não mata não, é criatura de Deus, tem vida. Você não tem precisão de matar, é pequeno e nem serve pra comer. Ele matou... Um tempinho depois se formou um tempo e no rio dava cada onda!!! Eu tirava água da canoa e não parava de entrar. Já tava cansada, não aguentava mais. Eu disse pro menino: ta vendo, isso é castigo porque você matou uma criatura de Deus. Depois me apeguei com Divino Espírito Santo. Pedi a proteção dele. Ele salvou a gente...o vento parou e depois paguei minha promessa”. (fonte oral reescrita pela autora)

Nos festejos religiosos a participação das mulheres é fundamental. São varias festas que costumam realizar no Guaporé, mas a festa do Divino espírito Santo é a mais popular da região. As mulheres cuidam de tudo para que nada faltem aos devotos. Elas participam das recepções, da preparação dos alimentos, das reuniões organizadas pela irmandade na qual mulheres também ocupam cargo de presidente, das peregrinações, do coral da missa, das ofertas, etc... observe a fala de uma das informantes:

“Nós ornamentamos a comunidade e a igreja com os artesanatos. Cuidamos da hospedagem e durante cinco dias a gente dar comida, dar almoço, dar janta e o café pra multidão de gente que acompanha o Divino aqui na nossa comunidade”. A gente faz biscoito, pão, bolo, chicha, etc. Também cuidamos da hospedaria, enfeitamos a igreja,.. (fonte oral reescrita pela autora)
“Tenho muita fé... nas doenças dos meus filhos, pedia ao Divino Espírito Santo a cura, que mostrasse o milagre da saúde... e fui atendida.”(fonte oral reescrita pela autora)

As tradições são passadas aos filhos e explicado a eles a importância da fé e que não se deve brincar com o “sagrado” porque terá o castigo como retorno. Veja a narrativa abaixo:

“ fui castigada pelo Divino. Na preparação da festa eu ia ajudar depenando patos para a festa. Então eu tava com preguiça e resolvi me esconder na casa da minha mãe para não ajudar. Peguei a bicicleta e fui embora pelo mesmo caminho de sempre. No caminho um cachorro pulou em cima de mim e me mordeu na perna que ficou muito inchada. Eu não trabalhei pro Divino, mas também não participei da festa. Eu penso que foi castigo né, esse cachorro sempre esteve ali e nunca me mordeu antes”.(fonte oral reescrita pela autora)

Sem a atuação das mulheres essa festa não poderia acontecer de forma tão abrangente. As mulheres mostram-se bem ativas e lutam por melhorias objetivando melhor êxito durante a execução do festejo que é tão importante para a alimentação da fé nas comunidades quilombolas.

A mulher e a medicina tradicional nos quilombos

Como é a mulher que lida diariamente com hortaliças e plantações em geral é natural que ela conheça bem as funções das mesmas. Toda casa do quilombo tem plantas medicinais nas proximidades da casa. As mulheres utilizam diversos chás, xaropes, garrafadas, etc. A medicina tradicional é muito utilizada nessas comunidades que estão distantes das cidades e nem sempre tem um agente de saúde por perto, e mesmo o agente de saúde utilizam a medicina tradicional, pois nas comunidades não tem farmácias, existe apenas a presença do posto de saúde, às vezes sem agente de saúde. Portanto as mulheres utilizam seus conhecimentos tradicionais das ervas existentes na comunidade e as utilizam como tratamentos preventivos de doenças ou para curas. Assim a mulher quilombola tem a função de curandeira. Toda mulher quilombola detém esse conhecimento das ervas. Também a cura está relacionada a fé, normalmente o uso das ervas é acompanhado de rezas para algumas doenças específicas, mas essa reza tradicional não se pode revelar a menos que seja para alguém que utilizará em benefício da cura e que se torne curandeiro. Caso contrário perde o poder para quem ensinou e para quem foi ensinado. Cabe destacar aqui o papel das parteiras que quase sempre são também rezadeiras. Sua prática ajudou a salvar mulheres e crianças com seus conhecimentos tradicionais e suas rezas. Nos partos são oferecidos alguns tipos de chás, cujo efeito seria acelerar as contrações para que o parto aconteça rápido, dar energia para ter a força necessária, diminuir as dores. Massagens eram feitas na barriga da mulher com óleos para que o bebê estivesse numa boa posição ao nascer (principalmente quando a mulher perde suas forças), em caso de o bebê estar com o cordão umbilical enrolado no pescoço, as parteiras colocavam

óleo nas mãos e introduziam a mão na vagina e desenrolavam com muito cuidado o bebê. Adotavam técnicas para dar mais conforto e facilitar o momento do parto. Uma técnica era por uma corda no telhado para que as mulheres puxasse no momento da contração, também utilizado a rede no lugar da corda, outra é contar histórias muito engraçadas para não somente fazer a mulher relaxar mais ajudar expulsar o bebê do ventre. A medicina tradicional utilizada pela parteira era ela mesma quem preparava, e as plantas que não tinha em sua casa pegava na floresta. Tinham sempre ervas em casa pronta para serem usadas. Ela era quem acompanhava a mulher após o parto por uma ou duas semanas cuidando da alimentação, asseio, e medicação. O sétimo dia é considerado um dia de risco, não se deve expor o bebê ou mãe.

“Tem o gerbão, tem o mastruz, arruda,... tudo isso é bom pra remédio e tem muito remédio que a gente faz... Eu acredito muito nos xaropes e nos chás”... qualquer casa que você vai tem plantas medicinais plantadas em volta da casa.” (fonte oral reescrita pela autora).

As mulheres âmas e mães

Observando trechos de canções de ninar produzidos pelas mulheres quilombolas podemos perceber que as mulheres ao mesmo tempo em que estão cuidando de fazer dormir os seus bebês elas estão preocupada com outros afazeres. Nas canções as mães pedem aos filhos para dormirem mas não é para descansar e sim para trabalharem em outras atividades domésticas seja para seu filho e/ou o resto da família. Mostra assim que a mulher vive em função do bem estar da família. Veja dois pequenos refrões de duas canções de ninar.

“dormi neném, neném não quer dormir
A mamãe vai fazer a papinha pra você”
“Dormi neném, mamãe tem que fazer
Lavar, engomar a roupinha do neném”

Mulheres que ocupam a função de funcionária e liderança na comunidade.

Temos mulheres quilombolas ocupando a função de agente de saúde e professoras na comunidade. Como no quilombos somente existe o ensino fundamental elas tiveram que sair da comunidade para se instruírem e retornarem para atuar nas profissões acima. É muito importante ter professores que conhecem a realidade dos quilombos, eles podem explorar o ambiente e vivencia dos alunos. Cabe aqui frisar que as professoras quando terminam suas aulas, normalmente em classes multiseriadas, também tem seus lares e suas roças para cuidar, são mulheres multifuncionais. E atuam em escolas sem recurso outro que os livros didáticos, elas precisam ser muito criativa para atuar nessas condições de trabalho. A comunidade estudantil tem muito interesse por aprender, normalmente são muito dedicados aos estudos, mas nem sempre tem professores disponíveis nas escolas, pois os professores da cidade não querem viver nos quilombos. Assim, é importante ter professores que façam parte da comunidade quilombola.

Quanto as mulheres na liderança de grupos e nas resoluções de conflitos, há organizações de mulheres que discutem e participam da vida política das comunidades quilombolas. Normalmente são as mais idosas e elas tem uma grande autoridade. Nas reuniões da comunidade elas participam das decisões e normalmente é delas a palavra final. Todos estão sempre muito atentos e respeituosos durante sua fala. Mesmo os homens acatam as decisões. Porém tudo é muito sutil, pois, normalmente são os homens quem levam as decisões para fora da comunidade e discutem com as autoridades. A mulher sempre fez um papel de mediadora nas resoluções de conflitos, a dança do chorado que hoje é folclórica por exemplo, foi em outra época uma forma de salvar os homens da família dos castigos, da prisão, etc. A mulher sempre encontra um jeito de intermediar, amenizar, acalmar o grupo em momentos de conflito. É a harmonia da família, do grupo que conta para elas.

Identificando a mulher quilombola em sua fala

Através da língua de um povo transmiti-se toda sua cultura. Nos quilombos do Guaporé não utiliza nenhuma língua africana, tão pouco uma língua crioula, mas uma variedade do português popular rural. O que marca a diferença é o uso de alguns vocábulos desconhecido da população da região que são mantidos no falar dos quilombolas. Algumas marcas poderiam ser suscetíveis de que sejam de origem africana bantu, como por exemplo: calilu (lugar), arunga(nome próprio masc.) totó(apelido de pessoa), munhanguê (gemada de ovos de tracajá), munduaçu(nome próprio masc.), piché (vagina, odor), bezequê (lanche), aquá! (expressão de surpresa, mas com vários outros significados), fandango (festa), manguaça (ressaca),... As mulheres mais velhas apresentam algumas marcas gramaticais particulares mais não se poderia afirmar ser de origem africana bantu, pois o convívio dos ancestrais com o colonizador e depois o isolamento dos quilombos até os anos sessenta fez com que permanecesse algumas formas que nos parece se do português arcaico utilizado no período colonial. Apenas alguns exemplos, tchave (chave), dja (já), djente (gente)´ coraçõ (coração), etc

Considerações finais

A posição dominante do homem com relação a da mulher na estrutura social, não se restringe apenas a problemas de gênero. A dominação masculina estende-se por todas as instituições, como por exemplo, família,

trabalho, economia, política. Esperávamos não encontrar nas comunidades quilombolas a desigualdade de gênero e sim uma complementaridade, mas vendo que há uma participação massiva das mulheres em vários campos da sociedade e que essa participação é ocultada pela história, nos questionamos o motivo se não for a supervalorização do homem como o chefe de família e da comunidade. A mulher quilombola do Vale do Guaporé é exemplo de força e determinação. São agentes ativos, conscientes de seu papel na sociedade e lutam por melhorias em suas comunidades. São compromissadas com o futuro das novas gerações. É preciso conhecer melhor como funciona os quilombos e como as mulheres atuam e dar maior visibilidade na história.

Referências bibliográficas

Anal de Vila Bela da Santíssima Trindade desde o seu descobrimento do sertão do Mato Grosso no ano de 1734. Cuiabá, APMT-RAPMT, 1982/83, vol. 1, número 2, página 63.

Anais do VII Seminário Fazendo Gênero. 28, 29 e 30 de 2006

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. & PEREIRA, Deborah de B. **As populações remanescente de quilombos-direitos passados ou garantia de futuro?** Seminário de Internacioanal as minorias e o direito. 2003

BORDIEU, P. **A dominação masculina.** Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

CRUZ, Tereza Almeida. **Mulheres da floresta do Vale do Guaporé e suas interações com o meio ambiente.** Revista Estudos Feministas. Florianópolis: vol 18, no. 3, set/dez, 2010.

ROCHA, Claudionor Leme da. **Aspetos gramaticais do Português falado na comunidade de Jesus, na região do Guaporé, Rondônia.** 110 f.(dissertação de mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Federal de Rondônia(-UNIR, Guajará –Mirim, RO.2010.

SCOTT, J. **Gênero:** uma cateogria útil de análise histórica. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre: v. 2, n. 20, p.71-99, Jul/Dez, 1995.

TEIXEIRA, Marco Amtonio D., **A escravidão Negra no Guaporé Colonial.**

http://www.orixas.ifatola.com/index.php?option=com_content&view=article&id=44:ocandomble&catid=27:afrodescendentes&Itemid=61 em 19.05.10

Narrativas educacionais: experiências de professoras de educação infantil no Acre

Giane Lucélia Grotti Silveira

Resumo: Este trabalho tem como foco a narrativa de história de vida de uma das professoras de educação infantil, da primeira instituição desta modalidade de ensino em Rio Branco, Acre. Busquei, ao longo deste texto, trançar alguns fios da narrativa das experiências desta professora com os fios de minha própria história de vida e experiência como aluna e professora formadora de outras professoras, tecendo uma trama em que passado e presente, histórias singulares e coletivas se enredam aos *saberes-fazeres* da educação infantil *ontemboje* em Rio Branco. Metodologicamente, a pesquisa se pauta nos princípios da investigação narrativa, através da história oral e da rememoração de experiências, escavada nas memórias de vida e profissão de ambas. Para tanto, este estudo fundamenta-se nas contribuições de António Nóvoa (1995), Jorge Larrosa (1998, 2002), Walter Benjamin (1994). Outros autores também são chamados ao diálogo, embora o suporte fundamental se assente nos teóricos citados. Os resultados obtidos revelam que os enredos das nossas histórias, tecem no *ontemboje* singularidades que expressam *saberes-fazeres* docentes que são, sim, franjas de uma história que continua.

Palavras-chave: narrativas, história de vida, memórias, educação infantil.

Iniciando a conversa

Dar visibilidade às histórias de vida de professoras de Rio Branco, que construíram sua profissionalização atuando na educação infantil e que desenvolveram suas trajetórias profissionais neste nível de ensino foi a proposta desta pesquisa, no entanto, o cotidiano sempre nos surpreende. O cotidiano não se deixa aprisionar e essa é a primeira descoberta que fazemos quando nos lançamos a pesquisar *no e com* o cotidiano. A pesquisa *com* o cotidiano exige que o pesquisador arrisque outros caminhos, talvez inéditos, repletos de surpresas e, acima de tudo, coragem para mudar o rumo quando necessário.

Minha intenção original era pesquisar ao menos três professoras de educação infantil e registrar suas histórias enquanto educadoras da educação infância. O que mudou minha intenção original? Ao conhecer a professora Ana, a primeira professora a ser entrevistada, me detive em sua história e me deixei capturar por suas narrativas, deixando de lado a idéia de trabalhar com mais professoras. Na tessitura das redes de subjetividades, os fios que teceram e tecem sua história, se encontraram com os meus e neste encontro algumas tramas foram formadas.

As redes de subjetividades vêm sendo usadas no sentido de se considerar a pessoa não apenas enquanto indivíduo, mas como sujeito social que representa uma cultura num determinado tempo e espaço. Neste sentido, Castro (2003) enfatiza que “*a história do sujeito psicológico é a história de sua constituição, reinterpretção e ressignificação.*”

A escola em que a professora Ana atuou

Nas franjas das memórias de Ana encontro fios da história da escola de Educação Infantil Menino Jesus – EEIMJ, desde seu início é referência, para a população de Rio Branco, por seu ensino de qualidade e pelo compromisso de seus/suas educador@s; referência que se mantém desde sua inauguração – a primeira escola de educação infantil do município - até os dias atuais, como bom modelo de escola infantil, no Acre. Tal fato aguçou minha *curiosidade epistemológica* e me instigou a investigar as razões de seu sucesso. Será o trabalho pedagógico desenvolvido pel@s educador@s? Ou as relações que se estabelecem com as crianças e a concepção de infância que lhes é subjacente? Ou ainda, tudo isso junto?

Esta escola venceu o tempo e tem em seu “corpo” as marcas das diferentes concepções de educação da infância: Jardim da Infância, Pré escola e, atualmente, Escola de Educação Infantil Menino Jesus. Decorridos 60 anos de sua inauguração, permanece o compromisso em oferecer um ensino que promova o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivos, motores, sociais, afetivos e artísticos. E o resultado de seu trabalho pode ser evidenciado na constante procura por vagas na instituição, uma das mais importantes do Acre.

No *espaçotempo* desta escrita, fui tecendo minha narrativa trançando os fios de minha história, com os da história de Ana e os fios da história da escola Menino Jesus. Fios de diferentes matizes que me permitem colocar em diálogo experiências vividas num *tempo de agoras*.

As experiências narradas por Ana, que apresento na forma de alguns, poucos, fragmentos, juntamente com outras vozes que também trouxe para o entrelaçar das histórias que já foram anunciadas. Fragmentos de histórias de vida que não foram definidos *a priori*, mas em momento posterior, ao observar que a forma cartesiana de apresentar este trabalho em capítulos não dialogava com minha a proposta de pesquisa.

Desta forma o exercício da rememoração não se dá de modo contínuo, linear ela se apresenta em episódios, em cenas que recordamos e revivemos ao rememorá-las.

Como foi construída a pesquisa: suportes

Ancorei a pesquisa nas contribuições da História Oral, da Investigação Narrativa e dos estudos com Autobiografias, e do ponto de vista metodológico utilizo a conversação como recurso privilegiado para tomar conhecimento das memórias e das experiências de vida de Ana.

Esta nova forma de fazer ciência baseada no cotidiano de uma pessoa, ou de algumas pessoas, vem se opondo a concepção tradicional, cartesiana de pesquisa desde meados de 1850, período em que “houve a preocupação em dar visibilidade às condições de vida dos operários e dos desempregados momento em que é criado um novo paradigma sociológico em contraposição ao positivista.” (PEREIRA, 2002, p.255).

Nóvoa é um dos defensores desta nova forma de conceber, ver o mundo e questionar, duvidar das verdades instituídas, bem como da maneira hegemônica de se fazer pesquisa. Aponta a necessidade de produzir um “outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (1995, p.18) e justifica que os estudos auto(biográficos) desde os anos 70 permitem que o sujeito ganhe destaque em detrimento ao sistema, “a qualidade face a quantidade, a vivência face ao instituído”(idem). Esta abordagem caracteriza-se por englobar e integrar as diversas perspectivas sejam elas do campo educacional, da sociologia ou da psicologia.

Mais que simplesmente um gênero do discurso, a opção aqui foi usar a narrativa como o meio pelo qual a pessoa, se coloca como “cronista” de sua história, levando em conta o que disse Benjamim (1994): “nada do que um dia aconteceu pode ser perdido na história” (p.223).

Essa opção explícita de trabalhar com narrativa vai ao encontro do que já disse Foucault (2009) ao defender a posição da necessidade de ouvir, escutar a criança, os loucos, os grupos excluídos, as mulheres e outras minorias. Esta defesa no meio acadêmico pouco a pouco começou a ganhar característica de ciência engajada e militante. Uma militância que permitiu e permite novas formas de pensar, sentir e conhecer.

Tais formas são evidenciadas neste trabalho, ora apresentado, através das conversas, depoimentos, que foram construídos na relação entre mim e a professora Ana. E numa relação de confiança entre nós, a sua exposição aqui se tornará pública.

Benjamim (1994) considera a investigação narrativa um tipo artesanal de comunicação que se reconstrói na medida em que é narrada, em vez de simplesmente ser a lembrança de uma experiência acabada. A narrativa é um acontecimento infinito, “sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois” (p.37), pois a experiência da narrativa também é uma experiência de quem a escuta, uma vez que @ ouvinte, em vez de ser indiferente ou inatingível, participa em todas as suas dimensões existenciais.

Complexidades e singularidades das narrativas

Benjamim (1994) disse que a arte de narrar está em vias de extinção, uma vez que o ser humano está sem condições de experienciar coisas. Experiências que não as tem, por estar emaranhado nos muitos estímulos e processos que tem de responder. Acaba, assim, como um cão, devorando o alimento sem saboreá-lo. Talvez como aponta Larrosa (2002), vivemos num mundo regido pelo tempo, que sempre é pouco. “Buscamos o futuro e perdemos a habilidade de trazer a lembrança o passado e tudo isto faz com que não nos deixemos ser tocados pelas situações, não sentimos, não experienciamos, apenas vivemos”.

Ao compartilhar das posições que sustentam o trabalho com narrativas e história oral, registro aqui o avesso desta falta de experiência, ao evidenciar e tornar públicas uma história que é tão real e verdadeira quanto outras tantas que não foram registradas. Encontrará @ leit@r (o uso do símbolo arroba neste texto, se refere ao gênero feminino e masculino ao mesmo tempo), a história narrada que constituiu e constitui a mim e a Ana, a professora participante desta pesquisa que apresento, neste momento, algumas frações da memória.

Dessa maneira, coloco-me também enquanto narradora da história de vida desta professora, na medida em que narro um pouco do que sei sobre a história do Acre e da Escola Menino Jesus, escola em que Ana trabalhou: sua origem, finalidade, enfim, a quê e a quem ela serviu e serve. Deixo fluir meus desejos de, ora colocar, ora tirar, ora omitir episódios e situações, dentre tantas as informações a que tive acesso. Assim, “inventei” uma história que vivi ao pesquisar sobre Ana.

Ao me colocar enquanto narradora/personagem mesclo-me com a história aqui registrada. Sou também personagem/narradora da história da educação acreana, sem nunca ter imaginado que a comporia, vejo-me enredada por suas inúmeras correntes, àquelas que Iff contou a Harum sobre o Mar de Fios de Histórias, que conheci ao ler (PEREZ, 2003a), e que agora compartilho.

Harun olhou para a água e viu que esta era feita de milhares e milhares de correntes diferentes, cada uma de sua cor, que se entrelaçavam como uma tapeçaria líquida, de uma enorme complexidade. E Iff explicou que aqueles eram os Fios de Histórias, e que cada fio colorido representava e continha uma única narrativa. Nas diferentes áreas do Mar havia diferentes tipos de histórias, e como todas as histórias que já foram contadas e muitas das que ainda estavam para ser inventadas se podiam

encontrar ali. O Mar de Fios de Histórias era, na verdade, a maior biblioteca do universo. E como as histórias ficavam ali guardadas em estado líquido, elas conservavam a capacidade de mudar, de se transformar em novas versões de si mesmas, de se unirem a outras histórias. Assim, ao contrário de uma biblioteca, o Mar de Histórias era muito mais do que um depósito de livros. Não era um lugar morto. Era um lugar cheio de vida. Harun percebe então que o mar está cheio de peixes “milbocas” que engolem histórias e em cujas entranhas “acontece um milagre”: um bocadinho de uma história junta-se com uma idéia de uma outra e pronto! Quando os peixes cospem as histórias, elas já não são as mesmas, são outras novas. Nenhuma história vem do nada; elas nascem das velhas. São novas combinações que fazem com que elas sejam novas. (Salman Rushdie – Harun e o Mar de Histórias).

Como os peixes milbocas, a professora e eu fizemos o “milagre” de, ao narrar nossas histórias, tecermos outra e outras, que nasceram das combinações que fizemos de nós, de nossas próprias histórias de vida.

Ao pesquisar me perdi, mas também me encontrei neste trabalho que me permitiu adentrar, me comunicar com a outra pessoa, entendendo o quão subjetiva esta entrada representa, devido à abrangência das intercessões entre nós. Estabeleci com Ana um diálogo possível de construção de laços afetuosos, laços sociais.

Em meio a estes laços presentes em nosso diálogo faço minha própria narrativa, encontro meios de pensar, ver por outros ângulos minhas práticas, me entusiasmo, sinto prazer. Um prazer que percebi ao ouvir da professora que comigo escreve este texto: “Imagine só, eu falar a respeito da escola Menino Jesus”.

Percebi naquele momento, que se sentiu valorizada e que, de certa forma, seu trabalho estava sendo reconhecido. Ao narrar episódios vivenciados na escola, muitas vezes se emocionava, ria, suspirava, e até se entristecia quando, comparava situações vividas lá, com as de agora.

Ao rememorar, por vezes não conseguimos lembrar a seqüência exata dos acontecimentos vividos, sempre reconstruímos o vivido lendo-o no agora, assim, construímos partes, de nossas histórias, de nossas experiências. Portanto, apresento a seguir **fragmentos** que foram construídos conforme ia caminhando dentro e fora desta proposta.

Nosso encontro

Minha busca em torno de professoras que trabalharam com a educação da criança pequena iniciou por meio de algumas visitas à Escola de Educação Infantil Menino Jesus, após a definição de minha temática de pesquisa.

Em uma dessas visitas percebi que alguns dados só poderiam ser encontrados na Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, atual SEME, que nos últimos anos está responsável por responder pelas escolas Estaduais que trabalham com educação infantil. A escola Menino Jesus é uma delas.

Chegando à SEME reencontrei colegas que me fizeram viajar nas minhas memórias. Rememorei acontecimentos vividos quando compus a equipe técnica da então SEMEC Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Naquele momento estava acompanhada de uma colega da universidade que também trabalhou comigo naquele período. Expusemos os motivos que me levaram até lá e, prontamente, uma lista de nomes de professoras foi percorrida oralmente, pelas professoras que compõem a equipe técnica responsável pela Educação Infantil na Secretaria.

Um nome me chamou a atenção: Ana Souza do Nascimento. A professora ainda atuante estava trabalhando, na ocasião, na Escola de Educação Infantil Vovó Mocinha Magalhães. Resolvi ir até lá para conhecê-la e convidá-la a participar deste trabalho. Assim o fiz e no início do mês de fevereiro de 2010 fiz o primeiro contato com Ana.

Realizei uma sondagem com a professora e verifiquei que havia interesse em partilhar comigo sua história de vida, tanto profissional quanto pessoal. Devidamente apresentadas e com seu consentimento, marcamos para a semana seguinte nossa primeira conversa.

Preparei alguns pontos para iniciar nossos encontros: li/pesquisei informações sobre o período que envolveu a história de vida da professora; fiz leituras sobre assuntos relacionados à educação infantil pertinentes aos interesses desta pesquisa; busquei dados e informações sobre a primeira escola de educação infantil no Acre. E lá fui outra vez ao encontro de Ana.

Recordo bem que a professora inicia a nossa conversa contando a sua origem: “Eu nasci lá no Rio Purus, só que antes de um ano de idade meus pais foram lá pra Sena Madureira, inclusive lá era o Estado do Amazonas. Aí depois eles se transferiram pra morar no Iaco”.

Educação infantil no seringal

Nos seringais, como já foi dito, não havia escolas para o ensino das primeiras letras, Ana “gozava” de uma infância peculiar e muito comum a várias crianças acreanas. Teve seu primeiro contato com a leitura e escrita através de sua mãe que fazia o papel de professora: *“Agora estudar, ela era mesmo, minha mãe, quem fazia o papel de professora, de ensinar... Dessa eu me lembro, ela foi encomendar no regatão, uns lápis, um livro. Nessa época a gente já tinha passado pela carta de ABC e aprender a fazer o nome, tudo com ela. Isso nas horas vagas, que num tava trabalhando lá no mato, no roçado”*.

Na cidade a preocupação era garantir às crianças cuidados com a saúde, e no seringal as crianças na idade de Ana trabalhavam: *“Eu costumo dizer, eu acho que não tive infância, mas lembrando por esse lado, eu sei que tive infância, tive adolescência. Porque era só trabalho, trabalho, acordar cedo, começar na luta... Acho que dos cinco e seis anos já ajudava. Era natural”!*

Ana professora - parte 1

“Naquela época ainda tinha a coisa do machismo, a mulher procurava mais ser professora. Já no ginásio tínhamos umas disciplinas de cunho didático e assim éramos encaminhadas para dar aulas”.

A profissão de professoras surge da necessidade de mulheres para ministrar aulas para meninas. Em um primeiro momento a tradição colonizadora européia, manteve a administração das escolas brasileiras por conta dos jesuítas. A educação era destinada às pessoas do sexo masculino, e dessa forma, restava para as mulheres e meninas, as atividades domésticas como: bordar, cozinhar, costurar, cuidar da casa, do marido e d@s filh@s. Tais atividades eram consideradas naturais, inerentes ao sexo feminino.

A professora Ana deixa bem claro este aspecto quando diz os motivos pelos quais a levaram a ser professora.

As discussões em torno da feminização do magistério são muito amplas, por isso mesmo vou me deter apenas em alguns aspectos em relação a sociedade ocidental que construiu o conceito de mulher em torno daquela que vive para servir, assim como @s escrav@s, tem o direito de suprir, dar, obedecer.

Enquanto professora, a mulher possui uma tarefa, uma missão palavra utilizada com freqüência no magistério e empregada em vários momentos com a conotação de dar cabo de uma empreitada transcendental, algo sublime, sobrenatural, um sacerdócio.

Na concepção ocidental católica, a mulher poderia ser professora desde que suprisse todas as demandas da casa, podendo trabalhar somente um período do dia. Acreditava-se que a criança realmente deveria ser mais bem educada pela figura feminina, porém havia no início, a imposição em manter a mulher também em suas funções domésticas. Exigia-se da professora uma moral ilibada, deveria ser uma pessoa que servisse de exemplo para @s alun@s em todas as áreas de suas vidas.

Era atribuição das mulheres, socializar a criança. Na escola, as professoras dariam continuidade às funções de maternagem sendo o ensino das séries iniciais considerado como extensão da formação do lar que englobava a continuação dos ensinamentos, dos conceitos morais e do desenvolvimento intelectual recebidos em casa. A uma mulher era extremamente adequado dar esta extensão de formação à criança e atender todas as suas necessidades.

Encontrei em um artigo de Marlete Schaffrath que trata sobre a profissionalização da mulher no magistério, um artigo do jornal “O Santelmo”, de Santa Catarina, em que a mulher é assim tratada:

A mulher: A mulher que foi a perdição para o pai Adão, para Sansão a morte, e para Salomão uma vingança, é, para o médico, um corpo; para o juiz uma ré; para o pintor, uma modelo; para o poeta, uma flor; para o militar, uma camarada; para o padre, uma tentação; para o enfermo, uma enfermeira; para o são, uma enfermidade; para o republicano, uma cidadã; para o romântico, uma diva; para o versátil, um brinquedo; para o gastrônomo, uma cozinheira; para o menino, um consolo; para o noivo, um desejo; para o marido, uma carga; para o viúvo, um descanso; para o pobre, uma calamidade; para o rico, uma ameaça; para o jovem, um pesadelo; para o velho, um inimigo; para o homem, um estorvo; para o diabo, um agente; para o mundo, uma força; e, para o tipógrafo...uma página. (Jornal O Santelmo, n. 18, 18/07/1858, Desterro, Santa Catarina).

Aqui é aparente a concepção machista, pecaminosa, que a figura feminina expressava. Seria um mal necessário tê-la por perto para o prazer, para o trabalho, uma carga a ser suportada, uma calamidade, um descanso para quem a perdeu, sempre culpada de algo. Culpa que carregou e carrega por ter nascido mulher.

Ao ler o artigo mencionado fiquei num misto de indignação e vontade de ser mais do que sou, assim como Freire já me disse. Indigno- me, pois presencio, vivo o forte impacto desta concepção em nossa sociedade, que desconsidera que, todos os seres humanos, mulheres e homens carecem dos mesmos direitos e estes devem ser exercidos com liberdade. Ninguém, seja de que gênero for, tem o direito de subalternizar @ outr@.

Sua atuação na Escola Menino Jesus: concepção de educação

“Lá no Menino Jesus a concepção de Educação era característica de uma Educação Humanista, mas não era como as tendências romântica, assistencialista.

Vejo aqui algo de muito atual nas palavras trazidas por Ana. Neste momento ela demonstra conhecer discussões feitas sobre as tendências romântica e assistencialista que são travadas no Curso de Pedagogia, mais especificamente nas disciplinas voltadas às questões específicas sobre a educação infantil.

Ana utiliza o mesmo termo, “*tendência romântica*”, acredito que, neste momento se reportando às discussões realizadas durante o Curso de Pedagogia ou ao Curso de pós Graduação *Lato Sensu*. “*Fiz pós-graduação, nós fomos fazer em Araxá – MG*”.

Ao citar estas tendências, Ana ressignifica o que aprendeu num passado recente e se reporta a momentos mais distantes de sua atuação profissional, faz atualização de sua linguagem que, provavelmente, adquiriu durante a graduação e a pós-graduação como já citei, e acrescento que a incorporou também através de cursos de capacitação que fez ao longo de sua carreira profissional. Ela destaca que na Escola Menino Jesus, a educação era especial. “*Era uma educação responsável, que via a criança como um ser que aprende que lê, que era autônomo*”, provavelmente mesclou todos os conhecimentos teóricos adquiridos durante sua formação a sua prática, e ao lembrar faz as conexões e deixa em evidência sua “bagagem” histórica em permanente des/reconstrução.

No período em que Ana atuou na Educação Infantil, talvez esta autonomia não fosse vivida plenamente em todas as instituições para as crianças pequenas. Tomo como exemplo minha experiência enquanto aluna da Educação Infantil, visto que durante a atuação dela entre os anos de 1974 e 1975, fui aluna neste nível de ensino, e hoje percebo que havia uma concepção tradicional sobre a criança. Sentia que deveria obedecer sem questionar.

Os deveres que hoje chamamos de tarefas ou atividades eram para ser realizadas no lugar e tempo rigidamente determinados. É comum a criança ser heterônoma nesta faixa etária, e assim, prossegui até muito tempo depois, contradizendo a autonomia a que Ana se refere. Eu fazia estritamente o que era determinado pelas professoras.

Sobre a concepção romântica, ela restringe-se ao nome. *“O romântica era só no nome. O povo chamava de jardim da infância e a gente de jardineira. Na época eu não tinha essas palavras, faço a leitura do hoje”*. Novamente aqui, agora explicitamente, Ana ressignifica o passado e o revela através de sua prática pedagógica muito ativa.

“A gente valorizava o saber da criança, mas não deixava apenas no saber empírico, a gente trabalhava cientificamente.” Nós trabalhávamos pesquisando mesmo. Se estudávamos peixes pedíamos autorização dos pais e da diretora para sairmos da sala de aula e da escola para ver a pesca na praia da Base (bairro próximo ao centro da cidade). Trazíamos os peixes, dissecava-os, víamos seus órgãos e os nomes deles. Fazíamos os cantinhos das rélias”.

Ela prossegue com mais um exemplo: *“Aquela coisa de falar urinar ou xixi, em vez disso, ela s(as crianças) falavam mijo. Elas faziam tipo metáfora. Falavam que a nuvem mijava, uma coisa assim... Então elas tem essa linguagem, a gente num vai dizer: que mijo, menino não é isso! Num momento adequado, em leitura, em conversas, a gente vai substituindo os termos dizendo, se for o caso, aquele também comunica, mas, o termo correto é “tal”, e inclusive levar o dicionário para lá (sala de aula), onde estão as palavras, que a gente vê como escreve”*.

Aqui ela já faz uso da nova concepção lingüística sobre o uso da língua materna, não fazendo menção a maneira tradicional que acusa como erro o falar próprio não convencionalizado, instituído como norma culta. Ela sabe que é necessário conhecê-la, e introduz de maneira leve garantindo que as crianças aprendam outra linguagem.

Ana professora - parte 2

Ana trabalhava na educação infantil utilizando as “unidades de experiência” e compara-as com o que hoje denominamos de projetos: *“Nós trabalhávamos com unidades de experiência. Ela é muito parecida com projeto. Acho que o trabalho rende... Lá no Menino Jesus nosso trabalho dava certo. Unidade de experiência é assim: tem o tema, uma justificativa, o que se quer, para quê, para quem, e seus objetivos. Tínhamos os objetivos: geral e específicos. Não deixávamos fora desse trabalho os hábitos e atitudes. Aí vem o conteúdo em separado, para efeito didático, não tinha como nos Referenciais. Nós tínhamos, Ciências, Estudos Sociais, Português e Matemática. E hoje nos Referenciais recebe outro nome Natureza e Sociedade, Linguagem oral e escrita e Matemática”*.

“Nós tínhamos também uma rotina. Baseávamos-nos nela para fazer o planejamento. O plano de aula da gente. Primeiro fazia um plano do dia, depois o plano da semana, mais ou menos assim. Essa rotina era mais em função para respeitar o horário do lanche, banheiro e saída, tendo essa rotina bem fixa aí você vai jogando as atividades”.

Em determinado ponto de nossa conversa, Ana faz referência a momentos de aprendizagem que se dava de uma maneira especial. Ela oportunizava a re/des/construção de conhecimentos nos “cantinhos de aprendizagem”. *Se estudávamos plantas, naquele canto forrávamos a mesa para o cantinho de ciências, e aí a gente colocava as primeiras coisas. Eles pegavam e a gente ia complementando com o saber científico. No dia seguinte alguém iria trazer outra coisa sobre o tema, depois que completava mudava o tema. A gente entrevistava, fazia excursão, os pais colaboravam”*. Quero destacar que as atividades distribuídas no espaço da sala de aula a que se refere, são na proposta de Celestin Freinet (1996), chamados de cantinhos de interesse, espaços ocupados por objetos na sala de aula, que a partir da observação da professora em relação ao que atraem as crianças, são coletados e estudados por tod@s. E não somente nos cantinhos de interesse a proposta de Freinet está, na fala de Ana as aulas passeio, por exemplo, são contempladas como no momento de saída das crianças da escola para observar os pescadores na praia da Base.

A proposta de trabalho de Freinet resultou de sua percepção em relação aos interesses das crianças, os quais estavam fora da sala de aula, e isto possibilitou a educação infantil criar novas formas de trabalho, resultando em trazer para a sala de aula o que estava fora dela. Até os dias atuais esta prática é muito presente nas propostas pedagógicas da educação infantil.

Ana fez um comentário quanto ao que vê atualmente sendo praticado na educação infantil, em se tratando de trabalhos que tenham significado direto com os interesses das crianças: *“Eu me realizo quando vejo essas coisas, eu ainda sou apaixonada pelo trabalho só que não tenho mais a capacidade de tolerância, reconheço que não tenho, e graças a Deus que eu reconheço”*...

Sobre trabalhar com o interesse das crianças, Ana acrescenta mais um dado: *“Hoje a criatividade delas é mais aguçada...”* Ao dizer isto citou a própria neta sobre seu interesse em computadores e por ser bastante questionadora.

Apesar da criatividade das crianças Ana se ressentia da falta de apoio da família que para ela, poderia ajudar mais contribuindo para a aprendizagem das crianças. *“A questão familiar perdeu o sentido, esperam a educação só da escola. Naquela época a criança também não tinha limites, mas a família ajudava”*.

Finalizando esta conversa

Sobre a educação infantil no Acre a narrativa de Ana evidenciou que desde o início, na escola Menino Jesus, houve a preocupação em cuidar e educar as crianças. As ações culminavam no sentido de oportunizar-lhes o desenvolvimento da autonomia, isto é, a capacidade de construir as suas próprias regras e meios de ação flexíveis, negociadas com outras pessoas, adultos ou crianças. Autonomia permeada de certa rigidez como pude observar em uma fotografia da primeira turma da escola em que as crianças estavam rigidamente sentadas e com as feições sérias, (ver dissertação completa da autora).

Em vários momentos, Ana através de sua narrativa pode rememorar sua atuação profissional, ressignificou sua prática, se colocou enquanto protagonista de sua história, deu destaque a sua atuação pedagógica, fazendo o tempo inteiro a releitura do passado no presente e apontando para o futuro, pistas de um fazer melhor. Talvez este novo fazer possa não ser exercido por ela mesma, mas por outras professoras, outras histórias que estão enredadas nas dela. Sua rememoração foi minha e a minha se reformulou a partir do que ouvi, vi e senti quando estava com ela, e depois de me ausentar fisicamente sua voz permaneceu ecoando em minha mente. Posso assegurar que Ana e eu, sentimo-nos mais no sentido freireano do termo, quando ao falar, contar nossas histórias tão “banais” e casuais, vimos sentido e muito significado em nosso fazer pedagógico.

Percebi que ela acreditou sempre em uma educação humanizadora, uma educação que oportuniza a independência, a livre expressão, que via a criança como um ser social, histórico, pertencente a um determinado grupo social, portanto com suas características peculiares.

Referências bibliográficas

BENJAMIM, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

NÓVOA, António. **Os Professores e as Histórias da sua Vida**. In: NÓVOA, António. (org). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, Maria Teresa Jacinto Sarmiento. **Histórias de vida de educadoras da infância**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

PÉREZ, C. V. **Cotidiano: histórias, memória e narrativa**. In: GARCIA, Regina Leite (org). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a, p. 97-118.

_____. **Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Jornal O Santelmo, n.18., Desterro, Santa Catarina, 1858.

Gestão do Projeto UCA no Acre: caminhos trilhados, histórias em construção

Gleice Maria de Oliveira Moreira
Maria Naderge do Nascimento

Resumo: A implementação de políticas públicas referentes ao uso das tecnologias digitais na educação, apesar da trajetória de mais uma década, ainda apresenta fragilidades, havendo muito a ser feito e o Projeto UCA tem engendrado promissoras horizontes de trabalho no percurso trilhado até aqui, tanto no que se refere a forma de gestão (a administração é feita em co-gestão com a Universidade Federal do Acre, contando com a parceria da Undime) como também a aspectos pedagógicos (a formação dos professores e gestores, ministrada pela Unicamp, está estruturada em termos de conectividade com a prática em sala de aula). O presente trabalho apresenta um relato de experiência da gestão do UCA no Estado do Acre, abordando as intervenções feitas pela equipe para fortalecimento do projeto, com foco nos desafios e alternativas construídos no período de 2008-2011, sublinhando reflexões sobre as mudanças intrínsecas à incorporação do laptop nas escolas com implicações no âmbito administrativo e pedagógico. A perspectiva é que tenha sinalizações das lições aprendidas e, possivelmente, que essa reflexão gere dados para outros trabalhos sobre as implicações decorrentes da incorporação de laptops na escola pública.

Palavras-chave: Projeto UCA, gestão, formação de professores.

Introdução

Políticas públicas voltadas para a inclusão digital nas escolas brasileiras são uma realidade cada vez mais comum nos últimos anos. Os programas são implementados em favor da educação e em cada iniciativa encontramos experiências válidas, ações exitosas ou desafios que provocam novos ensinamentos. Pouco a pouco observamos a construção de processo de universalização das tecnologias digitais nas comunidades escolares.

No estado do Acre, desde o Projeto Horizonte desenvolvido em parceria com a IBM há mais de dez anos até o Proinfo do MEC revitalizado com o Decreto 6.300/2007, existem vários projetos de tecnologia educacional nas escolas nos moldes estabelecidos pelo governo federal. O Projeto Um Computador por Aluno – UCA, um projeto educacional do governo federal que disponibiliza laptops a alunos de escolas públicas, integra essa política e representa uma inovação, se comparado aos demais programas, uma vez que utiliza formas de gestão e estratégias advindas da metodologia empregada para a sua administração.

A ideia de um computador por aluno já remonta mais de 40 anos e surgiu de Alan Key, que em contatos com Seymour Papert no Massachusetts Institute of Technology (MIT), cuja pesquisa com a linguagem Logo estava sendo iniciada, se maravilhava ao ver crianças resolvendo problemas. No Brasil, as discussões sobre laptops para crianças foram feitas com base no projeto de Negroponte, com quem o governo brasileiro interagiu em 2005. O governo criou um grupo interministerial para fazer os estudos e em janeiro de 2010 o consórcio CCE/DIGIBRAS/METASYS venceu o pregão nº 107/2008 para o fornecimento de 150.000 laptops educacionais às escolas públicas previamente selecionadas nos estados e municípios.

Os experimentos que tiveram início no ano de 2006 em 5 estados do país - Rio Grande do Sul, São Paulo, Tocantins, Rio de Janeiro e no Distrito Federal configuraram uma etapa pré-piloto e foram bem sucedidos, o que gerou a continuidade do projeto.

A fase atual, ainda piloto, está beneficiando 300 (trezentas) escolas em todo o Brasil, nove delas no Acre, sendo 3 (três) municipais, 5 (cinco) estaduais e 1 (uma) federal, contribuindo para a inclusão digital de aproximadamente 4.000 alunos, professores e gestores.

Há diversas experiências com laptops por todo mundo e Valente (2011, p. 25) nos mostra o ponto comum a todas elas:

(...) os projetos procuram justificar a implantação de laptops na situação 1-1 enfatizando os seguintes temas: como aumentar os ganhos educacionais dos alunos, indicado pela melhora nos testes de avaliação nacionais ou internacionais; aumentar o engajamento dos alunos, no sentido de ficarem mais interessados nos assuntos escolares; complementar as atividades de aprendizagem baseadas em projetos, já que o aluno poderá usar o seu laptop para ter acesso à informação, colaborar com outros colegas, interagir com especialista e construir conhecimento; ampliar a aprendizagem para da sala de aula, pois os laptops possibilitam a aprendizagem em

qualquer lugar e a qualquer momento; tirar vantagem do momento em que os assuntos são tratados em sala de aula para complementar o que está sendo trabalhado, sem ter que se deslocar para outros ambientes na escola; promover a inclusão digital dos alunos de classes socioeconômicas em desvantagem e, finalmente, preparar os alunos para o mercado de trabalho, uma vez que os computadores estão se tornando ferramentas essenciais e a tendência é que cada profissional ter o seu computador, o que já acontece em muitas profissões.

Muito se tem falado sobre os ganhos da utilização de laptops na educação e cada experiência tem suas especificidades, assim, é válido uma abordagem do ProUCA do Acre, considerando os caminhos desenhados pela gestão acriana.

Breve histórico do ProUCA no Acre

A trajetória do UCA no nosso estado teve início em 2007 a partir de contatos realizados pela Presidência da República para saber se haveria adesão da Secretaria de Estado de Educação e Esporte - SEE ao projeto e o convite para integrar o grupo que se reuniria em Brasília para conhecer as experiências dos estados que desenvolveram a fase pré-piloto.

O movimento seguinte, em 2008, foi levantar informações da infraestrutura das escolas selecionadas e compor relatórios para apresentação ao Grupo de Trabalho do ProUCA no Ministério da Educação.

A entrega dos laptops nas escolas se deu já em 2009, quando também se providenciou a articulação da Undime e da Coordenação estadual para providenciar a contrapartida do Estado e dos municípios no que se referia a infraestrutura mínima das escolas para receber a instalação da Rede UCA.

Contudo, somente a partir de 2010 é que foram dados os devidos encaminhamentos para a efetiva implementação. Dentre as ações, destacamos a assinatura do Termo de Adesão do Estado do Acre ao ProUCA, a integração da Universidade Federal do Acre – UFAC, a assinatura da Adesão da UFAC, a elaboração conjunta do Plano de Trabalho Anual - PTA; definição da equipe com integrantes da UFAC e SEE e a sua participação no 1º Encontro Regional em Belém com a Unicamp – considerada uma IES global – e a instituição responsável pela formação da região Norte, a saber Acre, Rondônia e Pará, consideradas, portanto, IES locais.

Após esse encontro, demos início à formação dos professores das escolas incluídas no projeto com o módulo 1 – Apropriação tecnológica nas escolas. Houve também um segundo encontro regional em Porto Velho para dar continuidade à preparação das equipes das IES locais e representantes da Secretaria de Educação, NTE e NTM. Nesse mesmo ano, foi feito um encontro em Manaus, o II Workshop de Disseminação – Preparando para a Expansão: Lições de Experiência Piloto Brasileira na Modalidade Um Computador por Aluno, para representantes das escolas contempladas no Piloto do UCA da região Norte com pesquisadores e gestores do Pré-piloto que fizeram relatos de experiências sobre as ações desenvolvidas e os resultados obtidos na fase experimental do ProUCA.

A nossa formação teve continuidade em 2011, mas por restrições orçamentárias, não mais com encontro regional presencial, mas por videoconferência mensal entre IES global e IES locais e, também, quinzenal entre o orientador específico da IES global com cada equipe dos três estados da região norte. Paralelamente, o contato presencial dos formadores/tutores com os cursistas (professores em formação) das escolas, tornou-se esporádico, tendo sido intensificado os contatos via correio eletrônico, telefone e, eventualmente, via videoconferência visando dar prosseguimento aos demais módulos da formação.

A construção desse cenário até aqui tem se mostrado desafiante, no qual o aprendizado é intenso, os ganhos são significativos, porém, há que se refletir sobre as implicações decorrentes desse movimento engendrado na implementação do ProUCA no nosso estado.

Percursos da gestão ProUCA - AC

A percepção que temos nós, professores do sistema de ensino que trabalham com a formação para o uso pedagógico das tecnologias digitais nas escolas, é que a Universidade pouco conhece a respeito das políticas de inclusão digital implementadas na rede escolar. Os cursos de licenciatura não têm ainda em suas grades disciplinas com foco nas TIC e o estágio supervisionado obrigatório dificilmente sai do convencional. As tecnologias digitais são secundarizadas.

Essa realidade começa, de alguma forma, a ser mudada no desenvolvimento do ProUCA. Até então, era comum que os recursos fossem repassados às Secretarias de Educação que desenvolvem os projetos com suas equipes nas escolas. O ProUCA tem uma natureza distinta, já que o Plano de Trabalho que prevê as atividades e os recursos a elas destinados foi direcionado à Universidade, que buscou o planejamento conjunto das estratégias para ação nas escolas, dando início a um trabalho de co-gestão com a Secretaria de Educação.

O conceito de gestão prevê “consenso de duas ou mais partes” (cf. Dicionário Online de Palavras de Língua Portuguesa, 2011), no nosso caso, a equipe UCA-UFAC e a equipe UCA-SEE. Esse conceito traz em seu bojo algumas características benéficas que se traduzem na forma de gerir a consideração pelo outro, contribuindo para que os resultados sejam produzidos a partir dos esforços conjuntos: as decisões não são tomadas isoladamente, mas com participação das duas equipes, compartilhando responsabilidades. É assim que vem ocorrendo nas ações de pesquisa, no planejamento de cronogramas e de atividades de estudo para a formação, na elaboração de materiais. Esta forma de organização visa produzir melhores resultados.

Vale ressaltar que um dos avanços mais significativos da co-gestão, além da gestão dos recursos, é a inscrição de trabalhos, com abordagem dos efeitos da inserção dos laptops nas escolas pelos formadores e professores da rede UCA-AC, no Simpósio da Universidade Federal do Acre. A Coordenação de Pesquisa da equipe UCA-UFAC criou um Grupo de Trabalho das novas tecnologias e como resultado já tem aprovado no CNPq e na própria UFAC projetos de pesquisa sobre essa temática.

Os desafios iniciais

A equipe do ProUCA iniciou as articulações para providenciar a infraestrutura das escolas ainda em 2007. Entretanto, após intensas negociações, a estrutura só ficou pronta em 2010 devido a diversas dificuldades de ordem administrativa e financeira. Esse cenário gerou um certo grau de descrédito na comunidade escolar e alguns gestores já não acreditavam que o projeto daria certo. Após a organização dos espaços, foi articulado com a nova gestão da Secretaria para fazer o lançamento oficial do ProUCA, em cada escola participante, nos meses de junho e julho de 2011, com a presença de autoridades, como forma de dialogar com a comunidade, mostrando a importância do UCA no conjunto de ações de governo.

Todas as escolas selecionadas para o ProUCA já tinham laboratórios de informática do Proinfo. Os professores, excetuando os da escola Mariana da Silva Oliveira, já tinham participado do Curso Introdução à Educação Digital do Programa Proinfo integrado. Assim, essa experiência prévia facilitou a apropriação tecnológica do laptop, já que os professores já sabiam operar navegadores web e editores de texto. A dificuldade inicial foi adaptar-se ao tamanho do desktop e do teclado do laptop. As escolas que foram selecionadas são as seguintes:

Tabela 1 – Escolas Selecionadas, municípios e blogs

Nº	Escola	Município	Blog
01	Escola Estadual Rural de Ensino Fundamental e Médio Dr. Santiago Dantas	Rio Branco	http://santiago-uca.blogspot.com
02	Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Izidoro	Senador Guimard	http://formacaoucasantoizidoro.blospot.com
03	Escola Estadual de Ensino Fundamental Getúlio Vargas	Brasiléia	http://escolagetuliovargasac.blogspot.com/
04	Escola Estadual de Ensino Médio Marcílio Pontes	Acrelândia	http://escolamarciliopontes.blogspot.com/
05	Escola Estadual de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco	Cruzeiro do Sul	http://blogdaescolabarodoriobranco.blogspot.com
06	Escola Municipal de Ensino Fundamental Mariana da Silva Oliveira	Rio Branco	http://ucaprofessoresmariana.blogspot.com
07	Escola Municipal de Ensino Fundamental Euclides Feitosa Cavalcante	Sena Madureira	http://euclidesuca.blogspot.com
08	Escola Municipal de Ensino Fundamental Ademar de Oliveira	Tarauacá	http://ucaadelmardeoliveira.blogspot.com
09	Colégio de Aplicação – UFAC	Rio Branco	Em construção

Um dos aspectos mais discutidos pelos técnicos da Secretaria e gestores foi o quê fazer para prover o carregamento e armazenamento dos laptops. A opção em 3 (três) escolas estaduais foi adaptar uma sala, colocando régua com 45 (quarenta e cinco) tomadas; em 2 (duas) escolas fizeram tomadas nas estantes fixas que já existiam. Na rede municipal, também foi feito em 2 (duas) escolas tomadas em estantes fixas; e na escola de Sena Madureira, Euclides Feitosa Cavalcante, temos um diferencial: a opção foi instalar as tomadas nas próprias salas de aula, providenciando estantes e grades nas portas. O resultado é total praticidade. No Colégio de Aplicação a providência mais viável foi combinar com a comunidade escolar o carregamento em casa, pois por questões burocráticas não foi possível fazer a estruturação, exceto a feita pelo MEC para a Rede Uca.

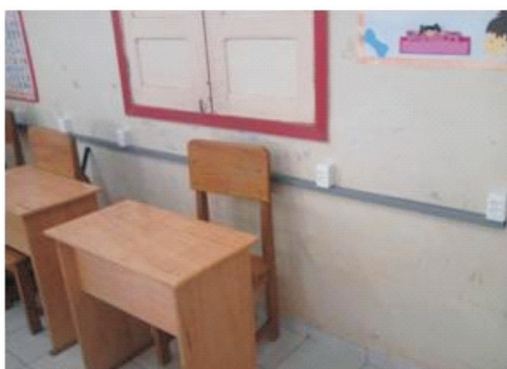
Figura 1 – Solução para carregamento e armazenamento dos laptops



Escolas Dr. Santiago Dantas, Marcílio Pontes e Barão do Rio Branco: Sala reservada para carregamento e armazenamento dos laptops



Escolas Mariana Oliveira, Getúlio Vargas, Ademar de Oliveira e Santo Izidoro: Sala específica para carregamento e armazenamento



Escola Municipal Euclides Feitosa Cavalcante: tomadas e armazenamento na sala de aula

Diversas reuniões foram feitas com a equipe de gestão da Secretaria de Educação e Undime para discutir soluções viáveis que facilitassem o manuseio dos laptops. Sugestões sofisticadas como aquisição de um carrinho que traz embutido as tomadas para carregamento dos laptops foram feitas, mas no final, as restrições orçamentárias impediram que a ideia avançasse. Assim, cada comunidade escolar improvisou uma solução própria.

Figura 2 – Solução para Transportar os Laptops para Sala de Aula



Escola Marcilio Pontes dos Santos



Escola Mariana da Silva Oliveira



Escolas Santo Izidoro, Barão do Rio Branco, Getulio Vargas e Ademar de Oliveira



Escola Rural Dr. Santiago Dantas

O processo de formação continuada

A formação dos professores que participam do ProUCA está estruturada no paradigma reflexivo, na perspectiva de conectividade com a prática, assim, temos a oportunidade de refletir sobre as atividades desenvolvidas na escola, com vistas à transformação do nosso fazer pedagógico e nesses termos estamos em sintonia com IMBERNON (2006, p. 55) que defende esse tipo de formação:

A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho.

O curso é desenvolvido com o apoio oferecido pela IES global para os formadores e tutores, que por sua vez, trabalham com os professores das escolas participantes, na modalidade semi-presencial, com momentos presenciais e a distância na plataforma E-proinfo que armazena os conteúdos e é composto pelos seguintes módulos:

Tabela 2 – Conteúdo da Formação

Módulo 1	Apropriação Tecnológica	40h
Módulo 2	Web 2.0	30h
Módulo 3a	Formação de Professores	40h
Módulo 3b	Formação de Gestores	
Módulo 4	Elaboração de Projetos	40h
Módulo 5	Sistematização da formação na escola	30h
Total		180h

O conteúdo do curso já está estruturado, com referencial teórico excelente, sugestões de links pedagógicos úteis para a pesquisa dos professores, mas há espaço para modificações, assim, o material é estudado pelos formadores que decidem se adotam todas as atividades sugeridas, introduzem alguma ou selecionam o que é mais adequado para a nossa realidade.

Os formadores postam as atividades no E-proinfo a cada módulo e os professores acessam para desenvolver seus estudos e interagir com os colegas. Há também uma lista de discussão via web da qual toda a rede de escolas ProUca do Acre participa e outra dos formadores/tutores com a IES global. Há muitas trocas de mensagens sobre assuntos da formação. Uma das mais interessantes foi aquela em que a Coordenadora da IES global da equipe do Acre orientou sobre como lidar com processos de (re)escrita de textos, considerando que existe a necessidade da escrita em blogs pelos professores, sem contar a própria escrita na plataforma, quando surgem dificuldades relacionadas à ortografia e/ou organização dos textos.

Há reuniões sistemáticas das equipes e as atividades desenvolvidas no processo de formação são descritas em documentos que são encaminhados ao MEC. Esses mesmos documentos são, também, objeto de avaliação coletiva, pois se costuma dar acesso a ele via correio eletrônico a todos os participantes.

O movimento criado no curso, com os estudos e debates sobre a utilização pedagógica das tecnologias digitais, contribui para que os professores se apropriem de estratégias para integrar os conteúdos curriculares às ferramentas digitais com auxílio de instrumentos fornecidos pela orientação e monitoramento do especialista da IES global. As trocas de experiências entre IES global e IEL local têm proporcionado avanços nas escolas no que se refere à adoção do laptop em suas rotinas de planejamento didático.

Considerações finais

A participação em um projeto inovador como o ProUCA tem nos proporcionado aprendizado intenso, considerando que é um privilégio contar com a orientação de equipe tão experiente como a da IES global – Unicamp, que não se encastela, mas faz boas intervenções no momento certo e da forma mais apropriada, com respeito ao nosso trabalho e fazendo com que sempre avancemos mais e tenhamos inspiração e ferramentas para orientarmos melhor os professores da nossa rede. Estamos aprendendo muito e isso perpassa nossas ações nos demais programas que integramos na Secretaria de Educação.

Com relação ao curso que ministramos, essa forma de trabalho que leva em conta o que os professores já sabem, ampliando para a inserção das tecnologias em suas práticas, revela-se produtiva, pois os novos cenários e demandas educacionais precisam ser compreendidos pelo professor, e para que faça sentido, nada mais útil do que aprender no contexto da sua realidade.

A co-gestão, do nosso ponto de vista, é a forma mais acertada para efetivar transformações em todos os níveis. É fundamental unir esforços para se obter êxitos nas ações. Exemplos disso não faltam: como as demandas orçamentárias atrasaram a ida aos municípios para os momentos presenciais, foi organizada uma “força-tarefa”, reunindo um grupo de formadores, para juntar-se ao formador principal visando fortalecer a continuidade da formação.

Outro bom exemplo da co-gestão que merece destaque é que uma das pesquisadoras da equipe UCA-UFAC está integrando equipe da Universidade em eventos acadêmicos. Esse grupo está discutindo a inserção das novas tecnologias nas grades curriculares de licenciaturas e isso, por si só, representa um grande avanço: a nossa voz pode fazer a diferença para a disseminação das tecnologias na formação inicial de professores.

Esperamos ter mostrado que a complexidade que envolve a implementação de um projeto com tecnologias digitais na escola é significativa, pois há muitos aspectos a serem considerados para buscar assegurar o seu sucesso. Nesse sentido, os esforços empreendidos para a implementação do ProUCA são expressivos, porque existem muitos atravessamentos que poderiam causar entraves ao processo. ALMEIDA e PRADO (2005, p. 23) fazem uma abordagem dessa temática, apontando as questões relacionais envolvidas na gestão de projeto escolar com tecnologias:

Portanto, em um projeto de gestão escolar e tecnologias, também a gestão do projeto enfrenta o desafio de tomar consciência dos limites e avanços de suas práticas de gestão, para que possa gestar, administrar, proteger, abrigar, produzir, nutrir, manter, mostrar, digerir, organizar as diferentes dimensões da gestão: informações sobre o projeto e suas produções, sistemas de acompanhamento da participação de alunos e professores, materiais de apoio, avaliação, referências conceituais, ambiente virtual, prática pedagógica, tecnologias, democratização das informações etc.

Os aspectos que foram abordados nesse relato evidenciam resultados satisfatórios, considerando que as equipes estão desenvolvendo suas atividades com a colaboração de parceiros afinados, e que apesar das complexidades inerentes às políticas governamentais, está sendo construindo um cenário possível para a sustentabilidade pedagógica do ProUCA no estado.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M.E.B.; PRADO, M.E.B.B. **Integração de tecnologias, linguagens e representações**. Boletim do Salto para o Futuro, 2005. Disponível no <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/145723IntegracaoTec.pdf>. Acesso em: 5 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Livreto projeto um computador por aluno**. Formação Brasil – Planejamento das Ações. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Dicionário Online de Palavras de Língua Portuguesa (2011). *O que é Co-gestão?* Disponível em <http://www.verbetes.com.br/def:114869:Co-gest%E3o>. Acesso em: 10 set. 2010.

GOMES, B. Pocrifka, D. **O Professor e o Desafio do Laptop em Sala de Aula**: Reflexões Sobre o Projeto Magalhães e o Programa Um Computador por Aluno. Disponível em <http://www.ufpe.br/nehete/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Ana-Beatriz-Gomes&Dagmar-Pocrifka.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011.

IMBERNON, F. **Formação Docente e Profissional** – Formar-se Para a Mudança e a Incerteza. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

MASETTO, M.T. **Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia**. In.: MORAN, J. M. et ali. *Novas tecnologias e Mediação Pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2004. Projeto UCA no Acre. Disponível em <http://ucaacre.blogspot.com>. Acesso em: 6 abr. 2010.

VALENTE, J. A. **Um laptop para cada aluno**: promessas e resultados educacionais efetivos. In.: ALMEIDA, M.E.B.; PRADO, M.E.B.B. (Orgs) *O computador portátil na escola mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Avercamp, 2011. p. 25.

A política de formação inicial de professores em serviço e sua repercussão nas práticas pedagógicas: a performatividade do Acre na primeira década do século XXI

Grace Gotelip Cabral

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar o relato de uma pesquisa concluída em 2010, acerca da política pública educacional implementada no Estado do Acre, na primeira década do século XXI. Nele apresentam-se, de forma panorâmica, as iniciativas governamentais na formulação e implementação de políticas educacionais, e dentre elas, os denominados Programas Especiais de Formação de Professores para a Educação Básica – PEFPEB. A política, em uma década, possibilitou a formação em serviço de 96% dos professores das redes estadual e municipais de ensino. A pesquisa foi realizada com 150 professores de anos iniciais, da rede pública de Rio Branco, e com 10 coordenadores pedagógicos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva explicativa, nos moldes de um estudo de caso. A coleta de dados envolveu trabalho de campo e teve como procedimentos metodológicos a aplicação de questionário, entrevistas e análise documental. O referencial teórico adotado apoiou-se prioritariamente na produção teórica de Mainardes (2006) e Bello (2008), no que tange à discussão e análise da formulação de políticas públicas, em Schön (1982), Zeichner (1983), Zeichner e Liston (1997) e Nóvoa (1991,1995), no que se refere aos modelos de formação e em Libâneo (1998, 2004), Zabala (1998), Tardif (1991, 1999, 2000), Gauthier (1998), Pimenta (1999, 2002), Perrenoud (1999, 2000) e Guimarães e Marin (1998), para as discussões sobre as práticas pedagógicas, os saberes e as competências do professor. Os resultados da pesquisa revelam as repercussões, as mudanças e as permanências nas práticas pedagógicas, atribuídas pelos sujeitos à formação inicial em nível superior em serviço, bem como as lacunas deixadas pelo processo formativo e suas implicações no cotidiano escolar e as relações entre formulação e implementação da política de formação de professores, sua efetividade e os índices de qualidade educacional alcançados pelo Estado do Acre.

Palavras-chave: políticas educacionais, formação de professores em serviço, programas especiais, práticas pedagógicas.

Introdução

Há um consenso na literatura do campo educacional de que o intenso movimento em prol da formação de professores em nível superior no Brasil, nas duas últimas décadas, foi determinado por forças externas e internas. Por força de fatores externos, foi desencadeado buscando prioritariamente atender às pressões de organismos internacionais em um esforço de inserir o país em um contexto globalizado, que exige cada vez mais a qualificação de seus quadros. Por fatores internos, eclodiu como forma de garantir a um grande contingente de professores em exercício da função docente, e sem a formação mínima exigida por lei, o acesso a este nível de formação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/96) pode ser considerada um marco que concorreu para desencadear um amplo processo de implantação de programas e cursos de formação inicial, na modalidade em serviço, destinados a professores que atuam nas redes públicas de ensino. A justificativa oficial para estimular a multiplicação desses cursos sustentou-se tendo como base dois argumentos principais: a melhoria da qualidade da educação e a promoção da profissionalização docente, considerada em grande medida a responsável pelos índices de qualidade educacional insatisfatórios em todo o território nacional.

Os programas especiais passaram a ser oferecidos em diferentes estados, mediante parcerias estabelecidas entre estados e municípios com instituições de ensino superior, com o objetivo de elevar a titulação de seu quadro docente. Esse processo, ainda que tenha ocorrido de forma descentralizada, seguiu os princípios e os objetivos impostos, atingindo milhares de professores.

No Acre, não se pode desprezar os esforços que foram depreendidos no antigo território, impulsionado pelo processo de ocupação e desenvolvimento econômico. Contudo, elegendo como recorte temporal para a análise a elevação do território à categoria de estado em 1962, constata-se que no decurso de 36 anos o campo educacional foi limitado por poucas iniciativas na formulação de políticas de formação de professores, especialmente em serviço. Foi a partir de 1999, em um contexto marcado por amplo movimento de reforma, que passaram a ser formuladas e implementadas diferentes políticas no campo educacional e dentre elas a de

formação de professores em nível superior em serviço por meio de programas especiais.

O objetivo central da política, concluída em julho de 2011, foi garantir o acesso à formação em nível superior a 100% dos professores das redes estadual e municipais, contribuindo assim para a elevação dos índices de qualidade na educação acriana, considerados insuficientes até o final da década de 1990. Há uma intenção explícita do sistema de universalizar a formação de professores em nível superior no Estado até 2012.

Os caminhos da pesquisa e seus aportes metodológicos

A pesquisa foi pautada pelo aprofundamento de questões em torno do seguinte problema: *Quais as repercussões do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – PEFPEB- Pedagogia Modular, enquanto política pública de formação em serviço no nível superior, sobre a qualidade da prática pedagógica dos professores egressos?*

Estabeleceu-se como objetivo geral analisar a efetividade das políticas públicas de formação de professores implementadas no Estado do Acre, na primeira década do século XXI, com foco no Curso Modular de Pedagogia, identificando as repercussões e mudanças ocorridas na qualidade das práticas pedagógicas dos professores egressos.

O estudo partiu da formulação da hipótese de que a política pública de formação de professores em nível superior em serviço por meio do Curso de Pedagogia Modular, pelas suas características especiais, repercutiu positivamente na atuação profissional, produzindo mudanças na prática pedagógica dos professores egressos. Hipótese que se confirmou uma vez que essas mudanças foram confirmadas a despeito de, no período imediatamente posterior à formação, a organização do trabalho docente no Acre ter sido reestruturada, passando o Estado por meio da SEE a promover maior controle sobre essas práticas.

O aspecto preponderante que moveu a realização da pesquisa reside no fato de os Programas Especiais de Formação de Professores em nível Superior se constituírem em uma discussão contemporânea, apresentando-se como importante área de análise que possibilita identificar diferentes concepções, propostas, agentes e ações efetivas que acabam por repercutir qualitativamente no trabalho das escolas, tanto em nível local quanto em nível nacional.

Para atingir os objetivos propostos, optou-se metodologicamente por uma pesquisa com ênfase na abordagem de natureza qualitativa que, segundo (MINAYO, 2004, p. 32) trabalha com o universo de significados dos sujeitos pesquisados (motivações, aspirações, crenças, percepções, atitudes e valores) que não se dão a conhecer de modo imediato.

Neste sentido, no contexto da reforma educacional, dentre um conjunto de políticas formuladas e implementadas no Estado do Acre a partir de 1999, a pesquisa concentrou-se nas políticas de formação de professores, elencando como objeto de estudo o Programa de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, denominado de Curso Modular de Licenciatura Plena em Pedagogia e reconhecido popularmente como PEFPEB- Pedagogia Modular. Dentre os vários programas de formação implementados no Estado, este foi o que obteve a maior dimensão e alcance em termos de contingente de professores e municípios atendidos.

Na tentativa de superar o modelo de investigação, calcado nos princípios da racionalidade moderna, buscando uma nova forma de olhar e perceber a realidade optou-se por realizar a pesquisa a partir de elementos do modelo epistemológico denominado de Paradigma Indiciário, tendo como principal referência os estudos realizados por Ginzburg (1989). Apesar de esse modelo epistemológico privilegiar o singular, ele não abandona a ideia de totalidade, pois busca a interconexão de fenômenos, e não o indício no seu significado como conhecimento isolado. A realidade é complexa e opaca, mas “[...] existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1989, p. 177).

Do ponto de vista do objeto, esta pesquisa assumiu a natureza descritiva e explicativa, pois teve como preocupação central aquilo que aponta (GIL, 1996, p.46) “[...] identificar fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. Ainda segundo o autor, o delineamento da pesquisa corresponde ao seu planejamento numa dimensão mais ampla, ou seja, nesse momento o investigador estabelece os meios técnicos da investigação. Nesse aspecto, segundo o modelo conceitual e com base nos procedimentos técnicos adotados, a pesquisa se caracterizou por um estudo *ex-post-facto*, uma vez que seu olhar foi focalizado em um programa de formação finalizado, objetivando investigar sua repercussão.

O PEFPEB foi um programa que atendeu, no modelo de formação em nível superior em serviço, no período de 2001 a 2006, a professores das redes estadual e municipais de 16 municípios do Estado. Dentre os nove diferentes polos de oferecimento, elegeu-se o de Rio Branco para se constituir o campo de pesquisa. A opção deveu-se, entre outros elementos, ao fato de Rio Branco ser a Capital do Estado, ter abrigado o maior número de turmas, 27 no total, e, conseqüentemente, o maior número de alunos, 1350, aproximadamente.

Foram selecionadas 26 escolas de anos iniciais de Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa 160 professores, dos quais 10 exerciam a função de coordenador pedagógico ou de ensino, não egressos do programa especial, que participaram da entrevista. Os outros 150 eram professores egressos, no exercício da função docente que foram solicitados a responderem o questionário. Desse universo, 10 participaram de entrevista, mesmo tendo respondido ao questionário, por meio da adesão voluntária.

A formação de professores no Estado do Acre

Qualquer análise que se faça sobre a questão da formação de professores no Brasil na década de 90 não pode ser descolada das orientações do Banco Mundial, isto vem sendo destacado e analisado por diversos autores ao longo dos últimos anos. Vale lembrar que o Banco Mundial, a partir da Conferência de Ministros da Educação e de planejamento econômico, realizada no México em 1979 e da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, Tailândia, em 1990, reforça seus investimentos como forma de assegurar educação básica a todos os brasileiros.

Segundo (EVANGELISTA, SHIROMA E MORAES, 2002, p. 57),

esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como “E9”, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (*Education for All – EFA*), coordenado pela Unesco que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa.

Para cumprir com os compromissos assumidos eram necessárias reformas. No Brasil simultaneamente a reforma do estado foi implementada a reforma educacional que teve início no governo do Presidente Itamar Franco com a elaboração do Plano Decenal de Educação e foi efetivamente implementada a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso.

As reformas educacionais desencadeadas no Brasil foram legitimadas por um discurso que atribuiu à crise da educação a ineficiência de aspectos específicos como gestão, má formação dos professores, currículos inadequados, falta de insumos, entre outros. Dessa forma, foi apontada e desvelada a ineficiência do Estado na administração educacional e defendida a necessidade da reforma associada ideia de modernização dos sistemas.

As reformas se apresentaram politicamente bem definidas e envolveram mudanças na estrutura administrativa e pedagógica da escola, nos conteúdos a serem ensinados, nos fundamentos teóricos a serem seguidos, no modelo de gestão a ser aplicado e no seu bojo apareceu com grande ênfase a formação de professores.

O país teve então que se organizar e pensar caminhos para que pudesse atender às novas demandas, dentre elas a necessidade de formar um grande contingente de professores que embora estivessem no exercício da docência, o faziam sem a formação inicial em nível superior.

Em conformidade com (ALVES, 2008, p.78) embora a *capacitação* tenha recebido destaque em encontros internacionais, no Brasil a ênfase foi dada a *formação* em nível superior utilizando três modalidades básicas: formação presencial, formação semipresencial também designada na literatura de presencial com apoio de mídias interativas ou a formação a distância.

Em decorrência das orientações e pressões de organismos internacionais houve a partir de então, seguindo uma lógica do global para o local, uma proliferação em todas as regiões do Brasil de programas especiais de formação destinados a atender professores leigos das redes estadual e municipal.

Neste contexto, parte-se agora a descrever e a analisar o contexto de influência, ou seja, o clima em que se deu a formulação e a implementação da política de formação de professores no estado do Acre a partir de 1990, ora seguindo a orientação nacional tal e qual, ora numa espécie de rebeldia social encontrando o seu próprio caminho por meio das inovações.

Dados referentes à qualificação dos professores no Brasil demonstravam claramente a necessidade de implementação de políticas de formação, ao apontar que no início dessa década das 63.029 funções docentes em creche, apenas 8.015 eram ocupadas por pessoas com nível superior completo; das 248.632 funções docentes em pré-escola, somente 61.395 eram ocupadas por pessoas com este nível; das 41.045 funções docentes em classe de alfabetização, apenas 4.021 eram ocupadas por pessoas com nível superior completo; e, das 809.253 funções docentes de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, somente 219.349 eram ocupadas por pessoas com nível superior completo. (INEP, 2002).

A despeito de todos os esforços que foram empreendidos, no final da década de 1990, o Acre, assim como muitos outros estados brasileiros, especialmente na região Norte e Nordeste, continuava a apresentar um índice elevado de professores sem a formação em nível superior e uma demanda crescente de matrículas.

Em 1999 dos 11.575 professores da rede Estadual que atuavam na Educação Básica, apenas 3.389 possuíam o nível superior e, destes, a minoria atuava na educação infantil e séries iniciais de Ensino Fundamental. Era perceptível que havia, para além de uma demanda crescente de matrículas pela população em idade escolar, uma demanda represada de professores necessitando de qualificação nesse nível.

O desafio estava posto frente a uma realidade cruel, um grande contingente de professores sem a devida qualificação especialmente dentre os que atuavam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma demanda crescente por matrícula, aparentemente número insuficiente de professores para atender a demanda e índices de qualidade tão baixos que colocavam o Estado do Acre em penúltimo lugar no ranking nacional. A necessidade de reforma no campo educacional era premente.

A partir de então um novo modelo de gestão foi implantado no Estado rompendo com a tradicional forma de se gerenciar – a do clientelismo e empreguismo. Para fazer frente à situação exposta o governo iniciou em 1999, no contexto de reformas a nível nacional, o enfrentamento das condições mais críticas de sua

governança.

O primeiro desafio foi um amplo processo de recadastramento e classificação de todos os funcionários a partir de dois critérios básicos: tempo de serviço e qualificação profissional. Ato contínuo obedecendo à ordem de classificação um a um foi sendo lotado prioritariamente nas escolas.

Uma vez reorganizada as lotações e feita à identificação de funcionários “fantasmas” o governo estabeleceu debates com sindicato dos trabalhadores do Acre e sua segunda ação foi partir na direção de solucionar outra questão crucial - a política salarial. À época, o salário de professores no Acre era considerado um dos piores do país e sendo rotulado de “salário de miséria”, “salário de fome” e “vergonha nacional”.

Segundo (ALMEIDA JÚNIOR, 2006, p. 98) gestor da Secretaria de Estado de Educação e governador do Estado com mandato concluído em 2010, ao ser analisado o plano de carreira identificou-se que os classificados “salários de miséria” pertenciam a 80% dos professores, mas, 20% estavam com salários bem acima da média nacional. Outra constatação é que a maioria dos professores estava em meio de carreira, o que indicava que ninguém recebia apenas o salário, pois, contavam com um conjunto de gratificações que ao final chegava a dobrá-lo.

No lugar de apenas gerenciar esta situação o governo se sentiu desafiado a mudar a política salarial e optou pela criação de um novo plano de carreira. Foi deflagrada a partir de então ampla valorização profissional do magistério. Há que se destacar que os critérios que deram sustentação a esta política foram baseados na equidade e mérito.

O Plano de Carreira do Magistério do Acre (1999) incorporou então as gratificações aos salários, transformou a jornada de trabalho contratual de 40 horas semanais fictícias para 30 horas e elevou o piso salarial em mais de 100%. Ressalta-se que os aumentos foram dados de forma diferenciada numa escala de 0 a 120% sendo mais beneficiados os professores que ganhavam menos.

A partir de então as questões salariais deixaram de ser a bandeira de luta e os movimentos sociais e o Estado passaram a focar na qualidade do ensino. Neste contexto, na esteira dos debates que ocorriam em nível nacional e local, ganhou centralidade na formulação e implementação de políticas no campo educacional como forma de melhorar os indicadores de qualidade de ensino, a formação de professores.

Embora legalmente o sistema de ensino no Estado do Acre tivesse autonomia para criar as suas instituições educacionais em todos os níveis, quanto ao ensino superior optou-se por uma ação conjunta com a Universidade Federal do Acre (UFAC), utilizando-se do princípio constitucional de colaboração e do propósito de uma administração compartilhada.

A formulação e implementação da política de formação de professores por meio dos programas especiais não foi uma dádiva. Tal iniciativa deveu-se também a uma forte atuação e pressão do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Acre - SINTEAC e a partir de 1998 da Associação de Professores Licenciados – APL, ambas, entidades de classe ligadas ao magistério.

Como resultado dessas lutas, a partir de 2000, foi deflagrado pelo governo um amplo projeto de reforma, e políticas públicas no campo educacional começaram a ser formuladas e implementadas com ações em três frentes: Programa de Construção e Adequação de Prédios Escolares e melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação, políticas de formação inicial por meio de Programas Especiais de Formação de Professores para a Educação Básica- PEFPEB e Programas de Formação Continuada.

O foco das políticas educacionais formuladas e implementadas a partir de 1990 foi a escola e sua função precípua – ensinar e ensinar bem – essas políticas nos últimos 10 anos priorizaram a formação de professores e foram organizadas em dois grandes projetos: 1- a formação em Magistério para atender o grande contingente de professores que só haviam concluído o ensino fundamental, maioria atuando em escolas rurais e em localidades de difícil acesso, por meio do Proformação e na sequência o nível superior em serviço por meio do Pro-Saber.

Assim, depois de mais de uma década de lutas e reivindicações, a Secretaria de Estado de Educação e a Universidade Federal do Acre – UFAC firmaram parceria, que resultou, a partir de 2000, em um amplo convênio, cujo objeto foi a formação em nível superior dos professores que se encontravam no efetivo exercício da profissão nas escolas da rede pública municipal e estadual e com um desafio a mais, fazer chegar aos 22 municípios do estado esta oportunidade de formação.

Nos marcos da política de formação de professores no Estado do Acre, encontra-se o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Curso Modular de Licenciatura em Pedagogia que, após finalizado, impulsionou a necessidade de demonstrar em que medida a formação repercutiu nas práticas pedagógicas dos professores.

A performatividade e sua repercussão nas práticas pedagógicas: resultados da pesquisa

Proceder à avaliação da política de formação de professores em serviço por meio do PEFPEB no Curso de Pedagogia Modular não se constituiu tarefa simples. Pairava sobre o imaginário coletivo a ideia de que a formação tinha características de certificação em massa, uma espécie de “faz de contas”, com forte apelo demagógico e partidário e que não teria efetividade na melhoria da qualidade das práticas pedagógicas no cotidiano da escola.

Entretanto, depois de finalizada a investigação os resultados conclusivos, embora não definitivos, deram conta de que houve forte convergência dos objetivos formativos com a perspectiva de uma formação, cuja centralidade foi a construção de competências que em conformidade com o discutido por DELUIZ, 2001, p.

68) (PERRENOUD, 1999, p. 48-49) e (ROPÉ, 2002, p. 34), passou a ser nuclear, instituindo o controle sobre a formação, no sentido de adequá-la a pretensos imperativos postos pelo mercado, tanto de produção quanto de consumo.

Seguindo essa lógica, os resultados da pesquisa evidenciaram que a experiência formativa proposta pelo PEFPEB – Pedagogia Modular, especialmente por se tratar de formação em serviço, teve em alguns aspectos caráter de treinamento em situações cotidianas concretas, ainda que em alguns desses aspectos ele tenha acontecido de forma quase imperceptível, considerando a não ocorrência de “estranhamento” por parte dos professores em formação.

A UFAC foi reconhecida como espaço privilegiado de formação, a despeito dos percalços no que diz respeito à infraestrutura adequada e logística quando da implementação da formação. A conquista do diploma em uma universidade federal representou para os egressos a realização de um desejo pessoal, a comprovação da profissão e uma forma de mostrar-se capaz, enquanto pessoa, ou seja, o diploma é considerado uma prova para que todos vejam que quem o possui não é mais um indivíduo leigo que realiza voluntariamente um trabalho, e sim alguém preparado e capaz de realizá-lo.

Destaca-se que no percurso formativo proposto pelo Curso de Pedagogia Modular previu-se permanente análise da prática pedagógica, possibilitando o desenvolvimento do pensamento prático-reflexivo e a concretização dos conteúdos curriculares em estreita vinculação com a situação de trabalho dos professores, permitindo o seu entendimento e sua revisão permanente, ou seja, ao longo da execução da formação a experiência foi tomada como potencializadora da reflexão sobre aquilo que se aprendia na academia, o que se fazia na sala de aula e a conseqüente necessidade de reflexão e revisão das práticas pedagógicas.

Constatou-se ainda que a contextualização e a interdisciplinaridade constituíram-se em princípios norteadores para organização curricular.

Consubstanciado nos estudos de Pérez Gómez (1998), Schön (2000), Nóvoa (1999) e Zeichner (1993), concluiu-se que a formação primou pela interação entre teoria e prática, proporcionando o trabalho simultâneo de estudo e aquisição de conhecimentos e técnicas. Por meio da prática de sala de aula, aprendeu-se fazendo e refletindo na e sobre a ação, pois o pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser certamente aprendido.

Quanto às repercussões da formação inicial em serviço nas práticas pedagógicas os resultados apontam que houve repercussão na gestão da sala de aula. De acordo com os coordenadores a formação ajudou o professor a perceber os aspectos da prática pedagógica que precisavam ser revistos, todavia as mudanças não ocorreram de forma repentina, elas estão ainda em curso. No que concerne ao interior sala de aula essas mudanças caminham a largos passos. Os professores trabalham melhor os conteúdos, são mais seguros, mais criativos na seleção e uso de metodologias e recursos didáticos, elaboram de forma mais apropriada e autônoma seus instrumentos de avaliação, apresentando postura diferenciada frente ao erro e os resultados qualitativos dos alunos. Destacam ainda que dispõem de nova concepção acerca do planejamento e sua importância, participando de forma mais engajada, ainda que também por pressão e exigência normativa.

Entretanto, ainda assim, a partir de um olhar comparativo, os coordenadores afirmam que os professores formados em serviço apresentam capacidade de responder melhor às demandas da prática pedagógica quando comparados aos egressos de cursos regulares, atribuindo isso diretamente ao modelo de formação em serviço.

De acordo com os coordenadores houve significativas repercussões da formação nas práticas de planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem, no entanto, embora haja por parte deles o reconhecimento da formação como fator preponderante, as exigências do sistema e a sua forte regulação nestas práticas são postas em relevo.

Na perspectiva dos professores as maiores repercussões da formação ocorreram nas práticas de avaliação da aprendizagem, influenciando os professores na mudança de concepção, na compreensão de suas funções, na capacidade de elaboração e uso de instrumentos diversificados e, principalmente, na visão acerca do erro.

Constatou-se, especialmente a partir do exposto, que há na realidade acriana mecanismos de controle do professor tanto em nível pessoal quanto em nível organizacional - um sinal evidente da intensificação do trabalho docente.

Destaca-se neste aspecto uma convergência na perspectiva dos coordenadores pedagógicos e dos egressos acerca da forte exigência e controle realizado pelo sistema nas práticas pedagógicas, o que vem concorrendo para alterar inclusive as ações e rotinas no cotidiano das escolas. Esse foi um elemento bem marcado na fala de ambos os grupos. Ao longo da execução da pesquisa, em momentos diversos, os sujeitos manifestaram o sentimento de que o governo dá as condições necessárias, mas em contrapartida com a “mão invisível”, controla, regula e exige resultados.

Os professores egressos declararam ter experimentado mudanças significativas na prática pedagógica, especialmente no que diz respeito ao trabalho com os conteúdos de ensino e a capacidade de fazer a transposição didática. Entretanto, a partir da reflexão que fazem da prática que realizam no cotidiano da sala de aula, identificam a existência de lacunas que foram deixadas no percurso formativo. Dentre elas destacam-se o preparo ineficiente no processo formativo para lidar no cotidiano da escola e da sala de aula com a inclusão de alunos com necessidades especiais e com as demandas do processo de ensino-aprendizagem em turmas de alfabetização, especialmente no que concerne às demandas impostas no momento atual pelo sistema para o trabalho com alunos de seis anos. Segundo os egressos, o exposto concorreu para ausência de mudanças significativas na prática pedagógica.

As repercussões foram menos perceptíveis, segundo os sujeitos, na relação professor e demais colegas

de profissão e professor-aluno-comunidade. Todavia eles compreendem que as características da organização da comunidade no âmbito escolar estão determinadas pela organização e pela estrutura de gestão da escola, sendo que as atividades que a escola realiza de forma coletiva, são fundamentais para a identificação do pessoal com a escola, e vice-versa. (ZABALA, 1998, p.114). Todavia, embora reconheçam avanços nessa relação, não se omitem em reconhecer também que a escola ainda é um espaço pouco democrático.

No que diz respeito a aspectos que ficaram inalterados ou em que os objetivos da formação não foram atingidos destacou-se, majoritariamente, a falta do domínio apropriado das novas tecnologias de informação e comunicação, especialmente no que diz respeito ao uso do computador como ferramenta de ensino. É notória sua importância junto aos egressos, porém visível a insatisfação deles quanto à sua utilização, uma vez que no percurso formativo não houve planejamento ou acompanhamento a ações dessa natureza.

Em que pese às críticas ao modelo gerencial adotado pelo Estado, destaca-se que na primeira década do século XXI observa-se no Acre um esforço dos governantes na direção de melhorar os indicadores educacionais em todos os âmbitos. A partir do ano de 1999, começaram a ser formuladas e implementadas ações que visavam, entre outros aspectos, a valorização do professor. Cumprindo o intento de valorização do professor, foram instituídas novas regras para a carreira do magistério da rede estadual, quase triplicando o piso salarial do docente com formação em nível superior.

Na esteira da chamada política de valorização profissional e dentro dos princípios da meritocracia, foi criado pelo governo o Prêmio Anual de valorização e desenvolvimento profissional, tendo como eixo estruturante o cumprimento de requisitos profissionais e como foco central a melhoria na atuação e o alcance de resultados satisfatórios no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, diminuindo índices de reprovação e evasão. O prêmio exige um maior comprometimento de todos os que atuam no fazer pedagógico da escola, ampliando as condições para que as escolas possam atingir patamares desejáveis de qualidade.

Os resultados do IDEB em 2007 mostram o impacto das ações na qualidade do ensino ofertado. O Estado alcançou as metas fixadas para a 4ª série do Ensino Fundamental em 86,4% dos municípios e ultrapassou a meta estabelecida para 2009. Destaca-se que em 2009 o resultado alcançado pelo Estado já havia ultrapassado a meta fixada para 2013.

Segundo dados repassados pelo ministério da Educação, o Acre está hoje entre os 10 estados com os melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), superando todas as metas estabelecidas para 2009 na avaliação do ensino da rede pública. Na primeira etapa do Ensino Fundamental (5º ano), obteve-se 4,5, como já mencionado essa meta era prevista apenas para 2013.

Considerações finais

Assim, a partir dos resultados apresentados pode-se afirmar que o PEFPEB - Pedagogia Modular alcançou, a despeito dos percalços, os objetivos desejados, atendendo a um grande contingente de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino fundamental. O número de professores atendidos é bastante expressivo e em alguns aspectos superior, proporcionalmente, aos programas implementados em outros estados mais ricos e com infraestrutura melhor e mais adequada.

Finalmente, destaca-se que a realidade educacional do Acre tem que ser vista e avaliada por ângulos distintos – as mudanças ocorridas na capital e a realidade nos demais municípios. Embora sejam inegáveis os esforços empreendidos pelo governo na direção de minimizar as diferenças, fazendo chegar a formação de professores e os demais benefícios a todos os municípios do Estado, inclusive nos aldeamentos mais distantes, a realidade educacional de Rio Branco não se aplica a nenhum outro município. Por razões diversas, que vão desde as divergências partidárias às dificuldades de acesso em virtude da localização e falta de estradas, ainda se convive no interior com escolas com padrões muito aquém das localizadas na capital.

O PEFPEB – Pedagogia Modular, do ponto de vista institucional e administrativo, também alcançou os objetivos desejáveis, formando no decurso de quatro anos um elevado contingente de professores em serviço, em regime modular, presencial e sem o apoio das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC. O curso apresentou baixa evasão.

Do ponto de vista de sua efetividade a formação repercutiu e produziu mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos egressos, a despeito dos anos de experiência na docência, embora também tenham sido identificadas lacunas, como já apresentadas.

Foi possível evidenciar também que a aprendizagem ocorreu e que o decurso do processo formativo contribuiu para outros ganhos significativos, dentre eles a elevação da autoestima, abalada pelas limitações enfrentadas ao longo de anos de profissão sem formação adequada e a apropriação de rotinas acadêmicas, ou seja, depois da formação os professores leem e escrevem melhor, compreendem os textos produzidos no meio acadêmico e dominam de forma mais adequada a linguagem verbal.

Por fim, cumpre ressaltar que todo processo formativo precisa por princípio propiciar a reflexão constante e a consciência da necessidade de revisão permanente das práticas pedagógicas.

Referências bibliográficas

ALMEIDA JÚNIOR, A. M. de. **O Planejamento Estratégico e a reforma educacional do Acre**. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação - UFRJ).

- ALVES, A. C. T. **Avaliação de impacto de um programa de formação de professores sobre a prática docente: o caso do Curso Veredas.** 2008. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação – FAE/ UFMG).
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília. Congresso Nacional.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica - 2001.** Brasília, DF: INEP, 2002.
- DELUIS, N. **Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e da Educação:** implicações para o currículo. Boletim Técnico SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p.13-25, Set/Dez. 2001.
- EVANGELISTA, O; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____ **Mitos, emblemas, sinais:** Morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, pp. 143 – 180.
- NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio:** do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan/jun.,1999.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- ZEICHNER, K. **Alternative paradigms of teacher education.** In: Journal of Teacher Education, XXXIV (3), 1983.
- MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, A. (org.) (1992). **Profissão professor.** 2. ed., Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ROPÉ, F. **Dos saberes às competências.** O Caso do Francês. In: ROPÉ, F; TANGUY, L. Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola. São Paulo: Papyrus, 2002. p. 69-102.
- ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Trad. Ermani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Telejornais – a serviço da (des)informação?

Grassinete C. de Albuquerque Oliveira¹

Resumo: Esta comunicação visa compartilhar um estudo de caso relacionado aos discursos que envolvem notícias pautadas na política, na ética e no social, presentes nos telejornais veiculados pela televisão brasileira, em especial, no Jornal Nacional, da Rede Globo e Jornal da Band, da Rede Bandeirantes, ambos transmitidos no horário noturno. Inicialmente, a proposta era perceber como o discurso de informação encontra-se presente nesses jornais televisivos e se eles realmente funcionam como instrumentos que moldam o pensamento crítico a serviço do poder ou se permitem que o telespectador/sujeito forme conceitos próprios sobre o que estão assistindo. Neste ínterim, utilizo os pressupostos teóricos referentes à Análise do Discurso da linha francesa de Michel Pêcheux e Michel Foucault, que consideram que o discurso implica em uma exterioridade à língua, ou seja, refere-se não apenas a aspectos linguísticos, mas, principalmente, a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando são pronunciadas e que se encontram nos constantes embates nas mais diferentes situações comunicativas (Fernandes: 2007). Também emprego a teoria do Gênero do Discurso de Mikhail Bakhtin (1953-2003) que suscita que os gêneros são formas relativamente estáveis de enunciados e se localizam em situações comunicativas específicas. Por fim, esse estudo se justifica na medida em que propõe fazer uma reflexão sobre como o sujeito percebe esses discursos e se interfere ou não na construção da sua própria identidade.

Palavras-chave: discurso, sujeito, identidade.

Análise do Discurso (AD) – Michel Pêcheux e Michel Foucault

Inicialmente, se pensarmos no sentido atribuído à palavra discurso, de acordo com o KOOGAN/HOUAISS (1997), temos a seguinte significação: s.m. Exposição de idéias, proferida em público, feita de improviso ou antecipadamente escrita com esse propósito; oração, fala. Em consonância com esse significado, o senso comum utiliza a palavra discurso como o modo que pronunciamos determinados assuntos; nossas colocações em relação ao que pensamos, ou seja, uma forma de expor nossas idéias. Como objeto de estudo, o discurso é exterior à língua, localiza-se no meio social e está impregnado de ideologia quando pronunciamos palavras referentes a determinados temas/assuntos².

Na perspectiva de Bakhtin (2006), a língua é viva e não está dissociada da fala, pelo contrário, faz parte do falante nativo nas mais diversas situações comunicativas. Para o autor, a língua em seu uso prático está inseparável do seu conteúdo vivencial ou ideológico e, para separá-la, seria necessário elaborar procedimentos particulares não condicionados pelas motivações da consciência do locutor. Dessa maneira, a língua, para a consciência dos indivíduos que a falam, de forma alguma é conduzida como um sistema de formas normativas. Assim, toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa, admite uma atitude responsiva, um elo, na cadeia dos atos de fala e pertence a uma natureza social.

O autor pondera que o sujeito ao se pronunciar, por meio da linguagem oral ou escrita, organiza o seu discurso a partir de finalidades e intenções do locutor e dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, além das opiniões, convicções, da relação de afinidade, da posição hierárquica que possuem. Bakhtin acerca dos gêneros discursivos explana o seguinte:

“[...] que cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *típos relativamente estáveis* de enunciados, visto que, a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado grupo.” (Bakhtin, 1953-2003:262)

Observando a teoria bakhtiniana, os discursos proferidos pelos telejornais apresentam características que definem como esses discursos serão utilizados; quais as finalidades; com quais intenções e objetivos e, principalmente, a quem atingir. O propósito é incorporar para si o maior número de ouvintes possível. É fazer crer que você tem o poder de se indignar, de agir, de pensar sobre o que está acontecendo na sociedade.

Na visão de Pêcheux (1997), são nas instâncias ideológicas que o indivíduo se torna sujeito e que está em constante conflito com os “aparelhos ideológicos” que oferece, contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção e que é capaz de tornar o sujeito esse ser capaz de reproduzir e transformar o meio social em que vive. Nesse aspecto, ocorre uma ruptura com o que conhecemos

de língua e fala na visão Saussuriana já que o mesmo considera a língua como um conjunto de normas imutáveis, fixas, como um sistema que não manifesta sentido e desconsidera a fala por ser fluida e impossível de ser classificada.

Entretanto, é válido considerar que, a partir da linguística saussuriana, abriu-se caminho para que a AD percebesse a questão do sujeito enquanto indivíduo falante, como um ser que produz subjetividade, que permite a presença do outro e que é constantemente interpelado pela ideologia, re-significando constantemente a história.

Para Michel Foucault (2003) o sujeito ocupa um papel significativo uma vez que é objeto de conhecimento. O seu método está em como objetivar esse sujeito, seja como falante, produtivo e vivente; como práticas discordantes que fazem do sujeito um objeto possível de ser dividido e, como ser humano que é transformado em sujeito, reconhecedor de algo. O seu procedimento de estudo aborda três domínios diferentes, a arqueologia, a genealogia e a ética. Dessa forma, para este filósofo, o homem é estudado como uma produção de sentido de determinadas práticas discursivas e, irremediavelmente, pelas práticas de poder.

Assim, Foucault diz que se o sujeito está preso a relações de produção e significações, então é lógico afirmar que este sujeito está preso a relações complexas de poder (micro-poderes). Diga-se de passagem que, para Foucault, a ideia de poder não está ligada à repressão, punição, fazer calar, entre outros. Para ele, as relações de força e poder estão ligadas aos tipos de incitar, incentivar, fazer falar e ouvir, de produzir pensamentos, discursos e atitudes. Dessa forma, essas práticas de homogeneização têm colaborado para o empobrecimento do sujeito, pois limitam relações sociais diversificadas, criam barreiras, preconceitos e discriminação, colaborando assim, ao empobrecimento das relações sociais.

Na perspectiva de Gregolim, ao fazer uma leitura do texto de Veiga Neto (2004), para Foucault, em seus *ditos e escritos*, para se compreender a genealogia dos poderes tem que se fazer uma leitura a partir das análises históricas, das tecnologias do poder e da produção dos saberes que se encontram à disposição na sociedade ocidental. Para Foucault, de acordo com a autora, a preocupação central era compreender como se desenvolve as *sociedades disciplinares*, já que o poder, exercido sobre os corpos, obedece a técnicas e mecanismos que organizam o sistema de poder e de submissão. Nas teses foucaultianas, o poder está fundamentalmente ligado ao corpo, uma vez que é sobre ele que se impõem as obrigações, limitações e proibições. Para Foucault, esse poder que é exercido no corpo é ininterrupto e, por isso, naturalizado e internalizado pelo sujeito.

Ao pensar sobre como o poder exerce tamanha influência sobre o corpo e dita normas para o sujeito, nada mais justo imaginar que a mídia, em especial a televisão, já que comporta um maior número de espectadores e que abrange todas as classes sociais, dite normas sobre esse sujeito. Assim, os telejornais, que têm função de informar a notícia e não de formar uma opinião sobre a notícia para o sujeito, contribuem significativamente para que se perpetue a concepção de um “sujeito assujeitado”.

Esse fato é facilmente comprovado, por exemplo, nas notícias veiculadas pelos jornais televisivos durante a semana do que ficou conhecida como a “Semana do 11 de Setembro”. Após 10 anos do ocorrido, os citados telejornais elaboram uma semana sobre o tema. Retomam as imagens, mostram entrevistas com os “órfãos do 11 de setembro”, com os bombeiros, heróis anônimos, os sobreviventes, entre outros. Todos os telejornais transmitidos por canais brasileiros, mas, especificamente, o Jornal Nacional e o Jornal da Band levam repórteres para a cidade de Nova Iorque a fim de manter na memória do espectador o maior atentado ao ser humano que foi filmado, visto e revisto por milhões de telespectadores em todo o mundo. Diante de tanta informação produzida, qual a análise feita por aqueles que assistem a esses telejornais? O que se pode compreender sobre essas informações? Quão relevantes são para o nosso cotidiano? Qual o significado real e/ou a intenção dessa notícia? Essas perguntas geralmente não são feitas ou pensadas por esses telespectadores que assistiram diariamente esses telejornais e se chocaram com a brutalidade humana.

Gregolim (2008) salienta que é importante refletirmos que a análise do discurso não é una e depende da posição do sujeito no tempo e na história em que ele está inserido. Para a autora é mais plausível e coerente pensarmos em várias “análises dos discursos”, expressando na reiteração das diferenças teóricas, metodológicas e de objetos de análises. Faz-se necessário, de acordo com a autora, entendermos “discurso” como produção de sentidos, realizadas por sujeitos “histórico-sociais”, por meio de uma materialidade linguística (linguagem) e delimitar, em se tratando de AD's brasileiras, quais teorias constituem essas concepções de linguagem, sujeito, sociedade, história e, a partir de então, definir em qual espaço epistemológico nos situamos no interior desse *diagrama* complexo.

Para Foucault (1977), o ponto central de seus estudos é o sujeito, compreender como esse sujeito foi estabelecido em diferentes momentos e em diferentes contextos institucionais, como objeto de conhecimento possível, desejável ou até mesmo indispensável. O autor desenvolveu como fio condutor as “técnicas de si”, isto é, todos os procedimentos que existem em todas as sociedades que prescrevem aos indivíduos como manter, adquirir, moldar, fluir sua identidade, ou seja, mantê-la ou transformá-la em nome de um determinado fim. Na perspectiva da mídia televisiva, no caso os telejornais, esse sujeito é constantemente direcionado para determinado fim. Vamos esclarecer. Ao informar a notícia, o apresentador não apenas informa, muitas vezes a comenta, como no caso do apresentador do jornal apresentado pela emissora BAND que, ao final, geralmente opina, dando ênfase à sua opinião e utilizando expressões como “*Isso é uma vergonha*”. Resta-nos a seguinte indagação: Qual o papel do telespectador nessa notícia? Podemos sugerir que esse telespectador é um mero sujeito que, aparentemente, não “pensa” a respeito do que foi dito, já que, a notícia foi “traduzida” para ele. No

caso do Jornal Nacional, a opinião não é feita de maneira direta, é sutil. O jornalista William Bonner é que, na maioria das vezes, discorre algum comentário que fica embutido no momento em que mostra a notícia.

Para exemplificar melhor, na primeira semana de outubro de 2011, ocorreu o falecimento do Steve Jobs, Fundador da Apple. Ambos os jornais fizeram desse fato o tema central das notícias do dia e discorreram da genialidade empresarial desse homem que sequer nível superior tinha, mas que conseguiu constituir um patrimônio milionário. O diferencial entre o Jornal da Band e o Jornal Nacional em relação a essa notícia é que o Jornal Nacional, através do seu âncora, citou outra concorrente da Apple, a Samsung, “informando” que, neste dia, as “brigas cessaram e o presidente da Samsung reconhecendo a importância desse grande homem para a sociedade”. Um comentário sutil e que se encontrava no corpo da notícia e não separado, como frequentemente ocorre no Jornal da Band, que tem até a presença do comentarista.

De acordo com Foucault (1977), é através da *memorização, da escuta e da escrita* que a cultura de si, aqui entendida como relações estratégicas entre indivíduos ou grupos onde se pode fazer analogias entre a “governamentalidade” e “comigo mesmo”, desempenha papel importante na assimilação do conhecimento dos discursos verdadeiros, ou seja, essas técnicas servem para vincular a *verdade ao sujeito*, tratando de armar o sujeito de **uma verdade**. Para o autor, alguns discursos, poderes, exercem essas práticas com bastante autoridade, podemos citar o discurso jurídico, o religioso e o da mídia, inclusive. Nesse sentido, você “molda” o sujeito a fim de que ele obedeça sob pena de sofrer alguma sanção, de se tornar o “diferente”.

Em relação a moldar, a ser diferente, Bauman (2005) discorre que a *identidade* nasceu da *ideia da crise do pertencimento e do esforço* que foi desencadeada no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é” e erguer a realidade dos padrões estabelecidos pela ideia – de recriar a realidade à semelhança dessa imagem. Nesse prisma, Bauman salienta que nas novas identidades, nos grupos virtuais efêmeros, que criam a ideia do “sentimento de nós”, uma ilusão de intimidade, um simulacro de comunidade, a modernidade se caracteriza pelas identidades descartáveis, flutuantes e que cada indivíduo tem o “dever” de buscar, pois se acomodar em identidades fixas é mal-visto. O autor situa que as transformações da modernidade tornaram a identidade e o pertencimento em categorias fluidas, líquidas, errantes. Isto é, pensar em identidade é pensar o “deslocamento”, a desterritorialização:

(...) nessa época líquido-moderna, o mundo à nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais estão fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados (p. 18). Conseqüência da instabilidade: todos pertencemos a várias comunidades e temos, por isso, várias identidades. Elas flutuam no ar: algumas, de nossas próprias escolhas, *outras impostas*. “Sentir-se em casa” exige um preço considerado alto a fim de constituir o “eu postulado” (p. 21) (BAUMAN-2005) *grifo meu*.

Já que cada sujeito não apresenta uma única identidade como bem sugere o autor e, de acordo com o mesmo, algumas dessas identidades são livres e outras impostas ao sujeito; questiono se a mídia televisiva (aqui falo dos telejornais) permite que esse sujeito tenha alguma identidade de sua própria escolha. Vejamos um caso que, apesar de já haver transcorrido dois anos, ainda está vívido em nossas mentes: **o caso da menina Isabella**. Até o título já está instituído na mente porque era assim a referência dada pelos referidos telejornais e pelas demais emissoras na época em que ocorreu o crime. Incessantemente, os telejornais discorreram sobre esse crime. Eram vários os especialistas, que iam desde policiais, médicos, até criminalistas renomados. As cenas foram repetidas e o discurso proferido por semanas até a conclusão de que foram (o pai e a madrasta) que cometeram tamanho ato. Pois bem, a mídia apenas informou o caso ou ela nos instruiu para que chegássemos à mesma conclusão dos “fatos narrados”? E se, por algum acaso do destino, hoje se descobrisse que não foram os indicados e que se encontram presos os culpados pelo crime que chocou o país, como esse discurso seria retrabalhado, reorganizado para o espectador? Haveria algum culpado pelo sensacionalismo da época ou todos ficariam imunes e se defenderiam dizendo que estavam apenas narrando os fatos? Provavelmente, a mídia sairia com o discurso de que cabe a imprensa narrar os fatos e à justiça provar os fatos.

Patriota e Turton (2004) sugerem que a compreensão de um discurso produzido se dá quando compreendemos o conceito de memória discursiva. Esse conceito diz respeito à recorrência de enunciados que, ao separar e eleger aquilo que, de fato, dentro de uma contingência histórica específica, pode surgir em um novo contexto discursivo, podendo ser rejeitado e/ou não já que essa ocorrência é capaz de produzir peculiares efeitos. Para as autoras, é nessa memória discursiva que há a possibilidade de toda formação discursiva produzir e operar formulações anteriores, que já foram enunciadas historicamente. Assim, os sentidos são condicionados pelo modo como os discursos se inscrevem na língua e na história, conseguindo assim (re)significar. Melhor dizendo, o discurso significa a nossa inscrição e pertencimento a uma dada formação discursiva historicamente constituída e não pela vontade do enunciador. As autoras salientam que prova desse contexto se opera já no nascimento, tendo em vista que o discurso já está em processo, sendo que nós é que nos ajustamos a esse processo. Portanto, nas palavras das autoras, a própria “incompletude” é condição e característica da linguagem. Assim, os sujeitos, os sentidos e os discursos nunca estarão prontos e acabados.

Visto desse modo e sendo sujeitos desses discursos, pode-se perceber que a imprensa também apresenta um discurso próprio sobre o que é noticiar. Ao levar em consideração o aspecto política e economia, procura-se observar se existe certo preterimento, por exemplo, em relação ao governo que está no poder. De acordo com Almeida, quando discorre sobre a mídia e a política, sugere que se deve considerar o conceito de Cenário de Representação da Política (CR-P) um importante esforço de elaboração teórica para compreender o papel da mídia em sua relação com a política. Para o autor, apesar de ser entendido como uma representação

específica, hegemônico, ele é decomposto em vários cenários, que pode englobar relações de gênero, raça, entre outros. Além disso, esses cenários são construídos pelos sujeitos sociais e essas representações não se referem apenas à realidade existente, mas também à constituição da realidade, da mesma forma que a hegemonia é construção da realidade: sistema constituído e constituidor de significados e valores.

Ou seja, as representações podem ser constituídas a partir do que está em voga no momento e de acordo com a situação vigente. É prudente salientar que a mídia não pode ter preferências políticas, pois isso feriria, nas palavras de Vianna, a liberdade de imprensa, decorrência da liberdade de expressão, que oferece à sociedade civil a oportunidade de uma visão crítica, atenta e informada; que possibilita o pluralismo de ideias, o debate, a oposição, a denúncia; enfim, que impede o arbítrio e o despotismo. Desse modo, é dever da imprensa ser imparcial, objetiva, pura no sentido de não criar subterfúgios, íntegra para mostrar o verdadeiro sentido de democracia. Ao opinar, mesmo que de forma arguta, direciona o espectador para determinada opinião que, comumente, não leva a uma reflexão sobre o que é válido ou não diante de determinados discursos proferidos nas mais diferentes situações comunicativas. A imprensa trabalha com o lema de liberdade de expressão e deve considerar esse aspecto quando discorre sobre as notícias.

Patriota e Turton (2004) sugerem que o discurso repousa em formações imaginárias que permitem a passagem de situações empíricas para as posições ocupadas pelos sujeitos no discurso, já que, no discurso, essas posições dependem da relação que estabelecem entre o contexto sócio-histórico e a memória, ao que já foi dito (ao saber discursivo). Desse modo, o sujeito falante compõe a imagem de seu interlocutor para dizer-lhe o que diz, podendo até mesmo antecipar o que ele pensará diante do que é dito e da forma como organiza o seu discurso, antecipando contra-argumentações a seu favor. Para as autoras, neste jogo de dizeres se manifesta o discurso, enquadrando-se em outro característico jogo: **o de forças**, presentes em toda e qualquer sociedade hierarquizada que promove contínuas antecipações de imagens.

Fiorin (2009) discorre que a finalidade última de todo ato de comunicação não é informar, mas persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado, já que o ato da comunicação é um complexo jogo de manipulação com vistas a fazer o enunciatário crer naquilo que se transmite. Segundo o autor, nesse jogo de persuasão, o enunciador utiliza de certos procedimentos argumentativos visando a levar o enunciatário a admitir como certo, como válido, o sentido produzido. A argumentação consiste no conjunto de procedimentos linguísticos e lógicos usados pelo enunciador para convencer o enunciatário. Discorre ainda que todo discurso tem um componente argumentativo persuasivo, como o discurso publicitário, de forma mais explícita, e os discursos científicos, que se mostram como discursos informativos, de modo implícito.

Com base nesse discurso de persuasão implícito, os objetos analisados, a mídia televisiva, centrando principalmente no Jornal da Band e no Jornal Nacional, essa imagem do sujeito falante, antecipando o que o interlocutor poderia deduzir das notícias, é visto com certa frequência através desses jornais. Em caso recente, no mês de agosto de 2011, a deputada Jaqueline Roriz não perdeu o mandato, mesmo sendo flagrada em vídeo recebendo cerca de R\$ 50 mil de Durval Barbosa, pivô do escândalo do mensalão do DEM. A deputada obteve a seu favor 265 votos e continua com o mandato. Os aludidos jornais cobriram a notícia com certo diferencial. O Jornal da Band foi mais direto e mostrou que “ricos e políticos se dão bem no Brasil, onde vigora a impunidade”. No Jornal Nacional, a indignação se mostrou de forma mais sutil. A jornalista Fátima Bernardes iniciou a notícia dizendo que a votação foi secreta e que a deputada havia conseguido derrubar o pedido de cassação. A notícia foi narrada pelo jornalista Ari Peixoto que mostrou o vídeo, o painel dos votantes, o relator do processo, o advogado de defesa e a própria deputada que se pronunciou em prol de sua defesa. O jornalista encerrou a notícia reenfatizando que a deputada continua como deputada.

É nítido que a indignação encontra-se de forma mais proeminente no Jornal da Band, através dos comentários de seus jornalistas e, observa-se que, notícias referentes, por exemplo, ao cenário político são feitas de maneiras mais restritas, mais conservadoras pelo Jornal Nacional do que pelas demais emissoras televisivas, evidenciando, desse modo, o jogo de forças, de credibilidade que se encontram impregnados na sociedade. Mas isso é negativo?

Segundo Althusser, referida por Brandão (2004), todo discurso funciona a partir de uma ideologia e para manter sua dominação, a classe dominante gera mecanismos de perpetuação ou de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração. Desse modo,

[...] É aí então que entra o papel do Estado que, através de seus Aparelhos Repressores – ARE – (compreendendo o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões et.) e Aparelhos Ideológicos – AIE – (compreendendo instituições tais como: a religião, a escola, a família, o direito, a política, o sindicato, a cultura, a informação), intervém ou pela repressão ou pela ideologia, tentando forçar a classe dominante a submeter-se às relações e condições de exploração. (BRANDÃO, 2004, p.23)

Brandão (2004) propõe ainda, conforme palavras de Althusser, que toda ideologia tem por função constituir indivíduos concretos em sujeitos, exercendo papel significativo no funcionamento de toda ideologia. É através da vida cotidiana que a ideologia opera e somente através do sujeito e no sujeito é que a existência da ideologia é possível. Desse modo, ao produzir discursos, estes estão impregnados de ideologias, mas operam de forma regrada já que determinam o que pode/deve ser dito a partir de um determinado lugar social. Portanto, a formação discursiva é marcada por regularidades, por regras, concebidas como mecanismos de

controle que determinam o interno (o que pertence) e o externo (o que não pertence) de uma formação discursiva. (MUSSALIM, 2003, p.119)

Volto ao tema central desse estudo para tentar responder à questão sem esgotá-lo. Afinal, os telejornais encontram-se a serviço da (des)informação? Vou utilizar algumas palavras de Costa (2005) quando esta sugere que a mídia televisiva insiste em nos contar e mostrar o que “realmente” acontece, que ensina sobre o mundo, sobre a vida, que fabrica epopeias e tragédias, conforma opiniões, captura nossa atenção, molda nossos sentimentos, inventa heróis e vilões, produz histórias. Enfim, precisamos das notícias tanto quanto precisamos de algo essencial à nossa vida como a água. Hoje, não vivemos mais alienados, temos sede de conhecimento, de saber e, mesmo que esse saber venha “dialogado”, cabe a cada um de nós, reinterpretar essas informações, filtrar, refletir sobre, para que nos tornemos sujeitos ativos e não somente sujeitos assujeitados.

Notas

¹ Mestre em Letras – Linguagem e Identidade, UFAC

² Fernandes, 2007

Referências bibliográficas

Livros:

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Ed. 12. Editora: Hucitec. São Paulo. 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. rev., Campinas: Editora Unicamp, 2004.

CAMPILONGO, Maria Assunta. **A Noção de Sujeito em Michel Foucault**. In: Educação e Subjetividade. N 6, V. 6, Porto Alegre: UFRGS, 1999.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do discurso: Reflexões Introdutórias**. 2. ed. São Paulo: Claraluz, 2007.

FONSECA, Márcio Alves. **A Preocupação com o sujeito e o poder**. In: _____. **Michel Foucault e a Constituição do Sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003. p.22-38

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e Verdade. A Hermenêutica do sujeito**. In: Resumos dos Cursos do Collège de France. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1977, p. 109-134.

GREGOLIM, Maria do Rosário Valencise. **Análise do Discurso: Um lugar de enfrentamentos teóricos**. In: Fernandes, C. Santos, JB (org). **Teorias Linguísticas: problemáticas contemporâneas**. Uberlândia: UFU, 2003.

MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, Vol. II, 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003. Cap. 1, p. 124.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: EDUNICAMP, 1997. p. 123-185.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso, Estrutura ou Acontecimento?** Campinas: Pontes, 1997.

Documentos eletrônicos:

ALMEIDA, Jorge. **Dialogando criticamente com o conceito de CR-P***. Disponível em: <http://jorgealm.sites.uol.com.br/jorge.html> - acessado em: 12.09.2011.

COSTA, Marisa Vorraber. **Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a06.pdf> - acessado em: 18.09.2011.

GREGOLIM, Maria do Rosário Valencise. **No diagrama da AD Brasileira: heterotopias de Michel Foucault**. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/proling/pdf/minicurso/texto1_rosario_gregolin.pdf - acessado em: 01.10.2011

PATRIOTA, Regina M. P. e TURTON, Alessandra N. **Memória discursiva: sentidos e significações nos discursos religiosos da TV**. Ciências & Cognição; Vol 01: 13-21. (2004). Disponível em www.cienciasecognicao.org – acessado em: 01.10.2011

VIANNA, José R. Alvarez. **Liberdade de imprensa e o princípio do não retrocesso social**. Disponível em: <http://www.parana-online.com.br/canal/direito-e-justica/news/473896/?noticia=LIBERDADE+DE+IMPrensa+E+O+PRINCIPIO+DO+NAO+RETROCESSO+SOCIAL> – acessado em: 12.09.2011

Projeto Seringueiro: uma experiência de formação continuada de professores

Hélio Guedes Vasconcelos Silva
Vânia Regina Rodrigues da Silva

Resumo: O Centro dos Trabalhadores da Amazônia (CTA) desenvolveu na década de oitenta e até o início dos anos 2000 o Projeto Seringueiro, idealizado por profissionais liberais, jornalistas, educadores e lideranças comunitárias dos seringais da região de Xapuri/AC visando uma educação para libertação conforme princípios de Paulo Freire. Além de promover a alfabetização do seringueiro, visava capacitá-lo a gerenciar sua própria produção e buscar alternativas para melhoria da qualidade de vida e mobilizar sociedade civil e o Estado para levar escolas à floresta. Mediante um Estado ausente, essa experiência permitiu a criação de aproximadamente vinte escolas na região de Xapuri que eram construídas em mutirões e moradores da comunidade que sabiam ler e escrever se tornavam monitores (professores) voluntários. Cabia ao CTA mediar discussões com a comunidade sobre a construção das escolas, escolha de monitores e capacitar esses professores leigos e, de modo geral, realizar o acompanhamento pedagógico das escolas. A formação de professores baseava-se num planejamento no início do ano, ocasião em que ocorriam oficinas de capacitação mediadas pela equipe do CTA com eventual participação de consultores (especialistas) e a partir de visitas as escolas, quando supervisores do CTA acompanham as atividades nas escolas, auxiliando o planejamento das aulas com os professores, visitando a família dos alunos e articulando com as lideranças da comunidade ações que possibilitassem a melhoria da atuação das escolas do Projeto Seringueiro. Essa formação continuada consistia em definições de metodologias de ensino baseada na realidade de vida dos seringueiros e na elaboração de material didático adaptado ao seu contexto de vida. O Projeto Seringueiro cumpriu seu papel de alfabetização e de mobilização da sociedade para implantação de escolas no seringal. Grande parte dos professores ingressaram na carreira do magistério e neste ano concluíram curso superior.

Palavras-chave: formação de professores, escolas, seringal.

Introdução

Este trabalho apresenta a experiência de educação popular implementada pelo Projeto Seringueiro nos seringais da região do município de Xapuri – Acre a partir da década de oitenta com base em pesquisas documentais do acervo do Centro dos Trabalhadores da Amazônia - CTA.

O Projeto Seringueiro foi um projeto de alfabetização de adultos influenciado pelos princípios de educação popular de Paulo Freire voltado a alfabetização de adultos, a organização dos seringueiros em cooperativas de produção para se “libertarem” dos marreteiros e atravessadores e de forma ampla visava a melhoria de qualidade de vida e valorização cultural dos povos da floresta. A este respeito Alegretti (2002) discorre:

Nas várias entrevista que deu em vida, Chico Mendes sempre se referiu a ausência de escolas como sendo um processo central de dominação dos seringueiros pelos patrões. Durante gerações o analfabetismo contribuiu para consolidar a idéia de que o mundo girava em torno de *patrões e fregueses*, reproduzindo uma estrutura desigual e injusta. Em todo o período que predominou o extrativismo na Amazônia, não houve investimentos do poder público para mudar esse quadro. Essa situação gerou, para os seringueiros, uma idéia ambígua: ao mesmo tempo em que dão valor ao conhecimento, ao saber, como dizem, sempre consideraram o acesso à educação um objetivo inalcançável [...]. Nesse contexto, levar educação para o seringal passou a ser símbolo da verdadeira libertação dos seringueiros em relação ao antigo sistema e da efetiva autonomia frente aos patrões. Mais do que aprender, o código da leitura, da escrita e das contas, construir uma escola representava o início de um novo momento na vida daquelas pessoas. Tão forte quanto o significado da escola era o controle sobre a comercialização, um aspecto em relação ao qual Chico Mendes sempre se referia, uma vez que liberdade significava também poder vender e comprar de quem lhe oferecesse melhor preço. Assim que a defesa da posse se tornou uma atividade consolidada entre os seringueiros de Xapuri, sob a coordenação direta e ativa do Sindicato, Chico Mendes decidiu enfrentar os dois símbolos do controle dos seringalistas sobre os seringueiros: o monopólio da comercialização e a ausência da educação. Essa foi a principal razão da criação do Projeto ‘Seringueiro: Cooperativa, Educação e saúde para Seringueiros de Xapuri-Acre’ iniciado em março de 1981, no seringal Nazaré (ALEGRETTI, 2002 p.356-357)

Segundo SOUZA (2011) a proposta de educação do Projeto para os seringueiros constituiu-se um “caminho de resistência [...] para se defenderem de toda forma de violência que os obrigasse a deixar as suas colocações”. A educação para o seringueiro estava atrelada a idéia de luta e libertação. Assim, para o autor:

A educação seria para ajudá-los a entender melhor a própria floresta e para melhor defendê-la e explorá-la racionalmente [...] Por não dominarem o código da escrita, também não podiam ter acesso às informações contidas nos panfletos e documentos produzidos pela Igreja e pelo Sindicato, até então os principais organismos de apoio e orientação da luta dos trabalhadores da floresta [...] atuar no sindicato e na igreja, era necessária leitura. O sindicato, na época ainda tutelado pelo Estado, exigia que o trabalhador fosse no mínimo alfabetizado, para que se filiasse. A Igreja também precisava de lideranças alfabetizadas, pois o ofício nas CEBs demandava a leitura da bíblia e de outros materiais. Por esta razão, buscou-se alfabetizar: ensinar os seringueiros adultos a ler, escrever e contar. Este seria o objetivo inicial do projeto educativo. (SOUZA, 2011 p.112-113)

Através do Projeto Seringueiro foram construídas em regime de mutirões 36 escolas na região do município de Xapuri nas décadas de 80 e 90 possibilitando educação de crianças, jovens e adultos seringueiros. O CTA era responsável pela formação de monitores (professores), que eram escolhidos na própria comunidade e pelo acompanhamento pedagógico das atividades escolares (CTA, 2007).

A partir de 1998 as escolas criadas pelo projeto começaram a ser assumidas pela Secretaria de Estado de Educação – SEE e integradas à rede estadual de ensino, finalizado o processo. A partir de 2006 o CTA assume apenas atividades que se referem à formação continuada de coordenadores pedagógicos e professores em incentivo à leitura.

O CTA possui um vasto acervo documental sobre o Projeto seringueiro baseado principalmente em relatórios de cursos e oficinas de formação de professores, de acompanhamento pedagógico do trabalho de professores, de reuniões de planejamento, e material de apoio didático que foram produzidos durante a execução do projeto. A análise desses documentos e os trabalhos desenvolvidos pela atual equipe de educação do CTA nos últimos cinco anos indicaram a necessidade de novas abordagens e sistematizações mais objetivas da experiência pedagógica do projeto seringueiro, principalmente no que se refere ao trabalho de formação continuada de professores, umas das principais características do projeto.

Foram consultadas também teses e dissertações que já destacaram em caráter mais amplo a importância dessa proposta de educação popular como fruto da luta dos movimentos sociais do Acre a partir dos anos setenta em defesa da Amazônia e de melhores condições de vida para seringueiros, ribeirinhos e trabalhadores rurais da região.

Esse trabalho, não pretende ser uma análise geral do Projeto Seringueiro, em que pese a complexidade de sua estruturação a partir de inúmeros educadores que ao longo de mais de duas décadas o implementaram com a influência de diversas correntes pedagógicas.

Portanto, seu objetivo geral é sintetizar como o Projeto seringueiro foi organizado em relação ao trabalho de formação de professores (leigos) e a organização do currículo escolar.

A formação de professores do Seringal: uma experiência, uma história...

O Projeto Seringueiro foi idealizado no ano de 1981 para alfabetizar adultos, numa perspectiva de educação popular, que segundo Silva (1998, p.58), “baseava-se, principalmente na proposta de Paulo Freire, sem perder de vista a realidade cultural”. Para nortear o ensino e a elaboração do material didático usado na alfabetização de adultos, a autora evidencia três princípios fundamentais:

O primeiro [momento] deles estabelece que nenhuma educação é neutra: todo processo educativo deve estar vinculado a uma proposta política de trabalho e a objetivos que tenham efeito de ordem política. Assim sendo, os cadernos de português e matemática formam um todo que busca: 1 servir de instrumento para reflexão do seringueiro sobre sua realidade, reflexão esta produzida a partir da leitura de sua prática de leitura pela sobrevivência; 2. Fazer com que o aprendizado dos códigos de leitura e escrita do português e da matemática sirva de instrumento na luta do seringueiro por melhores condições de vida. O segundo princípio reza que, ‘na escola, todo mundo aprende’. Assim é que o material ajuda a refletir sobre a vida do seringueiro-na medida em que fala das coisas de seu próprio cotidiano-e todos têm alguma coisa para aprender, para refletir e para ensinar. O saber da sala de aula é, portanto, um pouco do saber de cada um. O terceiro (e último) princípio estabelece que a escola deve estar se transformando. A escola não é algo acabado, a ser copiado a todo momento: deve ser construída por aqueles que dela participam, pois o saber da escola não é sempre o mesmo. (SILVA, 1998, p. 62-63)

As ações do projeto eram voltadas à alfabetização dos seringueiros adultos para que pudessem, segundo Souza (2011, p.74-116), se “organizarem e atuarem nos Núcleos de Produção e Consumo (NPC), como agentes de saúde, no Sindicato e como monitores da Igreja Católica, numa perspectiva de educação popular” sendo “composto por três campos básicos: cooperativismo, educação e saúde”.

Para alfabetizar adultos foi elaborado um material didático específico, a cartilha Poronga, que Silva (1998, p. 62) considera como “eixo central do Projeto [...] A cartilha contém 25 palavras geradoras, escolhidas dentre aquelas que fazem parte do universo vocabular dos seringueiros”. No que se refere às palavras escolhidas e elaboração do material de matemática, a equipe do projeto, utilizou alguns critérios conforme coloca a autora:

Representatividade das palavras, dentro dos temas geradores da proposta política da cartilha, riqueza fonética e geração das dificuldades ortográficas. Cada palavra geradora é representada por uma gravura, que poderá servir de motivação para a discussão dos temas geradores, e há também um quadro com as ‘famílias’ dos fonemas das palavras. Para cada palavra existe uma série de exercícios de fixação, construídos de acordo com o desenvolvimento do processo de alfabetização do aluno; esses exercícios incorporam gradualmente frases e textos que incluem os fonemas já estudados. Quanto à elaboração do material de matemática, os registros informam ter a equipe se decidido por uma metodologia - mais voltada para o treinamento do que para a formação de conceitos – definidos a partir do projeto político norteador e daquilo que representa a matemática para a vida do seringueiro – incluem o seguinte: conceito e operacionalização das quatro operações fundamentais; domínio do sistema monetário; treinamento do cálculo de porcentagem; noções de cálculo de área e finalmente, conhecimentos necessários ao seringueiro para o manejo do *borrador* e para a movimentação da conta corrente (SILVA, 1998, p. 64-65)

Ainda segundo a autora, a cartilha Poronga tinha a função de servir de apoio para o monitor/professor criar seus materiais “seus caminhos” e desenvolver “sua criatividade”. Assim, os primeiros seringueiros que participaram do primeiro treinamento do Projeto Seringueiro em 1983 assumem a função de monitores¹, para alfabetizar adultos com a responsabilidade de assumir a escola de sua comunidade.

O trabalho na escola seria uma cooperação com a comunidade, sem remuneração [...] escolhidos na e pela própria comunidade, com o compromisso de alfabetizar e ensinar as operações matemáticas básicas aos seringueiros de sua comunidade, dentro de um programa que combinasse o calendário das atividades produtivas com os da escola, do Sindicato e da Igreja Católica, visto que neste período as atividades do monitor/professor já eram de caráter voluntário, ou seja, a título de colaboração sem remuneração (SOUZA 2011, p.121).

Qual era então o nível de escolarização dos monitores inseridos nas formações? Martins (1994) esclarece que “os cursos visavam à formação de professores leigos” e esclarece que a situação de escolaridade do candidato, desde o início do projeto era muito precária:

Varia, desde aquele que se alfabetizou em casa, com parente ou amigo, àquele que estudou em escola pública, na zona rural ou na zona urbana, até a 2ª ou a 3ª series. O número dos que completaram a 4ª ou 5ª séries se reduz a um terço do total de professores. Noutras palavras, muitas vezes se faz necessário completar a alfabetização do candidato a professor. Nos cursos procuramos, a um só tempo, as atividades para formar o professor e lhe dar vivências didáticas de como dar aulas aos seus alunos [...] A transmissão da cultura essencialmente oral prevalece no seringal. Isto significa não ter hábito de sentar para ler, estudar sistematicamente, nos moldes da cultura letrada. Além disso, a pouca circulação de material de leitura é um problema que precisa ser solucionado para os professores e alunos ultrapassarem a oralidade exclusiva e se encontrarem com o desejo de ler e escrever (MARTINS & FERREIRA, 1994, p.64).

Quanto à organização dos cursos de professores, Silva (1998) esclarece os professores eram “organizados em pequenos grupos”, e os cursos aconteciam respeitando “o calendário agrícola do seringal”. Sua organização se dava “em dois momentos distintos, os cursos regulares e o acompanhamento em serviço”, assim apresentado pela autora:

No primeiro [momento] todos os professores participavam de cursos regulares, realizado num mesmo local, durante um mês; no segundo, o treinamento se dá nas escolas e no decorrer do período letivo, durante dez dias, bimestralmente. Durante os cursos, são trabalhados conteúdos de língua portuguesa, matemática, ciências e estudos sociais-disciplinas do núcleo comum- e conteúdos do núcleo diversificado, principalmente os ligados à cultura dos extrativistas, além das didáticas [...] esses conteúdos não são ensinados da forma tradicional, isto é, não são ministrados como disciplinas estanques, mas trabalhados transdisciplinarmente, a partir do eixo lingüístico e lógico/matemático adotado: se o curso for de língua portuguesa ou de educação matemática, o enfoque partirá de cada uma dessas disciplinas, conforme o caso[...] A preparação de tais cursos envolve toda a equipe do projeto Seringueiro, e dela constam a elaboração e seleção de materiais gráficos-livros, jornais, revistas, propaganda, posters, gramáticas, enciclopédias, dicionários, globos, planisférios, mapas, manuais diversos, jogos estruturados, instrumentos de medida, painéis fotográficos, cadernos de atividades, desenhos, gráficos, tabelas, enfim, as várias possibilidades de representação da realidade – com a ajuda dos quais são estimuladas a leitura, interpretação, pesquisa e apreciação de diferentes estilos de escrita. O segundo momento da formação dos professores ocorre nas supervisões [...] Como o número de escolas soma um total de 38 (trinta e oito), a divisão em cinco regionais [...] O

supervisor permanece dez dias em cada regional, e primeira parte da supervisão em ação acontece em uma escola, onde o supervisor e os professores daquela regional se reúnem e assistem as aulas ministradas tanto pelo professor da escola quanto pelos demais professores [...] um laboratório vivo. No primeiro dia, é feito um levantamento das principais dificuldades (relativas aos conteúdos e à didática) trazidas pelos professores para serem trabalhadas com o auxílio do supervisor. Após cada aula, há uma discussão para avaliar erros e acertos, trocar experiências e planejar a aula do dia seguinte [...] A segunda parte do trabalho consiste numa visita individualizada do supervisor a uma ou mais escolas, quando então todos os professores da regional decidem, democraticamente, que escolas receberão acompanhamento individual (SILVA, 1998 p.72-73)

De acordo com documento de caracterização das escolas do da Floresta (CTA 2008) esses cursos/ treinamentos sempre envolviam novos professores em caráter de formação inicial conforme a necessidade de abrir novas escolas em algum seringal. Portanto, as formações assumiam o caráter de inicial para os novos candidatos e iniciadas para os que já vinham participando das formações anteriores e estavam trabalhando, tinha “o caráter” de formação continuada e cumpriam ainda, a “função de alfabetizar”, devido grande parte dos candidatos não ter concluído a escolarização de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, por este motivo, “o currículo votava-se para a complementação da escolarização” com conteúdos e metodologia voltados para a prática de sala de aula, retomando e aprofundando conteúdos, fazendo troca de experiências e de informações. O documento destaca ainda:

Os cursos nas regionais eram voltados para tirar às dúvidas de algum conteúdo ou sua aplicação em sala de aula, as dificuldades apresentadas, a forma que cada um buscava resolver. Esse espaço também servia para reforçar os procedimentos do como anotar, no caderno ou na ficha, o rendimento escolar de cada aluno (a) no que dizia respeito aos avanços: o quê cada um tinha aprendido e as necessidades, problemas ou obstáculos enfrentados na sua sala de aula ou na comunidade (CTA 2008, p.12)

A organização do currículo escolar

Até 1988 os professores utilizavam a cartilha Poronga para alfabetizar tanto adultos quanto crianças. Porém esta realidade se inverte a partir de 1986, pois não eram mais os adultos que freqüentavam as escolas do projeto, mas sim crianças. Vejamos passagem do documento sobre o Projeto Seringueiro, que retrata essa situação:

Aprofundou-se uma tendência que já se verificava desde o início do projeto: começou a mudar o perfil etário dos educandos das escolas do projeto Seringueiro passando-se prioritariamente a atender uma demanda constituída na faixa etária de 06 a 14 anos, invertendo o que acontecia desde o início, quando o atendimento era prioritariamente para adultos que ao mesmo tempo em que empurravam suas crianças para dentro da escola os adultos foram se afastando, aumentou a pressão comunitária para que o Projeto Seringueiro abrisse outras escolas para atendimento prioritário a crianças (CTA, 2007, p.11)

Essa mudança no atendimento no perfil etário fez com que a equipe do projeto incluísse nos treinamento outros referenciais teóricos além de Paulo Freire, com reformulação do material didático, “incluídos aspectos da teoria construtivista de Emilia Ferreiro”, assegura Silva (1998), que descreve ainda:

Familiarizados com o trabalho de alfabetização de adultos para o qual utilizavam um material específico para esse fim, os professores sentiam-se despreparados para alfabetizar crianças. Isto levou a equipe do Projeto a estudar, juntamente com seus professores diferentes teorias sobre o ensino, que lhes possibilitassem a adoção de novas práticas em sala e favorecessem uma aprendizagem mais efetiva, por parte da clientela, Por esta razão, **grande parte do material didático vem sendo reformulada pela equipe, e uma nova proposta curricular** [grifo nosso] que contemple todas essas questões também vem sendo (SILVA, 1998, p.65)

A necessidade de reformular o material didático e uma proposta curricular adequada à criança e ao adolescente levou a equipe do projeto a buscar na teoria piagetina, e nos estudos da psicogênese da língua escrita, de Emilia Ferreiro, o conhecimento para direcionar a sua práxis. O currículo foi sendo construído da e na experiência, assim expressa à proposta político pedagógica do Projeto Seringueiro (CTA, 2000):

O currículo pretendido rompe o modelo formal programático e se torna um currículo operacional e por vezes, experimental. A construção dos conteúdos parte de dados da cultura que os professores e alunos são portadores desde crenças,

valores, mitos, sentimentos, atitudes, pré/conceitos para, sob crítica construtiva formar reais conceitos. Objetiva-se um currículo que a cada família de conteúdos, dê ênfase à observação e experimentação como ponto de saída, e, a conceituação (generalização e abstração próprias da síntese teórica) [...] como ponto de chegada [...] A integração de diferentes conhecimentos procura corrigir o viés da compartimentalização, evidenciando um trabalho que difere dos padrões usuais, com características de hipertexto, integrando as duas linhas mestras do Projeto: a língua materna e a matemática. Destas, os princípios didáticos que movem a prática do trabalho escolar transversaliza todas as atividades de outras disciplinas ou áreas do conhecimento (CTA, 2000, p. 56)

Os materiais didáticos eram reformulados tendo como base, textos e desenhos elaborados por professores durante as formações, pelos alunos das escolas, depoimentos ou histórias de seringueiros e textos de escritores brasileiros consagrados que versassem sobre temática da floresta para compor livros destinados às formações de professores e ao trabalho em sala de aula. Estes livros integravam as áreas do currículo, língua portuguesa, geografia, história, ciências e matemática. O material era voltado para alfabetização, o que correspondia à 1ª e 2ª série, e à pós-alfabetização, o que correspondia à 3ª e 4ª série. A figura mostra a capa de quatro publicações do Projeto Seringueiro.



Figura 1 - Livros produzidos no Projeto Seringueiro: Livro dos seringueiros – Pós-alfabetização; Poronga – Educação na floresta; Educação matemática na floresta; e Geografia do seringueiro

Apesar da sala de aula ser multisseriada (todos juntos na mesma sala) os alunos eram divididos em dois grupos: os que não sabiam ler, escrever ou contar para alfabetização, correspondente a 1ª e 2ª série; e os que já dominavam a leitura e a escrita independente de ter ou não passado pela alfabetização em uma escola formal, estes últimos para cursar a pós-alfabetização, correspondente a 3ª e 4ª série (CTA, 2008, p.17)

Para subsidiar o ensino e a aprendizagem da educação matemática, a equipe do projeto utilizou as idéias de Dienes (1967) no desenvolvimento do trabalho com blocos lógicos e jogos na formação de professores e alunos:

“1ª: Numa primeira fase, preliminar, de tenteio, ensaiam-se, mais ou menos ao acaso, reações às várias situações, tal como sucede na atividade exploratória da criança. Esta fase pode ser orientada para a maturação, sese escolherem situações em que a atividade lúdica se organize sob forma de “jogos” de regras definidas; dela pode brotar uma consciência mais nítida da direção em que se preparam as novas descobertas; 2ª: Vem depois, em geral, uma fase intermediária, mais estruturada; dominam-se as regras que ligam os fatos (acontecimentos) entre si, “joga-se” com essas regras; o pensamento torna-se mais consciente, mais dirigido. Está em vias de chegar o “momento da descoberta”, momento em que o esquema diretor surge, bruscamente, como um todo organizado; 3ª: À consumação da descoberta sucede um irresistível desejo de a explorar. Essa exploração pode fazer-se de maneira “sábia”, analisando-lhe o conteúdo: “que é que na realidade aprendemos?” – trata-se da via analítica; ou então de maneira mais comezinha, buscando situações que a nova descoberta permita dominar: é a via prática. (DIENES, 1967, p. 13 e 14).

Os conteúdos da proposta de educação matemática, segundo Martins & Ferreira (1994) eram trabalhados da seguinte forma:

A partir das situações sugeridas no livro texto e enriquecidas com novas roupagens e linguagem que sejam concretas na vida dos professores, facilitando-lhes **encontrar os caminhos para a construção de conceitos** [grifo nosso]; procurando estabelecer relações com outros espaços mais distantes da realidade do seringal. Apesar de haver um conteúdo em causa, há o aparecimento de outros; ou seja, prepara-se o terreno para trabalhar o diverso nos momentos necessários, aprofundando a necessidade de chegar a uma unidade conceitual. Nesse processo, objetivada uma situação problema, o clima favorece a que todos se envolvam e revelem aquilo que pensam/pensaram a respeito do(s) problema(s), como e que hipóteses formularam. Todos tem voz e vez. Isso valoriza muito a todos e torna rico o trabalho, evitando o bloqueio provocado pelo medo de se expor, de errar, de criar. A Didática da Educação Matemática aposta no aparecimento de muitas hipóteses; encorajamento de experimentar, analisar, sugerir resultados [...] Começamos o trabalho sempre pelas operações lógicas elementares (classificação, seriação, correspondência – isoladas ou combinadas) [...] desenvolvendo, à construção do conhecimento a partir do coletivo. [...] Cada família de atividades do livro escolhido é vivenciada sob problematização [...] perguntando muito, refazendo as perguntas sob vários ângulos diferentes, com vistas a aprofundar o entendimento dos alunos/professores. (MARTINS & FERREIRA, 1994 p. 90-91)

A construção de conceito e suas relações eram “o fio condutor;” podemos assim dizer, na formação de professores e alunos. Para o GEEMPA (1990, p. 20-21): “um conceito, assim como um objeto conceitual, representa uma classe de entes. Ele é fruto de uma abstração que extrai de vários entes as suas características comuns. Para este grupo, “um objeto conceitual está ligado a uma estrutura”, considerando esta, “dialética” “quando associadas aos conceitos, como exemplificado por Ferreira (1998):

FAZENDO CONTAS COM PLANTAS

Num único pé de assa-peixe foram contados 18 galhos, cada um esgalhando-se em 6 galhos menores, cada um tendo em média 23 flores. Ou seja, o número total de flores é dado por $18 \times 6 \times 23 = 2.848$.

Não levando em conta a quantidade de sementes contida em cada flor, arredondamos o número de flores para 2.400; admitamos que cada uma dessas flores - de maneira absoluta, sem que nada as controle - origemem, a cada ano, um novo pé de assa-peixe, e que cada pé adulto, ocupe uma área de 12,5cm². Calculemos o que aconteceria, nessas condições, em apenas 6 anos [...] No final do 6º ano seriam 1.911.029.760.000 hectares = 19.110.297.600Km².

Considerando-se que a superfície da Terra, juntando todos os continentes e ilhas do globo terrestre, ocupa uma área total de 135.000.000Km², a quantidade de assa-peixe encontrada precisaria de uma área 142 vezes maior que a superfície da Terra!...Por que na realidade, não tem lugar uma reprodução tão rápida e abundante? Isto se deve a que a imensa maioria das sementes morrem sem germinar, ou porque caem em chão não apropriado [...] Estes números nos mostram o quanto é necessário na vida em geral, que se somente algumas coisas não tiverem medida, a vida explode. Todas as coisas estão relacionadas entre si, uma coisa depende de outras (FERREIRA, 1998, p.135-136)

Além disso, percebemos nos materiais organizados e publicados para uso nas formações dos professores e dos alunos um esforço para a integração do conhecimento, a partir da língua portuguesa e a matemática como eixos principais, para a interligação com as outras áreas do conhecimento.

Em síntese, a proposta curricular “gira em torno de um processo de descoberta” as quais “integram gradualmente os universos afetivo e imaginário e a realidade física no processo pedagógico”. Desta forma, o Projeto Seringueiro “explora didaticamente no processo pedagógico elementos da cultura, o saber que os habitantes da floresta têm da fauna e flora, do solo e regime hídrico”. Na formação de alunos e professores “o lúdico, o mítico e o científico convivem e se mesclam” nas situações de ensino e aprendizagem (CTA, 1994, p. 9-10)

Resultados e considerações gerais

O Projeto Seringueiro trouxe para dentro dos seringais a escola para adultos, adolescentes e crianças, construídas junto com a comunidade e, colocando em funcionamento 36 escolas até o ano de 1990, alfabetizando 1.220 pessoas². Para que essas escolas se propagassem e garantissem o acesso da população local foi preciso formar o seringueiro para atuar como professor a partir de uma práxis articulada com um referencial teórico, como uma poronga³, que “iluminaria” os caminhos desta construção.

A elaboração de uma proposta político pedagógica para nortear a educação nas escolas do Projeto Seringueiro aponta para a necessidade de uma concepção de educação que considere os conhecimentos tradicionais sobre a floresta e a cultura local do seringueiro inter-relacionado aos conhecimentos científicos na construção de conceitos e relações sem ter que compartimentalizar conteúdos, ou áreas do saber.

Neste sentido, contribui para mostrar que é possível fazer uma abordagem transdisciplinar do conhecimento partindo ou da língua portuguesa ou da matemática, aglutinando as demais áreas geografia, história e ciências. Para melhor entender as relações entre essas áreas e seus conceitos pois ler escrever e contar, foi e é uma necessidade da vida no seringal para o desenvolvimento das atividades de lazer, social e produtiva.

Durante a experiência de formação de professores e alunos as atividades aplicadas foram organizadas em livros. Estes livros serviram de apoio ao ensino e a aprendizagem como “Educação Matemática na Floresta”, “Poronga: Educação Matemática”, “Geografia do Seringueiro”, dentre outros.

De 36 escolas construídas pelo Projeto Seringueiro até o ano de 1990, no município de Xapuri, 28 estão em funcionamento. Aproximadamente 60 pessoas participaram da experiência de formação de professores. Os monitores que participaram das ações de formação iniciada e continuada para atuar como professores rurais nos seringais foram inseridos a partir de 1998 em programas do Governo do Estado através de sua Secretaria de Estado e Educação para concluírem o ensino fundamental e médio. E em anos mais recentes os professores ingressaram em um programa de formação em nível superior numa parceria do Governo do Estado com a Universidade Federal do Acre UFAC.

No ano de 2011 vinte e cinco professores que foram formados pelo Projeto Seringueiro, concluiu o ensino superior no município de Xapuri, área que teve maior concentração das ações do Projeto Seringueiro. Assim, consideramos o Projeto Seringueiro uma experiência revolucionária do ponto de vista da educação popular voltada à formação de professores e dos alunos que moram na floresta.

O Projeto Seringueiro ao longo de sua história realizou mais de 19 cursos de formação para mais de 80 lideranças extrativistas que se tornaram professores atuando hoje na região de Xapuri/AC ou desempenham atividades em cooperativas, sindicatos e outras organizações de base comunitária. Através de convênio com a Secretaria de Educação foram contratados 45 professores pelo Governo do Estado.

Notas

¹ Este é o nome dado ao professor das escolas dos seringais. Neste treinamento, participaram 14 seringueiros.

² Esses dados são apresentados por Souza (2011, p.141) em sua tese de doutorado.

³ Poronga é um tipo de lamparina utilizado na cabeça pelo seringal para iluminação durante o corte da seringa na madrugada

Referências bibliográficas

ALEGRETTI, M. **A Construção social de políticas ambientais** – Chico Mendes e o movimento dos seringueiros. 2002. 827 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável, Gestão e Política Ambiental) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, 2002.

CENTRO DOS TRABALHADORES DA AMAZÔNIA – CTA. **Relatório de Atividades - 1994**. Rio Branco, CTA, 1994. 19 p.

CENTRO DOS TRABALHADORES DA AMAZÔNIA – CTA. Projeto Seringueiro - **Proposta Pedagógica** - um projeto com características únicas para escolas da floresta. Rio Branco, CTA, 2000. 75 p.

CENTRO DOS TRABALHADORES DA AMAZÔNIA – CTA. **Projeto Seringueiro: Antecedentes históricos**. Elaboração: Vagina Regina Rodrigues da Silva. Rio Branco, CTA, 2007. 25 p.

CENTRO DOS TRABALHADORES DA AMAZÔNIA – CTA. **Caracterização das escolas da floresta 2007-2008**. Elaboração: Jairo José Magalhães Lima. Rio Branco, CTA, 2008. 155 p.

DIENES, Z. G. **A Matemática Moderna no Ensino Primário**. São Paulo. Editora Fundo de Cultura S/A, 1967.

FERREIRA, D. R. **Educação Matemática na Floresta**. Rio Branco: Centro dos Trabalhadores da Amazônia - CTA, vol 1. 1998, 269 p.

MARTINS, M. L. & FERREIRA, D. R. **A lição da Samaúma: formação de professores da floresta: didática e educação matemática**. Rio Branco: Poronga, 1994. 207 p.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO - METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO - GEEMPA. **Alfabetização em classes populares**, 4ª ed, Porto Alegre: Editora Kuarup, 1990. 125 p.

SOUZA, J. D. **Entre lutas, porongas e letras: a escola vai ao seringal-(re) colocações do Projeto Seringueiro (Xapuri/Acre-1981/1990)**. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, F. C. S. **Uma escola na floresta: o lugar da tecnologia na proposta pedagógica do CTA – 1998**. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1998.

A prática pedagógica em língua inglesa com utilização do laptop educacional - UCA, no Colégio de Aplicação - UFAC

Helio Melo da Silva Junior¹
Marileize França Mattar²

Resumo: Em se tratando de informação e comunicação, as ferramentas computacionais são realidade na educação brasileira. Com a inserção de computadores nas escolas através do Projeto UCA, as possibilidades tecnológicas tornam-se uma alternativa para facilitar a educação através da inclusão digital. Isso proporciona aos alunos o acesso a informações e à realização de múltiplas tarefas em todas as dimensões da vida humana, além de capacitar os professores por meio da criação de redes e comunidades virtuais. Diante deste contexto, neste estudo temos o objetivo de analisar a prática pedagógica do professor em língua inglesa com a utilização do *laptop* educacional – UCA – em sala de aula (6º ano) no Colégio de Aplicação da UFAC. Papert (1994), Moran (2000) e Masseto (2000) salientam que o computador pode vir a ser um grande aliado no esforço em prol da melhoria da qualidade do ensino, tendo em vista que respeita ritmos diferenciados. A apropriação destes recursos exige do professor um conhecimento didático-pedagógico e lhe proporciona uma reflexão sobre a aplicação dos mesmos e sobre sua própria prática pedagógica. Dessa forma, após breve contextualização da pesquisa intitulada “Análise das práticas pedagógicas em língua inglesa com utilização do laptop educacional - UCA - no Colégio de Aplicação - UFAC” e dos pressupostos que a fundamentam, pretendemos discutir como o professor de língua inglesa nas duas turmas do 6º ano da referida escola vem articulando a sua prática pedagógica com o uso do *laptop* educacional no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e que implicações pedagógicas contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Palavras-chave: prática pedagógica; Laptop Educacional - UCA; Língua Inglesa.

Introdução

Nos últimos decênios ocorreram grandes mudanças nas tecnologias de informação e comunicação - TIC, alterando radicalmente vários aspectos das vidas pessoais e profissionais das pessoas. Furtado (s.d.) refere-se à necessidade de “completar a informação contida nos livros didáticos com sons, música, fotografias e animação, os quais podem ser encontrados, manipulados e reconstituídos na internet”. Segundo a autora, “a comunidade escolar deve saber utilizar a tecnologia e, para isso, tem que conhecer seu funcionamento, problemas, defeitos, limites etc”. Diante disso, faz-se necessário que as escolas assumam a sua parcela de responsabilidade no que se refere à inserção de seus alunos nesse novo mundo.

Nesse sentido, o Projeto UCA (Um computador por aluno), que está sendo desenvolvido em gestão compartilhada pela Universidade Federal do Acre e pela Secretaria de Educação deste Estado, constitui-se em uma das ações político-pedagógicas do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) do Ministério da Educação. O projeto visa à inserção de tecnologias nas escolas públicas, principalmente por meio do uso do *laptop* educacional. Dentre os diversos autores que têm se debruçado sobre a análise das novas tecnologias da informação, destacamos Papert (1994), Moran (2000) e Masseto (2000) que salientam que o computador pode vir a ser um grande aliado no esforço em prol da melhoria da qualidade do ensino, tendo em vista que respeita ritmos diferenciados. Assim, este instrumento possibilita a aprendizagem com o erro e favorece a construção do conhecimento.

Dessa forma, os objetivos específicos do projeto UCA são, dentre outros, utilizar o *laptop* nas escolas como instrumento de inovação, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino no estado, e ampliar o processo de inclusão digital nas comunidades escolares. No plano de ação, elaborado pela equipe que coordena o Uca no Acre, constam os seguintes passos, alguns dos quais já foram realizados: diagnóstico da infraestrutura de cada escola no tocante ao uso dos *laptops*; treinamento da equipe para uso desse instrumento; formação dos professores das escolas para que, por sua vez, se tornem aptos para o uso da tecnologia digital; formação pedagógica para o uso da nova metodologia; avaliação dos resultados em sala de aula; implementação de pesquisa.

O projeto UCA se caracteriza essencialmente pelo uso de laptops no processo de ensino/aprendizagem. Seus grandes pilares de sustentação estão agrupados em quatro eixos: a) infra-estrutura, suporte técnico e acompanhamento; b) formação; c) avaliação; d) pesquisa. Em relação ao eixo pesquisa, consideramos que as

práticas pedagógicas, com foco na sala de aula, com o uso do *laptop* educacional, constituem-se em objeto de investigação instigante porque a integração dessa ferramenta demanda, inevitavelmente, uma mudança das estratégias pedagógicas e, para vários professores, talvez seja este um dos aspectos mais difíceis de serem mudados.

Assim, esse estudo se volta para a investigação das práticas pedagógicas em salas de aula com o uso do *laptop* educacional, no que se refere ao ensino da língua inglesa no 6º ano do nível fundamental no Colégio de Aplicação (UFAC), no sentido de mudanças em relação à utilização meramente instrumental do *laptop*.

No que se refere às bases teóricas da pesquisa, lançamos mão de obras e autores que escreveram sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (OLIVEIRA, 1997; ARROYO, 2000; PÉRRENOUD, 2000); a Informática na Educação (KENSKI 2003; ROSSINI, 2009; VALENTE, s.d); a formação do professor com ênfase no que concerne às TIC (MERCADO, 1999; OLIVEIRA, 1999), práticas pedagógicas (VALENTE 1999; BARRETO, 2008; MENDES, ALMEIDA, 2011). Aqui, limitamo-nos a citar alguns desses autores e obras nos quais nos fundamentamos para discutir essas problemáticas do ponto de vista epistemológico e didático durante o desenvolvimento da pesquisa.

Em resumo, buscamos compreender as implicações pedagógicas do Projeto UCA no Colégio de Aplicação, a investigação da prática pedagógica e a ocorrência ou não de mudanças por parte do professor. A partir dos dados coletados e analisados, pretendemos responder a seguinte questão: como o professor vem articulando a sua prática pedagógica com o uso do *laptop* educacional?

Como resultado desse conjunto de ações, espera-se que esse estudo fortaleça o uso das TIC no processo de ensino/aprendizagem e que proporcione aos professores um processo crítico-reflexivo de sua própria prática-pedagógica. Além de abrir espaço para a troca de experiências e de diálogo sobre este novo instrumento educacional.

Visão geral do projeto UCA

O programa UCA – Um Computador por Aluno - é um projeto do governo federal e integra as ações para o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino.

De acordo com informações obtidas no *site* oficial do projeto (<http://www.uca.gov.br/institucional/>), a ideia surgiu a partir de outro projeto apresentado em um fórum na Suíça, em janeiro de 2005.

O projeto OLPC (One Laptop Per Child) foi apresentado ao governo brasileiro no Fórum Econômico Mundial em Davos - Suíça, em janeiro de 2005. Em junho daquele ano, Nicholas Negroponte, Seymour Papert e Mary Lou Jepsen vieram ao Brasil especialmente para conversar com o presidente e expor a idéia com detalhes. O presidente não só a aceitou, como instituiu um grupo interministerial para avaliá-la e apresentar um relatório. Após reuniões com especialistas brasileiros para debates sobre a utilização pedagógica intensiva das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) nas escolas, foi formalizada uma parceria com a FacIT (Fundação de Apoio à Capacitação em Tecnologia da Informação) – FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos) para a validação da solução da Organização OLPC, proposta originalmente pelo MIT.

O projeto OLPC tem como objetivo principal, através do *laptop*, proporcionar às crianças ao redor do mundo novas oportunidades para explorar, experimentar e se expressar.

O projeto UCA é uma das ações político-pedagógicas do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) do Ministério da Educação. Compartilhando dos mesmos ideais do projeto OLPC (projeto inicial), o UCA objetiva-se proporcionar a inserção de tecnologias nas escolas públicas, principalmente por meio do uso do *laptop* educacional.

A partir da reflexão sobre este projeto governamental, surgiu a necessidade de analisar as práticas pedagógicas do professor de língua inglesa, em uma escola federal contemplada pelo Programa UCA – AC. Com a introdução dessa ferramenta informatizada, o *laptop* educacional, buscamos verificar se a presença do *laptop* na sala de aula contribui para o professor superar a perspectiva instrumental de uso dessa ferramenta no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

Aspectos teóricos

No que se refere às bases teóricas da pesquisa, acerca das TIC, citamos Oliveira (1997) com ideias que levam a pressupor que a tecnologia não inclui somente produtos, mas também processos, nisso se incluindo os relativos à Educação; Perrenoud (2000) para quem as TIC transformam as formas de se comunicar, de trabalhar, de decidir e de pensar; Arroyo (2000), com pensamentos semelhantes aos de Perrenoud, acrescentando que as TIC podem ser mais rápidas e eficientes na transmissão de competências e informações, não se revestindo, porém, do aspecto socializador da escola.

No que diz respeito à Informática na Educação, citamos, dentre outros: Kenski (2003), que escreve sobre a extrema velocidade das alterações sociais neste século, reportando a influência desse fato sobre o modo de pensar e fazer educação; Valente (s. d.), que discorre sobre os diversos significados que o termo Informática na Educação tem assumido, dependendo da visão educacional e da condição pedagógica em que o computador é utilizado; Rossini (2009), que relata experiências na área acadêmica nas quais algumas vantagens

do uso do computador foram observadas como o despertar da curiosidade e o aumento da criatividade, com a principal desvantagem se constituindo no evidente despreparo, além dos educandos, dos próprios educadores.

A partir dessa evolução tecnológica que vem ocorrendo é necessário que ocorram mudanças na maneira a qual o ser humano se apropria do conhecimento. Fróes (s.d) salienta que o crescimento do uso da internet ao redor do mundo proporcionou e continua a proporcionar mudanças no modo de ler e escrever. O uso do computador na hora de escrever e ler traz novas formas de interpretação para estas duas ações e também modifica a forma de pensar dos usuários dessas novas tecnologias.

Partindo deste pressuposto, conhecimentos sobre as tecnologias de informação e comunicação se tornam fundamentais, pois não se trata de uma ferramenta neutra a qual usamos simplesmente para apresentar um conteúdo. Quando a usamos, estamos sendo modificados por ela.

Ao falar de aprendizagem e educação, Jonassen (1996, p.25) classifica ambas em:

- **Aprender a partir da tecnologia** (learning from), em que a tecnologia apresenta o conhecimento, e o papel do aluno é receber esse conhecimento, como se ele fosse apresentado pelo próprio professor;
- **Aprender acerca da tecnologia** (learning about), em que a própria tecnologia é objeto de aprendizagem;
- **Aprender através da tecnologia** (learning by), em que o aluno aprende ensinando o computador (programando o computador através de linguagens como BASIC ou o LOGO);
- **Aprender com a tecnologia** (learning with), em que o aluno aprende usando as tecnologias como ferramentas que o apoiam no processo de reflexão e de construção do conhecimento (ferramentas cognitivas). Nesse caso a questão determinante não é a tecnologia em si mesma, mas a forma de encarar essa mesma tecnologia, usando-a, sobretudo, como estratégia cognitiva de aprendizagem.

O último ponto, salientado acima, é o que mais fortalece a ideia proposta para a utilização pedagógica da informática na educação nos dias de hoje e proporciona grande reflexão sobre a má utilização das TIC em sala de aula por professores não familiarizados com as mesmas.

Em relação à formação do professor, citamos: Oliveira (1999), que se posiciona a favor da necessidade de aquisição, por parte dos professores, de uma compreensão das relações entre a informática e a sociedade e postula, também, que eles devem ter uma visão crítica dos diferentes usos do computador na educação; Mercado (1999) para quem a formação do professor apresenta grandes desafios, ultrapassando, em muito, o fornecer conhecimentos sobre as tecnologias.

No que tange às práticas pedagógicas, destacamos Valente (2002) que aponta quatro pontos fundamentais que a formação do professor necessita atingir para ser capaz de integrar a informática nas práticas pedagógicas: a) propiciar ao professor condições para entender o computador como uma nova maneira de representar o conhecimento, provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e compreensão de novas idéias e valores. O uso do computador com esta finalidade requer a análise cuidadosa do que significa ensinar e aprender, bem como demanda rever o papel do professor neste novo contexto; b) propiciar ao professor a vivência de uma experiência que contextualiza o conhecimento que ele constrói. É o contexto da escola e a prática dos professores que determinam o que deve ser abordado nas atividades de formação; c) prover condições para o professor construir conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender por que e como integrar o computador em sua prática pedagógica e ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. A integração do conhecimento computacional, da prática pedagógica e das especificidades institucionais possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno; d) criar condições para que o professor saiba recontextualizar o que foi aprendido e a experiência vivida durante a formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir. Sem esta recontextualização, o professor tende a impor no seu contexto de trabalho um conhecimento que foi adquirido em uma situação diferente da sua realidade.

Mendes e Almeida (ALMEIDA, PRADO, 2011, p. 49) pontuam que utilizar as TIC

na escola e nos processos de ensino e aprendizagem propicia o saber em como lidar com a rapidez do acesso às informações, a consulta a diferentes fontes de informações, as novas possibilidades de comunicação e interação e as diferentes formas de representação do pensamento e de produção de conhecimentos.

As autoras abordam também uma necessidade de verificar como as TIC estão sendo utilizadas em sala de aula e se há uma integração com o currículo da escola, objetivando-se a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e a formação de pessoas que usam as TIC de forma reflexiva.

Diante deste contexto, nota-se que a Informática educacional inserida no projeto político pedagógico da escola, projeto este que define todas as pretensões da escola em sua proposta educacional, oportuniza ao educando desenvolver sua criticidade para se posicionar diante desta era digital a qual se encontra.

Aplicabilidade do laptop educacional - UCA nas aulas de Língua Inglesa

A inclusão das novas tecnologias de informação e comunicação, o *laptop* educacional - UCA, no Colégio de Aplicação levou-nos a) investigar as mudanças ocorridas na prática pedagógica do professor de língua inglesa; b) verificar se a presença do *laptop* na sala de aula contribuiu para o professor superar a perspectiva instrumental de uso dessa ferramenta na educação.

No que tange à análise das práticas pedagógicas, adotamos a perspectiva da abordagem qualitativa (RICHARDSON, 1989), que é utilizada para “explorar o comportamento, as perspectivas e as experiências das pessoas [...]”.

A análise dos dados³ nos revela que a articulação pedagógica com o uso do *laptop* em sala de aula é praticamente nula, pois se percebe que o principal problema do educador com as novas tecnologias é a necessidade de formação continuada, fator importante para a execução do trabalho de um profissional da área educacional.

Segundo Barreto (2008), a familiaridade com a tecnologia está distante da realidade de muitos professores e o educador deve olhar para a mesma como um elemento facilitador, uma aliada ao processo de ensino-aprendizagem. A autora salienta também que sem objetivos educacionais a informática não cumprirá seu papel como mediadora pedagógica, e chama atenção para o fato que a tecnologia quando utilizada com objetivos só traz benefícios para o aluno, para seu processo de auto-aprendizagem. No entanto, a autora salienta que quando não utilizada como mediadora do conhecimento, passa a ser meramente uma ferramenta que transmite informações, assumindo, assim, o mesmo papel do professor.

Ao analisar o questionário aplicado ao professor fica evidente uma não familiaridade com os instrumentos tecnológicos e informatizados. Quando questionado sobre seu nível de utilização do computador, o professor salienta a necessidade de ajuda para realizar qualquer atividade no computador. Esta não familiaridade com o *laptop* educacional – UCA foi constatada também nas respostas dos alunos. Ao serem solicitados a relatar alguma experiência com o laptop educacional durante as aulas de língua inglesa, responderem que o professor nunca o usou.

Os dados nos mostram que se faz necessário que o educador busque por alternativas didáticas para que assim haja uma apropriação pedagógica destas tecnologias. É necessário que se tenha articulação pedagógica para que se possa fugir desta perspectiva que assombra as tecnologias da informação e comunicação no âmbito escolar. Barreto (2008) salienta que o uso da informática na educação deve ser planejado, de forma que o processo ensino-aprendizagem seja enriquecedor.

Uma pesquisa⁴ feita pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2006 acabou com qualquer dúvida ainda existente sobre a importância da tecnologia na educação. O estudo faz parte do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), da OCDE, a principal referência de comparação de desempenho escolar entre países, e os dados revelaram que o computador melhora o desempenho escolar. Uma das conclusões mais importantes da pesquisa foi revelar como a tecnologia deve ser aplicada na educação. A primeira constatação é que não basta ter máquinas à disposição dos alunos. É preciso que haja infraestrutura nas escolas e que a resistência por parte de alguns professores seja trabalhada de forma mais efetiva.

Considerações finais

Na era digital a qual nos encontramos, o uso da tecnologia como mediação pedagógica exige que o professor assuma um papel como mediador do conhecimento, de modo que possibilite ao estudante a busca pelo conhecimento e use o *laptop* para desenvolver sua auto-aprendizagem. Diante deste contexto, o professor deve instigar o aluno à produção do próprio conhecimento, para isso é imprescindível que haja dinamicidade no processo educacional.

Dessa forma, uma vez que o professor não esteja aberto às novas tecnologias, ele reproduz e continua a reproduzir práticas cristalizadas que não contemplam a necessidade da sociedade atual, conforme constatado no questionário aplicado ao professor. Essa é a maior problemática dentro do processo de direcionamento da aprendizagem a partir do uso das TIC e principalmente do laptop educacional na sala de aula.

Professor e aluno encontram-se em realidades diferentes. De um lado, um educador descontextualizado da atual realidade educacional tecnológica e seus avanços; que faz uso das tecnologias apenas para reprodução de conhecimento. O que torna estas ferramentas meramente instrumentais, isso leva o *laptop* a perder grande parte de sua capacidade educacional, transformando-o em um mero instrumento com utilidades superficiais. O estudante, por outro lado, por fazer uso de tecnologias diariamente, lida facilmente com as novas tecnologias de informação e comunicação e se tornam exímios utilitários de todos os *gadgets* da era atual.

A partir desta realidade é que se torna clara a necessidade da formação continuada para que o educador reinvente suas estratégias educacionais a cada dia, o que é de suma importância para exercer a profissão. A formação continuada deve acontecer de forma abrangente e que contemple a realidade escolar e suas práticas.

Neste contexto, a escola é o ambiente ideal para a realização e reflexão da formação continuada, onde o educador possa adequar suas práticas às novas tecnologias, ou de forma mais ampla, aos novos desafios encontrados pelo mesmo. Diante do compromisso de uma educação emancipadora, é preciso seguir em frente no processo de apropriação de novas competências que surgem com o passar dos anos.

Notas

¹ Acadêmico do Curso de Letras / Inglês e bolsista PIBIC/UFAC.

² Professora de Língua Inglesa, Mestre em Letras: Linguagem e Identidade.

³ Questionários aplicados aos alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental e ao professor de inglês da turma.

⁴ Disponível em <http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT1181618-1664-1,00.html>. Acesso em: 10 out. 2011

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARRETO, Cintia. **Informática na Educação**. Disponível em: <http://www.cintiabarreto.com.br/artigos/informaticanaeducacao.shtml>. Acesso em: 09 Out. 2011.

FRÓES, Jorge R. M. **Educação e Informática: A Relação Homem/Máquina e a Questão da Cognição** - <http://www.proinfo.gov.br/biblioteca/textos/txtie4doc.pdf>. Acesso em: 09 Out. 2011.

FURTADO, Cássia. **A internet como fonte de pesquisa para o ensino fundamental e médio**. Disponível em: <http://dici.ibict.br/archive/00000692/01/T033.pdf>. Acesso em: 03 out. 2010.

JONASSEN, D. “Using Mindtools to Develop Critical Thinking and Foster Collaboration in Schools”, – Columbus, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MENDES, Mariza; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Utilização do laptop educacional em sala de aula. In: **O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem** / Fátima Maria Bagatini et al; Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, Maria Elisabette Brisola Prado (orgs). São Paulo: Avercamp, 2011, p. 34 – 48.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MORAN, José Manuel T. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: **Novas tecnologias e mediação pedagógicas**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Tecnologias interativas e educação. **Educação em debate**. Fortaleza: ano 21, n. 37, 1999.

OLIVEIRA, Ramón. **Informática educativa**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da Informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____, Philippe. **Formation continue et obligation de compétences dans le métier d’enseignant**, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation, 1997. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_48.html. Acesso em 10 out. 2011.

PROINFO. **Laptop Educacional - FORMAÇÃO BRASIL – Apropriação tecnológica**. Módulo I – parte I, II, III, IV. 2010

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

ROSSINI, Alessandro Marco. **O uso da tecnologia da informática na educação**. Uma reflexão no ensino com crianças. Disponível em: WWW.ipv.pt/millennium/millennium27/15.htm. Acesso em: 15 jan. 2011.

VALENTE, J. A. **Informática na educação**. O computador auxiliando o processo de mudança na escola. Disponível em: <http://www.nte-jgs.rct-sc.br/valente.htm>. Acesso em: 26 jan. 2011.

_____. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. In: VALENTE, J. A. (Org.) **Computadores na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED-UNICAMP, 1999.

_____. Criando ambientes de aprendizagem via rede telemática: experiências na formação de professores para o uso da informática na educação. In: VALENTE, J. A. (Org.) **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: Unicamp, 2002.

Marcas de polidez em interações assíncronas

Tracema Gabler
Francisca Valda Gonçalves

Resumo: A temática das novas tecnologias, desenvolvida com base na discussão sobre diferentes formas de aprender por meio da interação virtual, possibilita discussões que perpassam o processo de aquisição e qualidade do conhecimento e da comunicação a distância. Nesse processo, há que se pensar/discutir/refletir sobre o tipo de apoio institucional e/ou pessoal que se pode dedicar aos alunos EAD, personagens nem sempre seguros de suas ações, de suas interpretações, de suas posições teóricas, de suas atividades acadêmicas realizadas longe do coletivo dos cursos presenciais. Sendo assim, este trabalho pretende demonstrar que a polidez é importante para a efetivação da interação entre os personagens envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na modalidade a distância. Os fragmentos de textos analisados foram coletados a partir de diálogos/conversas *on line* (via e-mail) entre os personagens (acadêmicos, tutores, coordenadores e professores) do Curso de Letras da modalidade a distância. As análises das marcas de polidez se deram com base nas teorias cujos domínios linguísticos são considerados interacionistas: semântica enunciativa, pragmática e análise da conversação, perpassando as reflexões sobre os atos de fala. Os diálogos assíncronos permitem a construção e a reconstrução do sentido da e na comunicação. Neles, os interlocutores têm a possibilidade de constituir-se como sujeitos ativos e colaborativos do conhecimento.

Palavras-chave: linguagem, polidez, interação assíncrona.

Introdução

Nos últimos anos, multiplicou-se o número de eventos que tornam públicas as pesquisas sobre a linguagem, seus meandros e seus papéis na interação humana. Organizadores de eventos voltados às práticas e teorias linguísticas têm se empenhado em trazer essa temática para as mesas de discussão. Todo este movimento indica uma necessidade premente, e ainda longe de ser suprida, de respostas a questionamentos variados que giram em torno da linguagem vista e tida como ferramenta imprescindível às relações humanas.

Como exemplo, pode-se citar o “17º CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância “A grande conversação: Formas de aprender, conteúdos e tecnologia interagindo com diversidades” que promoveu discussões que perpassaram o processo de aquisição e qualidade de conhecimento através da comunicação virtual.

Neste estudo, mostraremos que os usuários da língua, conscientes do valor das palavras nas interações a distância, utilizam-se de formas de polidez, visando garantir a eficiência de sua comunicação, de seus desejos, de suas experiências, de seus propósitos, afinal *a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*. (BAKHTIN, 1988 a, p. 85) e para tanto, sempre que a situação permite, esforçam-se para manter certo controle e evitar possíveis conflitos advindos de mal entendidos.

Os fragmentos de textos analisados foram coletados a partir de diálogos/ conversas *on line* (e-mails) entre os personagens (acadêmicos, tutores, coordenadores e professores) do Curso de Letras na modalidade a distância, dos Polos de Ariquemes, Ji-Paraná, Rolim de Moura e Chupinguaia, da Universidade Federal de Rondônia, no período de janeiro a abril de 2011.

A opção por este *corpus* se deu pela quantidade e qualidade de material (e-mails) produzido aleatoriamente pelos tutores e professores daqueles polos/turmas e pelo, já perceptível, espírito de cooperação na interação e comunicação a distância, apontando para um significativo sucesso no processo ensino e aprendizagem.

As análises das marcas de polidez se deram com base nas teorias cujos domínios linguísticos podem ser considerados interacionistas: semântica enunciativa, pragmática e análise da conversação, perpassando as reflexões sobre os atos de fala.

Aspectos teóricos

As constantes transformações por que passam as sociedades estão permeadas pela atividade humana de significar e (re)significar o mundo e as palavras que o nomeiam. Segundo Bakhtin,

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram na corrente da comunicação verbal, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar... Os sujeitos não adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 1988 a, p. 108)

Pensando nas sociedades com suas modernas tecnologias há que se projetar uma comunicação para além da face-a-face onde os indivíduos despertem para uma eficiente comunicação mesmo a distância.

A comunicação humana, tanto nas interações face-a-face quanto nas a distância veiculadas pelas tecnologias, não prescinde da cooperação de autor e ouvinte/leitor, como afirma Azevedo:

Nunca é demais sublinhar que as línguas são formas de conhecimento coletivamente constituídas no seio das sociedades ao longo de sua experiência histórica. A atividade comunicativa exercida por intermédio dessas formas de conhecimento constitui o discurso. Os textos são produtos dessa atividade, na qual circulam, interagem e se integram informações várias, implícitas ou explícitas, evidentes por si mesmas ou dependentes de interpretação. Por isso, um texto é necessariamente fruto de uma construção de sentido na qual cooperam autor e ouvinte/leitor. (AZEVEDO, 1999, p. 245)

Cabe aos interlocutores dar ao diálogo *on line* (e-mails, por exemplo) um rumo onde o efeito verbal satisfaça as carências que a linguagem não-verbal pode acarretar em um bate-papo formal ou informal. Como já afirmou Bakhtin, *A significação não está na palavra nem na alma do falante nem na do interlocutor. Ela é o efeito da interação locutor-receptor. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação.* (BAKHTIN, 1988 a:138)

Mas, e os diálogos escritos? Que elementos linguísticos mantêm viva uma conversação via e-mail? Como avaliar as marcas de polidez, considerando que a aprendizagem é uma experiência de caráter social, permeada pela linguagem?

Alguns princípios embasam as interações comunicativas: quem, o que, para quem, como são elementos que norteiam os diálogos, as atividades comunicativas, tanto as faladas como as escritas. Segundo Geraldi, questionamento *quem é quem para dizer o que diz* prevê um locutor que tem alguma contribuição a fazer e que carrega consigo a responsabilidade de deter o *lugar do qual se fala*.

Espera-se que, nas interações, as enunciações dos sujeitos incidam sobre temas não proibidos para a interação em curso; que o locutor siga o princípio de racionalidade na troca; que o locutor fale a verdade; que o interlocutor, na compreensão, comente enunciado e enunciação do locutor; considere quem está falando. Compreenda sua fala dentro de certa configuração (que tem seus princípios e regularidades) de como se fala (por exemplo, num diálogo, espera-se a troca de turnos de fala, que os analistas da conversação têm mostrado seguir determinada regularidade); é o locutor que, enunciando, se constitui como locutor e, portanto, como alguém motivado para falar sobre o assunto porque tem uma contribuição a fazer, é do locutor que se cobra o “sistema de referências” que usa; ao locutor se atribui e ele se auto-atribui determinado lugar do qual se fala. (GERALDI, 1997, p. 67)

Os diferentes lugares sociais que os sujeitos falantes ocupam e as diferentes instituições onde as interações comunicativas acontecem direcionam suas falas, seus discursos. Considerando, então, a alternância dialógico/social das ações comunicativas, aliada aos aspectos subjetivos da produção de um texto (oral ou escrito), podemos repensar as interações *on line* no processo de ensino e aprendizagem em cursos na modalidade a distância e a eficiência das mesmas para suprir as necessidades afetivas e corporativas no sucesso da vida escolar.

Ainda em relação à interação, temos a dizer que os tempos modernos preconizam um mundo interativo, cooperativo, colaborativo onde a participação, o trabalho em equipe, a construção coletiva está presente em todos os âmbitos, em todos os espaços do aprender e do fazer. Coelho afirma que

A interação deve propiciar uma comunidade de aprendizagem, de discurso e de prática de tal maneira a produzir significados, compreensão e ação crítica, exercer a aprendizagem de cooperação e de autonomia, assegurar a centralidade do indivíduo na construção do conhecimento e possibilitar resultados de ordem cognitiva, afetiva e de ação. (COELHO, 1999, p. 2)

Quanto ao fator “aprendiz solitário”, que tanto incomoda as autoridades dos programas de educação a distância, atribuindo a este fator uma das grandes causas de evasão e fracasso escolar, nos apoiamos em Teperino, que diz:

O fato de não haver contato face-a-face não significa que a relação seja impessoal ou fria. As pessoas que estão atrás de um computador, por não estarem diretamente no convívio de uma turma de colegas e de professores, precisam ser acompanhadas com dedicação para que não se sintam isoladas ou perdidas no seu percurso de aprendizagem. Cada vez mais, as tecnologias avançam no sentido de superar essa sensação de isolamento e impessoalidade. (TEPERINO, A. S. et al, 2006, p. 19)

O mesmo autor cita as facilidades e possibilidades nas interações trazidas pelas TICs para os cursos realizados a distância, ressaltando que a ausência das mesmas enfraqueceria ou inviabilizaria o processo de aprendizagem.

A tecnologia trouxe à EAD a possibilidade de se estabelecer processos de comunicação bidirecionais, nos quais as mensagens são transmitidas em forma de espiral. A título de ilustração, o formato espiral significa um movimento no sentido do emissor-receptor-emissor-receptor e cria um processo de interatividade que permite participação, continuidade e retorno constantes aos integrantes da comunidade virtual. (TEPERINO, A. S. et al, 2006, p. 24)

O bidirecionamento a que se refere o autor já nos dá uma garantia de que é possível uma comunicação eficaz quando se pode garantir a “espiral”. Os vários turnos de “fala” de cada interlocutor nos e-mails podem garantir a polidez/cordialidade, a não ambiguidade, a clareza, a significação da informação.

Segundo Orecchioni, a ideia de polidez recobre *os aspectos do discurso que são regidos por regras, cuja função é preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal*. (ORECCHIONI, 2006, p. 77)

As regras de boa conduta são estabelecidas socialmente entre os falantes e, quando não respeitadas, acontece o desvio da linguagem. A preocupação com a manutenção do controle da situação de comunicação faz com que os falantes se submetam às regras de polidez, em um esforço para anular possíveis conflitos advindos de agressões verbais.

De acordo com Fiorin,

Essas regras de polidez articulam-se sobre a teoria das faces, desenvolvida por Brown e Levinson, na sequência dos trabalhos de Goffman. Face é o amor-próprio do sujeito. Há uma face positiva e uma negativa. Aquela deriva da necessidade de ser apreciado e reconhecido pelo outro, é a boa imagem que o sujeito tem de si mesmo; esta advém da necessidade de defender o eu, é seu território. Na interação social, o indivíduo procura salvar sua face. (FIORIN, 2006, p. 175)

Na teoria das faces, existe uma alternância na manutenção das faces positiva e negativa entre falante e interlocutor. A face negativa do interlocutor pode ser ameaçada pela ordem, conselho ou ameaça; já a face positiva, pode ser ameaçada pela reprimenda, refutação e crítica. O falante terá sua face vulnerabilizada, quando for obrigado a fazer promessas, garantias e juramentos. Sua face positiva será ameaçada pela destruição da sua imagem, quando tiver que pedir perdão, confessar ter feito algo errado ou tiver que fazer autocrítica. (FIORIN, 2006, p. 175)

Sendo assim, podemos inferir que a desarmonia vai aparecer sempre que houver a invasão do território do outro, porque pode ser visto como uma tentativa de destruir sua imagem.

Seguindo o raciocínio acima, definimos onze grupos de fragmentos dos textos (codificados D1 a D11) que nos serviram de *corpus*, pontos para análise, objetivando mostrar aspectos e elementos linguístico/discursivos/enunciativos que podem apontar para a manutenção da comunicação eficaz na conversação digital, mediada pelas regras de polidez.

Cabe-nos salientar que os textos escritos – produto da interação dos referidos diálogos (conversação digital) - têm características peculiares dos textos orais, trazendo em seu bojo uma estreita relação. Estes diálogos inauguram uma espécie de texto que é escrito com características de textos orais, aqui estas características não se excluem, pois o uso do vocabulário simples, informal, do cotidiano gera clareza, objetividade e cortesia textual.

Enumeramos algumas regras próprias destes diálogos (e-mails): cordialidade e intimidade; vocativos e formas de tratamento que delimitam a intimidade e a confiabilidade; elogios; crítica cuidadosa; vagueza como fator de generalização que denota o cuidado em manter a face positiva do interlocutor.

No *corpus* analisado, foram encontrados os seguintes recursos que nomeamos de marcas de polidez: cordialidade, intimidade, vocativos - chamamentos carinhosos, cumprimentos, expressões de incentivo, elogios e críticas que serão apresentados a seguir.

Marcas de Polidez (positiva ou negativa)

Cordialidade / Intimidade

No estabelecimento da comunicação, os interlocutores demonstram cordialidade e intimidade nas expressões carinhosas de saudação, de chamamento, que visam estabelecer o contato, demonstram a intimidade com o interlocutor e a disposição de ajudar. É o que pode comprovado nos seguintes trechos:

- “Virtuais abraços” (D 02);
- “Boa tarde, querida coordenadora”, “Paz e Bem!” (D 03);
- “Olá, amiga!” (D 03);
- “Obrigado... amiga... a senhora é ótima... eficiente como sempre!” (D 04);
- “Boa tarde, caros colegas!” (D 05);
- “Estou sempre à disposição” (D 05);
- “Obrigadão, minha linda!” (D 06);

- “Olá, querida!”, “Bjus “ (D 06).

Vocativos

A variedade de vocativos presentes nos diálogos a seguir sugere o uso de uma linguagem informal, coloquial, intimista e cordial. Além da função de chamar a atenção do seu interlocutor, os vocativos nos diálogos por e-mail também exercem a função fática da linguagem, ao mesmo tempo em que direcionam o turno de fala, chamam a atenção do outro, testam o canal de comunicação e preservam a face. Vejamos:

- “Querida coordenadora” (D 03);
- “Amiga” (D 04); “Caros colegas!” (D 05);
- “Minha linda!” (D 06); “Querida” (D 06);
- “Caros Letrandos” (D 07);
- “Amado!” (D 11).

Expressões de incentivo

Com características marcantes do ponto de vista da enunciação, as expressões que visam estabelecer, manter, prolongar ou interromper a comunicação, servindo ainda, para testar o canal de comunicação, podem vir carregadas de incentivo, garantindo além do estabelecimento da comunicação, uma interação confiável e solidária. Elas permitem que os interlocutores sanem possíveis dúvidas de interpretação, de atribuição de sentido, por exemplo:

- “... reunião com alguns alunos que estiverem disponíveis e dispostos” (D 10);
- “Aproveitem bastante os ensinamentos dos profissionais” (D 05);
- “Desejo-lhes muito sucesso na retomada” (D 05).

Crítica

Nos trechos a seguir, há exemplos de falas que demonstram como a face positiva ou negativa do falante e do interlocutor são ameaçadas:

- “Ainda não ficou bem claro a questão” – advertência (D 01);
- “Para que não haja dúvida, preciso desta resposta bem específica, antes de levar ao conhecimento...” - ordem (D 01);
- “Essas coisas são importantes, para nos organizarmos, ok!” – reprimenda (D 02);
- “esse horário fica inviável, será que o pessoal acha que os alunos da unir não trabalham não?” – Crítica (D 10);
- “Nós teremos também aula, sexta à noite e sábado o dia todo. Como fica?” – Crítica (D 10)
- “pois este horário coincide com o horário que estou trabalhando. Gostaria que o mesmo fosse revisto...” – ordem (D 10);
- “registrar lá também essa sua insatisfação, que é coerentíssima com a nossa realidade” – Crítica (D 10);
- “já são todos trabalhadores que necessitam dessa flexibilidade/ajuste/sensibilidade” – crítica (D 10);
- “deveriam consultar os alunos antes de marcar tal reunião nesse horário” – reprimenda / ordem (D 10);
- “O professor parece ser organizado, não é mesmo?” - Crítica (D 11).

Pode-se dizer que nestes discursos são utilizadas estratégias de polidez negativa porque o tom da fala é inesperado, infringe, de certa maneira, as regras de boa conduta social, mas deixam em aberto a possibilidade de uma resposta, de um diálogo quando exigem que o outro responda, se posicione, se explique. Observa-se, ainda, que a construção frasal se dá com estruturas nas quais o sujeito se coletiviza e muitas vezes se indetermina.

Considerações finais

Nessas considerações, retomamos reflexões feitas em estudo anterior, porque entendemos terem sido válidas para aquele momento e também o são para o agora.

O estudo teve a pretensão de contribuir, ainda que de forma incipiente, no processo de ensino e aprendizagem na modalidade a distância, principalmente em relação aos investimentos feitos e por fazer quanto à qualidade do ensino.

As avaliações dos cursos e instituições têm atribuído parte do fracasso escolar a questões de ordem da comunicação, do isolamento, da não cooperação e isto pode ser verdadeiro, mas não necessariamente.

A interação comunicativa pode ser eficaz na modalidade a distância, desde que professores, tutores e alunos estejam bem engajados, e com domínio e posse das tecnologias, podendo, assim, desenvolver o processo

de ensino e aprendizagem através das atividades colaborativas, encurtando as distâncias e as sensações de isolamento.

As “marcas” ou “regras” de polidez, ou princípios, da/para a construção dos diálogos em forma de e-mails apontados por nós (Cordialidade, Intimidade, Vocativos, Elogia e Crítica), juntamente com os fragmentos de textos elencados em cada caso, nos sugerem que a comunicação entre os personagens do curso de Letras/UNIR, na modalidade a distância, não sofre mazelas significativas.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, J.C. **Semântico-Textuais do Nome e da Nominalização**, In VALENTE, André (Org.) Aulas de Português – Perspectivas Inovadoras. Petrópolis, RJ. Editora Vozes: 1999.

BAKHTIN, M (Voloshinov, V.N. 1929) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo. Hucitec, 1992 a.

BAKHTIN, M **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo. Hucitec, 1988a.

BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

COELHO, M.I.M. **A Interação no Processo de Educação a Distância**. Disponível em <http://netpage.estaminas.com.br/mines/semint.htm>. Acesso em 03/02/2010.

COSTA, S. C. **A aplicabilidade das máximas conversacionais nas perguntas cotidianas**. TEPERINO, A. S. et al. Educação a distância em organizações públicas; mesa redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2006:19 CDU: 37.018.43.

FIORIN, José Luiz. **A linguagem em uso**, in: Introdução à lingüística: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2006. pp. 165 -185.

GABLER, I. **Interação on line: possibilidades e eficácia**. Disponível em www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010111619.pdf. Acesso em 01/05/2011.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORATO, E. M. **O interacionismo no campo lingüístico**. In: Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Contexto, 2004. pp. 311 -352.

OLIVEIRA, M. L. S. de. **O humor em Mafalda e a violação das máximas conversacionais**. Disponível em <http://letrasalemao.paginas.ufsc.br>. Acesso em 29/09/2011.

ORECCHIONI, C.K. **Análise da Conversação**. Princípios e Métodos. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Professores aposentados que ainda atuam nas vilas Moiraba e Carmo do Tocantins, distritos de Cametá-Pará

Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues

Resumo: O presente trabalho tem o objetivo de apresentar resultados preliminares a partir de uma pesquisa de campo que procurou discutir como se constitui a identidade de professores aposentados residentes nas vilas Moiraba e Carmo do Tocantins, distritos de Cametá, região do Baixo Tocantins, no Estado do Pará. Esse grupo, mesmo aposentado procura trabalhar em prol das comunidades, em especial, nas atividades que envolvem questões religiosas e escolares. Por meio delas, os aposentados rememoram suas experiências pedagógicas e fazem intervenções que consideram necessárias ao processo de ensino-aprendizagem das crianças e jovens. Para tanto, selecionamos para discussão temáticas como os Saberes docentes (TARDIF, 2009), Identidade (HALL, 1997), Ciclo de vida profissional (HUBERMAN, 1992) e Aposentadoria (ALVES, 2008). Utilizamos o método Autobiográfico (DELORY-MOMBERGER, 2008) considerando para isso a história de vida na pesquisa de abordagem qualitativa. Os aposentados se mostram como sujeitos ativos e engajados nas práticas culturais das comunidades, sendo referendados pelos moradores e influenciando na formação dos professores da Educação Básica.

Palavras-chave: saberes docentes, identidade, aposentadoria, formação de professores.

Introdução

A pesquisa que deu origem a este artigo originou-se das inquietações apresentadas nos contos que tive com as vilas Moiraba e Carmo do Tocantins em 2005, observando que havia um grupo de aposentados trabalhando em prol das vilas sem qualquer vínculo financeiro. A partir dessas práticas eles estabelecem um elo com a escola rememorando a docência de uma forma ou de outra.

Outro aspecto que se mostrou relevante para discussão baseia-se em reconhecer que em determinadas comunidades, como as selecionadas, ainda se valoriza a experiência dos idosos. Isso ocorre, mesmo os aposentados formando um grupo desvalorizado socialmente diante das relações capitalistas e globalizantes estabelecidas entre sujeito e trabalho a partir do slogan *“estar em condições de mercado”*.

Percebe-se que há um acordo entre escola, igreja, lideranças comunitárias e esse grupo de docentes que não perpassa por exigências político-administrativas, mas culturais. Eles são vistos como detentores e multiplicadores de saberes constituídos ao longo da vida profissional e nas suas relações com aqueles contextos. Tais saberes são repassados, especialmente, aos professores da Educação Básica e aos alunos, seja durante reuniões nas escolas, nas igrejas, nos centros comunitários ou nos diálogos estabelecidos em diferentes espaços, tempo, motivações, etc..

Discutir o papel que esses aposentados exercem na comunidade, assim como analisar de que maneira se construiu a vida deles, pautando-se nas ações desenvolvidas por esse grupo e referendadas pela comunidade, é importante ao se tratar de aspectos concernentes à docência, à aposentadoria e às Práticas culturais.

É importante discutir esses processos de formação e trajetória profissionais que acabaram por constituir a identidade desses docentes. A forma que selecionamos para trazer à tona os mesmos foi analisar as histórias de vida dos aposentados, por meio de entrevistas que se estenderam a outras pessoas da comunidade no sentido de selecionar as considerações delas a respeito desse grupo. Isso se justificou por se saber que tais pessoas, de uma maneira ou de outra, acompanham mais de perto as atividades desenvolvidas por esses docentes.

Os diálogos necessários entre Identidade e profissionalidade docente

Segundo Nóvoa (1992), a maneira de ser professor está relacionada ao processo identitário que pode ser observado considerando-se três aspectos, a saber: a) **Adesão** - representa o engajamento a determinados “princípios e valores” que envolvem os projetos pedagógicos, desde a sua concepção até sua realização; b) **Ação** - seleção das atitudes necessárias para intervir nas situações vivenciadas no contexto escolar como um todo. Tais atitudes mobilizam experiências e conhecimentos de ordem profissional e pessoal. Em última instância, temos a c) **Autoconsciência** - revela as tomadas de decisão frente ao trabalho que desenvolve.

Por conta disso,

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza como cada um se sente e se diz *professor* (NÓVOA, 1992, p.16).

Nesse encaminhamento, Lelis (2009, p.55), levando em conta os estudos de Arroyo (2000), propõe que se observe a identidade social do professor e não apenas a que está situada no seu contexto de atuação. Desse modo, as experiências vividas por esses docentes em diferentes esferas comunicativas, práticas constituídas ao longo da formação familiar e profissional devem ser levadas em consideração ao se analisar as ações desenvolvidas nas escolas.

Nesse encaminhamento, reforça-se a ideia de que o saber do professor é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2002, p.36 apud GUIMARÃES, 2009, p. 86). Sendo que estes últimos representariam o ‘amálgama’ dos demais submetidos à prática e à experiência no contexto de atuação. No caso de nossa pesquisa, poderíamos considerar que esses saberes acumulados encontram reflexos na igreja e nas práticas culturais com maior ênfase.

Entretanto, tais saberes ainda ecoam no contexto escolar, uma vez que os professores da Educação Básica, mesmo diante das experiências no local de trabalho, convocam o grupo de aposentados nas jornadas, procuram por eles informalmente em suas residências e compartilham com ações em prol das vilas em diferentes espaços sociais.

Considerando os estudos desenvolvidos por Sockertt (1989) e Tom (1984), Contreras (2002) mostra as dimensões da profissionalidade:

a) a obrigação moral: compromisso com o desenvolvimento dos alunos e alunas sendo consciente dos desafios e dilemas, como também sabe da desigualdade existente entre ele e seus alunos; b) compromisso com a comunidade: as práticas profissionais se configuram partilhadas considerando-se que a educação envolve sujeitos em torno de um objetivo. Deve-se ter uma função política e pública. Para tanto, ele precisa intervir, resolver problemas e ter autonomia para isso, o que exige uma dupla consciência e c) a competência profissional: possui os conhecimentos, habilidades necessários ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e compromisso com o que se propõe a fazer durante o desenvolvimento de seu trabalho.

Acredita-se que ao se tomar estas dimensões da profissionalidade, o compromisso com a comunidade é a que se mostra com maior evidência no grupo pesquisado, mesmo depois de já terem encerrado oficialmente seu ofício. Isso indicia que no decorrer do exercício da profissão, os sujeitos se engajaram em uma dimensão que favoreceria o voluntariado na Pós-docência.

Lidar com as questões da Aposentadoria num mundo globalizado e o Ciclo de vida profissional

Para Alves (2008), há uma tendência de se criar uma identidade para a velhice de que o envelhecimento é marcado socialmente pela aposentadoria. Assim, a aposentadoria simboliza e cristaliza determinadas concepções de que há a necessidade de se fazer a rotatividade dos sujeitos valorizando os que estão em ‘melhores’ condições de trabalho.

Segundo Deps (1994, p.1), a aposentadoria é tratada como um evento de transição, uma vez que “prevê um período de preparação, de socialização antecipatória, em que a pessoa tende a se aproximar de outras, vivendo a mesma experiência, ou então de outros aposentados, em busca de modelos e de interlocutores, para a troca de experiências e de antecipação de papéis”. Esse processo é difícil para alguns sujeitos.

Apesar de se atrelar a aposentadoria como um marco da velhice, os estudos de Fortes (2008) revelam que esse público passa a encenar novas formas de lidar com a realização pessoal que variam de maior dedicação aos familiares, retorno aos estudos e trabalho voluntariado. Esses diferentes encaminhamentos criam condições favoráveis para o desenvolvimento desses sujeitos que formam o público-alvo da pesquisa aqui apresentada.

Outro aspecto a se considerar em nosso estudo é o Ciclo de vida profissional, que segundo Lemos (2009), foi trabalhado primeiro por Sikkes (1985), mas se detinha na idade cronológica dos professores. Ao passo que Huberman (1992) apresenta menos linearidade mostrando as fases a partir do tempo de carreira no magistério. Desse modo, as propostas deste teórico apresentam 03 fases, a saber:

a) A fase de Estabilização ou das opções provisórias – tomadas de decisões diante de si e diante da comunidade escolar, por meio do discurso e de práticas pedagógicas realizadas de forma mais segura. “Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento.” (HUBERMAN, 1992, p.40); b) A fase de diversificação: os percursos divergem a partir da estabilização. Nesse período, o autor fazendo uso dos estudos de Silkes (1985), afirma que o docente assume um perfil bastante “ativista”, intervindo de forma mais incisiva em seus contextos e colocando em xeque o sistema educacional em diferentes aspectos; c) A fase da serenidade: apresenta-se como o resultado de uma sequência de questionamentos que ocorre por volta dos 45 aos 55 anos. Nessa fase, conforme os estudos apresentados por Huberman a segurança nas atitudes tomadas aumenta. Por outro lado, diminui a ambição, há menos investimento e bastante tom de tolerância diante de seus alunos, assim como certo distanciamento afetivo dos mesmos. Isso talvez por conta dos choques de gerações. Eles se tornam mais contundentes com as atitudes dos educandos.

A fase do desinvestimento que pode estar relacionada tanto aos meados da carreira como ao final da mesma, mas nos estudos de Huberman não há dados empíricos disso. A tendência é que as pessoas se dediquem a outras atividades distintas das que lembrariam a escola. Acrescente-se a isso as limitações próprias

da idade diante das necessidades para o trabalho, como a vista, a audição, o metabolismo, as doenças e outras limitações próprias da idade.

Os estudos de Lüdke (1996) adaptados ao contexto do Brasil, a temática do ciclo de vida profissional ratifica os estudos de Huberman. Mesmo se considerando que a saída do magistério em nosso país é mais precoce. Em termos de contextualização ao Brasil, Lüdke suprime uma etapa/fase: a última, associando serenidade a desinvestimento.

No caso dos sujeitos da pesquisa em questão, eles estão na fase pós-desinvestimento, considerando que já são aposentados. Entretanto, um grupo continua desenvolvendo atividades nas vilas, que, de uma maneira ou de outra, rememoram as práticas escolares, sobretudo, os que atuam na catequese.

As contribuições dos Estudos Culturais e do Dialogismo bakhtiniano

A partir das necessidades e formas de lidar com as demandas das relações estabelecidas com o Outro, os sujeitos procuram intervir nas relações de poder, negociar, mas não definem identidades por completo em função das coerções a que estão expostos. Por isso, autora faz uso dos Estudos culturais para mostrar essa multiplicidade de identidades apontada por Hall (1997) que vai ao encontro de nossas opções teóricas enquanto perspectiva de que os aposentados se alinham aos contextos culturais das vilas por diferentes razões, mas com um elo que perpassa, essencialmente, pelo aspecto educativo no sentido de reiterar aspectos culturais ligados à tradição das vilas.

Uma das marcas dos Estudos Culturais é o engajamento e nisso se justifica a opção desse campo de estudo em procurar conciliar suas investigações às novas organizações da vida cotidiana. Os teóricos consideram que a questão cultural influencia de diferentes formas todas as outras esferas da vida social. Deste modo, tensões, conflitos, negociações e acomodações não são resultados apenas de decisões que envolvem a esfera da economia e da política, mas, sobretudo, os jogos de poder entre grupos em disputas culturais.

Muitos estudiosos se destacaram no desenvolvimento das pesquisas a respeito da cultura, mas para fins deste trabalho, selecionamos Stuart Hall (2003) e Raymond Williams (1979). Hall traz para discussão as identidades em construção, ao se opor ao tipo de comunicação que se estabelecia entre os sujeitos, focalizando a existência de um discurso que deve ser articulado de modo a persuadir o outro. Por isso, o sujeito se constitui na linguagem e através dela assume suas identidades, posto que para esse estudioso a identidade está em processo, é instável e negociável.

Nesse sentido, ter nos aposentados transmissores de cultura marcada pelas relações estabelecidas com as vilas pela liderança que tiveram ao longo de sua vivência, a “voz da experiência”. Ainda podemos chamá-los de professores, como muitos o fazem ao se referir a eles?

Segundo Hall (1997), as identidades estão bastante imbricadas nas práticas dos indivíduos, uma vez que elas não excluem o passado e são mediadas por diferentes elementos apresentados pelas novas formas de organização social. Essa mediação cria condições para que o indivíduo perceba-se enquanto sujeito histórico e realize reflexões sobre seus modos de viver em encontro/confronto com novas propostas de ser e se colocar no mundo atual.

Nesse sentido, optamos por trabalhar também aspectos concernentes ao dialogismo trabalhados por Bakhtin (1986) como categoria de análise, pois os aposentados têm suas orientações (vozes) refletidas ou refratadas nas práticas/discursos dos professores da Educação Básica. Isso mostra as marcas da identidade destes aposentados e os indícios dos significados, dos alinhamentos que as ações desses sujeitos encontram importância nas vilas.

A linguagem enquanto atividade constitutiva do sujeito que não possui apenas intenção, mas precisa da existência do outro. Essa atividade do sujeito com o mundo acontece por meio da interação verbal, no momento da enunciação, em diferentes contextos e situações comunicativas e mostra como se caracteriza a linguagem de modo dialógico.

Segundo Bakhtin, há sempre uma intenção por parte do sujeito na construção do seu dizer e que o interlocutor, fazendo uso da réplica, engaja-se ou não a ele. Essa resposta pode configurar uma recepção/compreensão responsiva ativa ou retardatária. Assim, na interação há o dialogismo uma vez que “eu me vejo e me reconheço através do outro, na imagem que o outro faz de mim” (BRAIT, 2005, p.194). Tal compreensão configura a possibilidade de o enunciado propiciar uma *alternância dos sujeitos falantes* destacando aí não o aspecto da troca de turnos, mas o fato de permitir que o dito possa suscitar no outro uma resposta cedo ou tarde.

O caminho investigativo

Considerando-se as categorias conceituais selecionadas para discutir a temática proposta neste estudo, optamos pela pesquisa qualitativa e por utilizar o método Autobiográfico, por meio das Histórias de vida de professores aposentados que trabalham em prol das vilas. Além disso, utilizamos entrevistas com outros moradores no sentido de ampliar os conhecimentos a respeito desse grupo de aposentados.

A escolha pelos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa justifica-se, uma vez que

os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermédica. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa (FLICK, 2004, p. 22).

Desse modo, favorece-se o estudo do objeto de pesquisa atrelando os dados gerados às diferentes etapas de desenvolvimento da pesquisa e às interpretações dos eventos que constituíram as entrevistas, por exemplo. Assim, nesse tipo de pesquisa, a construção do conhecimento se dá a partir dos significados atribuídos pelo pesquisador na relação com o contexto e com as convicções dos informantes.

Segundo Delory-Momberger (2008, p. 27),

a biografia aparece como um quadro de estruturação e significação da experiência por intermédio do qual o indivíduo se atribui uma figura no tempo, ou seja, uma história que ele reporta a si mesmo. Esses espaços-tempos biográficos não são, entretanto, criações espontâneas, nascidas unicamente da iniciativa individual: trazem a marca da inscrição histórica e cultural e têm origem nos modelos de figuração narrativa e nas formas de relação do indivíduo consigo mesmo e com a coletividade, elaborados pelas sociedades nas quais se inscrevem.

Sendo assim, valorizar estas histórias de vida é investir na busca de indícios que mostrem, de uma forma ou de outra, as trajetórias de vida pessoal e profissional dos sujeitos, como é o caso do grupo de aposentados que trabalha em prol das vilas Moiraba e Carmo. As trajetórias apontam para fatos que em muitos casos não estão relacionados com o narrador apenas, mas que revelam os modos de engajamento de toda uma coletividade nos referidos fatos que circunscrevem a dinâmica desses contextos.

Análises dos dados

Para efeitos de análises, utilizamos a legenda: Aposentada= AP, Professor da Educação Básica= PE, Ex-alunos= E e Ex-diretor= ED para identificarmos os sujeitos da pesquisa, organizando suas falas, de acordo com as temáticas mais recorrentes.

Escolha profissional e relações com o trabalho

AP01: *“E. Eu me sinto muito bem.... eu gosto as vezes o trabalho assim muito estendo.. as vezes eu chego exausta... mas feliz... gratificada.. eu gosto muito do trabalho... sempre gostei... estive me afastei por alguns anos quando estava com criança né.. dentro da minha juventude sempre trabalhei na igreja... ai depois que casei tive os meninos.... ai eu me afastei um pouco... porque tive que cuidar da escola dele.... mas depois que eu me aposentei ai não... agora vai (risos).... gosto muito”.*

Percebe-se que a trajetória da professora mostra suas relações com o trabalho na docência conciliando-o com a igreja. Diante dos cuidados com a família, ou melhor, dos filhos pequenos. Ela só sentiu autorizada a trabalhar em prol das vilas depois de aposentada com mais liberdade. Assim, a aposentadoria é dedicada às práticas que rememoram a docência, via igreja, o que lhe garante bastante satisfação.

A identidade desses aposentados se mostra como bastante enraizada nos aspectos religiosos e de liderança junto aos alunos e demais membros das comunidades, mesmo com limitações em certos momentos profissionais ou da vida pessoal. Além disso, evidenciam a perspectiva de Hall (1997), ao considerá-las em processo, não estáveis e relacionadas ao aspecto sociohistórico.

A fase de desinvestimento profissional apresentada por Huberman (1992), ao ser trata para analisarmos os sujeitos aqui apresentados, precisaria de uma redimensionamento. Isso se explica ao se deparar com sujeitos que se mobilizam em função de projetos coletivos para solução de problemas não apenas de cunho curricular, mas cultural e social. Tais projetos exigem novas aprendizagens, dinamismo e engajamento que destoam desta fase elaborada por Huberman.

AP02: *“E. Como lhe digo gostava de trabalhar... sempre gostei... foi... eu trabalhei... meu primeiro trabalho foi como enfermeira... eu trabalhava no posto de saúde... trabalhava pouco por necessidade né ... mas depois que eu comecei na sala de aula pronto... ai eu tive comigo eu sempre gostei de trabalhar ai é isso.... eu me identifiquei com a profissão”.*

O início da vida profissional foi mais favorável como enfermeira em função das necessidades econômicas da família que solicitara engajamento dos mais velhos no sustento dos menores, mas ao se deparar com o magistério, este a conquistou, identificando-se com ela. Além disso, engajavam-se bastante em outras atividades (políticas e culturais) nas vilas.

Dessa forma, o encontro com o magistério foi para a maioria dos aposentados uma experiência importante e decisiva, apesar de termos detectado o caso de uma professora que relatara que não queria ser professora e que se tivesse que voltar no tempo, não teria essa profissão.

Os Encaminhamentos a partir da aposentadoria

AP 01: *“... eu já quero descansar e tudo né.... ai vem a aposentadoria e a gente chega em casa passa o dia todo já... tava acostumada assim cansada.... mas a gente tava saindo... ai a gente chega em casa... pra casa pra tem que procurar alguma coisa pra fazer (risos)... então eu achava que depois que eu aposentasse.... eu ia me sentir bem de estar em casa o dia todo.. mas não foi bem assim”.*

AP02: *“Eu me afastei por motivo de problema de saúde... mas quando me afastei me sentia assim uma falta muito grande do meu trabalho..... sabe a gente fica numa situação de está acostumada e ai a gente se sente assim sem saber o que fazer... e eu já estava é*

nesse trabalhando nesse grupo... eu me dediquei. Eu me dediquei a esse trabalho... a esse trabalho com esse grupo... dei tudo de mim e ate hoje eu faço isso”.

AP03: *“E. O que me motiva é é fazer... o que falei é tirar esses meninos... esses pessoal que tão como que se diz na droga.... na rua.... sem ter o que fazer.... e a gente fica pensando no que fazer.... que possa tirar esses meninos da rua... a gente entra com tudo nesse trabalho pra ver se desenvolve pra ver se a gente tira a maior parte desses menino da rua.*

Diante da realização do sonho da aposentadoria, o docente se depara com uma realidade que precisa ser redimensionada. Algumas das estratégias utilizadas por eles para se sentirem ativos ainda são a catequese, as atividades culturais e de combate ao vício envolvendo crianças e adolescentes principalmente.

O interessante é perceber que os sentidos atribuídos à aposentadoria vão sendo ressignificados diante dos supostos ociosidade e esquecimento, mesmo que na maioria dos casos não se tenha observado afirmações diretas a esse respeito. Entretanto, nas formas de engajamento nas práticas culturais das vilas e nos detalhes das contribuições que dão aos seus contextos isso se mostra.

A influência do grupo de professores aposentados na formação dos docentes da Educação Básica

PE01- *“Os professores aposentados da nossa comunidade aqui eles são um/ uns professores ativos ainda né... porque eles nos dão apoio ...eles nos...é...nos oriENTAM...eles não pararam no tempo...eles continuam nos ajudando tanto faz na comunidade escolar tanto quanto na comunidade social e eles nos dão muito apoio...eles continuam é exercendo uma coisa que... eles mesmos nos ensinaram...é...nós fomos...é...aprendiz deles e hoje nós estamos dando continuidade nesse/ nesse trabalho que eles nos orientaram[...]”.*

PE02: *“é::é com relação à escola a gente observa que eles estão sempre engajados na::a questão cultural...por exemplo el::es... quando passa as datas comemorativas...que eles eram acostumados sempre a::a fazer na época deles...eles cobram da gente de não/ de não fazer...já incentivando pra que faça outra...por exemplo...eles sempre faziam teatro em tempo de natal...dia das mães e isso é uma coisa que a gente observa que os pais de alunos cobram que e ab antigamente era assim...porque que não é assim agora? e através dessa cobrança a gente procura fazer também...né pra não cair essa tradição [...] aí com isso a gente vai né...claro a gente não quer que a tradição morra e acaba fazendo, acaba se esforçando mesmo se agente ache que não é pra fazer mais e acaba fazendo [...] as pessoas, os pais, os alunos, nós mesmos vamos fican::ndo assim::m sem expectativa, vamos caindo no comodismo e vai acabando... então essa contribuição é necessária”.*

PE03: *“É porque a gente no decorrer desse tempo...a gente vai buscando.... conversando com eles... e isso faz com que a gente siga os caminhos é deles... sempre que eu posso é... que eu começo.... alguns professores... vou buscar alguma coisa... vou buscar material... porque conheço professores que se aposentaram... sempre tem seu material ali e claro que a gente é só uma base pra gente copiar aquela coisa... tudo a gente tem aonde buscar e estão de braços abertos ... (....) acaba influenciando né”.*

PE04: *“A gente se inspira neles.... assume o trabalho da sociedade.... agente procura sempre o melhor... então a gente vai se espelhando nessas pessoas que estão contribuindo para que a gente possa é E também futuramente fazer o trabalho melhor.... é em função da escola.... da comunidade como um todo né”.*

Observa-se que os professores da Educação Básica destacam os aposentados como detentores de saberes detidos na experiência não contemplado pelos docentes durante os diferentes cursos de formação continuada promovidos pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias estaduais e municipais de ensino ou de instituições privadas.

Os aposentados são os exemplos para os que são iniciantes na profissão estabelecendo com eles uma proximidade motivada pela necessidade e lembranças de quando eram seus alunos. Alguns deles serviram como inspiração para opção profissional. Os profissionais em início de carreira recorrem aos aposentados e são referendados pelas escolas como participantes de relevância nos encontros pedagógicos no sentido de socializarem suas experiências.

Atuação em outros contextos das comunidades

EA01: *“- Já tinham esse tipo de comportamento.... quando eu era aluna eles já tinham... que quando aconteceu esse sete de setembro que era nossa tradição... acabou...tem, mas não como era antes (entendeu?) a/ o nosso encontro de jovem acabou mas eles estão orientando continuou/ tá continuando orientando ... orientação os conselhos deles”*

EA02: *“-A minha atenção que eu chama é que eles querem que continue como era antes... a cultura de antes...a cultura... mas transformar diferente...mas que continue a nossa cultura, né? como a:a as quadrilha..tá?, os encontro de/ dos jo/ jo/ jovens, os encontro do/ dos aposentados[...]”.*

ED01: *“Olha eu acho assim... é contribui porque da exemplo né... pra que outros façam a mesmas coisa.... porque no momento que eu ... outros professores não são engajados no programa pastoral da comunidade vêem eles trabalhando.... eles tem como modelo para outros se... se espelharem a eles e passarem a servir a comunidade que estão”.*

Verifica-se nas falas dos ex-alunos e ex-diretor que os docentes aposentados já possuem uma trajetória de trabalho em prol das vilas. Assim, esses aposentados ora conciliam atividades envolvendo práticas nos diferentes contextos, a saber: escola/igreja/eventos culturais, ora se aproximam ou se afastam por motivos familiares. Em alguns casos, eles se sentem mais à vontade para seguir com estas práticas.

Em direção oposta ao que se estigmatizou convencionar aposentadoria como marca da velhice, nestes contextos, os aposentados são vistos como pessoas ativas e exemplos de profissionais e líderes de práticas necessárias ao desenvolvimento cultural, social e religioso. Considerando-se que muitos desses aposentados sempre participava das ações políticas, sociais e educativas das vilas, pode-se atrelar este engajamento na aposentadoria nas práticas culturais como estratégia no sentido de terem qualidade de vida, poder de decidir e agir nos contextos.

Considerações finais

Verifica-se Nas falas dos docentes da Educação Básica é recorrente a preocupação dos aposentados com os aspectos culturais e religiosos associados às questões envolvendo problemas sociais, como as drogas e desemprego. Nesse sentido, várias vozes sociais são manifestadas a partir do que já fora enunciado, mas criando condições para que outras apareçam nessa relação com o Outro durante a enunciação (BRAIT, 2009).

Ao se entender a identidade como um fato que se constroi como um processo, as interações que o grupo de aposentados ainda realiza nas vilas participando das práticas culturais, reiteram, suas lideranças, saberes, que foram acumulados ao longo de sua trajetória profissional.

Outro aspecto a ser considerado seria refletir a respeito do fato de que mesmo eles não atuando mais do ponto de vista institucional, marcado, legitimado nas ações pedagógicas concernentes às atividades escolares socialmente constituídas, será que se enquadrariam na fase de desinvestimento (HUBERMAN, 1992). As atitudes deles em projetar, pesquisar para conseguirem sucesso em suas ações nos mostram que não.

Remeto-me a Bakhtin também ao tratar do ato responsável considerando-se que respondemos ao mundo por meio de atitudes pelas quais somos responsáveis e que isso deve acontecer de forma ética, o que atribui sentido às nossas ações, faz com que nos engajemos nelas e deixemos à mostra a alteridade constituída nas interações que os aposentados realizam, em especial, com os professores da Educação Básica.

A ideia era se estudar de que modo a cultura, o conhecimento e o poder se convergem nas relações sociais configurando uma política cultural (HALL, 2003), colocando-se à prova por utilizarem diferentes elementos metodológicos das diversas áreas do saber concretizando suas posturas diante do saber que agora se faz em processo contínuo.

Sendo assim, deixa-se em evidência também a necessidade de que as lutas devem ser mais forjadas nas estratégias, por isso, seu caráter político, ideológico, simbólico e linguístico exigindo engajamento, ato responsável e ético diante do conhecimento, dos contextos e sujeitos. Temáticas estas que vão ao encontro do que vimos discutindo ao longo deste trabalho ao propormos analisar a constituição identitária dos professores aposentados que no caso desta pesquisa procuram de engajar nas práticas culturais e religiosas das vilas Moiraba e Carmo do Tocantins.

Referências bibliográficas

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice,

LESSARD, Claude. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

ALVES, Vivian Cristina Pacola. **Stress e qualidade de vida em grupos de idosos: análise e comparação**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Centro de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRAIT, Beth. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

- DEPS, Vera Lucia. **A Transição à aposentadoria, na percepção de professores recém-aposentados da Universidade Federal do Espírito Santo**. UNICAMP- Faculdade de Educação. 1994.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FORTES, Victor Manuel dos Reis Borges. **A Constituição da identidade do professor caboverdiano nas relações sociais e de trabalho**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC- SP. (2008). Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo. 2008. Orientadora: Prof^a Dr^a Mitsuko Aparecida Makino Antunes. PUC.
- GUIMARÃES, Mônica Narciso. **Um corpo em construção: a história de uma professora narrando a constituição dos seus saberes** UNICAMP. FACUDADE DE EDUCAÇÃO. 2009.
- HALL, Stuart. "The work of representation". In: HALL, Stuart (org.) *Representation. Cultural representation and cultural signifying practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.
- _____. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A. 2003. 7^a ed.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António et. al. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. Coleção Ciências da Educação.
- LEMOS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**. Doutorado em Educação- Currículo Orientadora: Prof^a Dr^a Branca Jurema Ponce São Paulo, 2009.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António et. al. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto. 1992. Coleção Ciências da Educação.
- TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje; elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- WILLIAMS, Raymond. Cultura. In: **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 17-26.

Um olhar sobre as múltiplas inteligências na educação

Ivana Fávila Herôncio Rodrigues de Oliveira
Izanilda de Souza Costa Cruz
Mayara Cristine dos Santos Feitosa

Resumo: A teoria das inteligências múltiplas foi desenvolvida a partir dos anos 80 por uma equipe de pesquisadores da universidade de Harvard, liderada pelo psicólogo Howard Gardner, que identificou sete tipos de inteligência. Esta teoria teve grande impacto na educação no início dos anos 90, por isso, tomamos a decisão de escrever o presente artigo a respeito das “Inteligências Múltiplas”, para enfatizar um número desconhecido de capacidades humanas diferenciadas, variando desde a inteligência musical até a inteligência envolvida no entendimento de si mesmo e as implicações educacionais de tais descobertas. Apresentaremos um sucinto relato da teoria, relacionando inteligência à criatividade, ao gênio, capacidade e outras realizações mentais desejáveis, bem como as novas exigências para a escola, que precisa rever os seus paradigmas e principalmente, o seu currículo, a fim de sair do conceito antigo de inteligência, desenvolvido por Binet, abrindo caminho para o desenvolvimento das demais inteligências defendidas por Gardner. O professor por sua vez, deve instigar o aluno para que essas inteligências se desenvolvam, utilizando, metodologias diferenciadas e diferentes instrumentos de avaliação, proporcionando assim, em todos os alunos o desenvolvimento das sete inteligências propostas por Gardner, o que tornará a aprendizagem significativa e o ensino menos excludente.

Palavras-chave: inteligências múltiplas, capacidades humanas, implicações educacionais.

Introdução

“As inteligências dormem. Inúteis são todas as tentativas de acordá-las por meio da força e das ameaças. As inteligências só entendem os argumentos do desejo: elas são ferramentas e brinquedos do desejo.” (Rubens Alves, em *Cenas da Vida* apud Luiz Carlos Panisset Travassos).

Há muito se discute a temática da inteligência à luz de teóricos como Binet, que desenvolveu o primeiro teste de Q.I, defendendo a idéia de que a inteligência é inata ao indivíduo. Porém, outros teóricos contestaram essa afirmativa, mas especificamente e nos dias atuais, podemos citar as contribuições de Gardner, teórico que discute uma nova visão de inteligência, acreditando que a mesma é a capacidade do indivíduo em resolver problemas e criar produtos que agreguem valor ao ambiente em que vive.

O fato é que a concepção de inteligência impactará no tipo de escola e indivíduo que a escola irá formar, pois no contexto escolar, ouvimos constantemente falar dos problemas relacionados à aprendizagem, à falta de interesse à desmotivação, ao fracasso dos alunos, à falta de apoio familiar na educação dos filhos e professores trabalhando com salas superlotadas.

O presente trabalho, que se dá a partir de uma investigação bibliográfica analisando teóricos que discutem o tema inteligência, utilizando para tanto o método dialético, busca enfatizar um número desconhecido de capacidades humanas diferenciadas, variando desde a inteligência musical até a inteligência envolvida no entendimento de si mesmo e as implicações educacionais de tais descobertas considerando que as exigências contemporâneas exercem influência na ação educativa formal. Para tanto buscamos obras de teóricos que de um lado defendem a Inteligência como única e inata e de outro vislumbra o ser humano dotado de uma Inteligência plural.

Buscamos ainda, conhecer o conceito de inteligência à luz de Binet e Gardner, tratando da relativa independência de cada inteligência e a necessidade de se desenvolver novas formas de avaliar cada uma delas de forma justa e humana, levando em consideração tanto o conteúdo, como a idade e a cultura da criança que está sendo avaliada, pois cada inteligência dispõe de estágios de desenvolvimento e cada criança aprende de forma diferente.

Na era da globalização, mais do que nunca cabe à educação diversificar formas para a aprendizagem dos alunos, pois devemos educar para a formação de cidadãos críticos e reflexivos no qual poderão ser agentes ativos de transformação da sociedade que está inserido, viabilizando o trabalho de conteúdos de forma holística, capaz de promover uma prática educacional comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam a intervenção desta realidade.

O desejo de realizar a pesquisa referente ao tema “Inteligências Múltiplas, é devido à própria experiência profissional das pesquisadoras, que vivenciam em suas práticas pedagógicas dificuldades de aprendizagem em determinadas disciplinas ou conteúdos, desinteresse dos alunos e falta de apoio familiar na educação formal dos filhos.

A teoria das inteligências múltiplas

A Teoria das Inteligências Múltiplas foi difundida pelo cientista Howard Gardner, um dos responsáveis por um grupo de pesquisa da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, a partir de 1983. Por meio de pesquisas práticas feitas com crianças, Gardner verificou que haveria diversificadas manifestações das inteligências em todos nós, sendo específicas e localizadas em áreas distintas do cérebro. Surgiu daí a compreensão de que as inteligências de maior prestígio, em nosso sistema educacional como a verbal e a lógico-matemática, são apenas duas dentre as outras que todos possuem, ainda que umas apareçam mais desenvolvidas que outras, dependendo da pessoa e dos seus estímulos.

Baseando-se em estudos de muitas pessoas, com diferentes estilos de vida, em suas profissões e circunstâncias do dia-a-dia, Gardner desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas. Ele realizou entrevistas e pesquisa cerebral com centenas de pessoas, incluindo o desenvolvimento de diferentes habilidades em crianças normais e crianças superdotadas; adultos com lesões cerebrais e como estes não perdem a intensidade de sua produção intelectual, mas sim uma ou algumas habilidades, sem que outras habilidades sejam sequer atingidas; populações ditas excepcionais, tais como idiot-savants e autistas, e como os primeiros podem dispor de apenas uma competência, sendo bastante incapazes nas demais funções cerebrais, enquanto as crianças autistas apresentam ausências nas suas habilidades intelectuais e como se deu o desenvolvimento cognitivo através dos milênios.

De posse dos estudos realizados, Gardner chegou às seguintes conclusões:

- Todas as pessoas possuem todos os tipos de inteligências em graus variados.
- Cada pessoa tem uma composição diferente de inteligência.
- Podemos melhorar o ensino atuando nas múltiplas inteligências de nossos alunos.
- Estes tipos de inteligência estão localizados em áreas distintas do cérebro e podem funcionar de modo independente ou conjunto.
- Estas inteligências podem definir a espécie humana.

Porém, para que cada inteligência possa fazer parte da teoria é necessário que ela satisfaça a quatro requisitos básicos propostos por Gardner, os quais explicaremos a seguir:

· **CADA INTELIGÊNCIA É CAPAZ DE SER SIMBOLIZADA.** A teoria sugere que a habilidade em simbolizar – ou descrever idéias e experiências através de representações como imagens, números ou palavras – é uma marca da inteligência humana.

· **CADA INTELIGÊNCIA TEM SUA PRÓPRIA HISTÓRIA DE DESENVOLVIMENTO.** Inteligência não é uma característica absoluta fixada no nascimento que permanece estável por meio do período de vida conforme ainda advogam alguns conservadores que defendem o mito do QI.

· **CADA INTELIGÊNCIA É VUNERÁVEL E PODE SER PREJUDICADA POR TRAUMAS OU FERIMENTOS EM ÁREAS ESPECÍFICAS DO CÉREBRO.** Gardner sugere que, para ser viável, qualquer teoria de inteligência precisa ser biologicamente baseada, ou seja, enraizada na psicologia da estrutura cerebral.

· **CADA INTELIGÊNCIA POSSUI SEU PRÓPRIO VALOR CULTURAL.** O comportamento inteligente pode ser mais bem visualizado observando as mais altas conquistas da civilização.

Dos estudos realizados por Gardner originaram-se sete tipos de inteligências, que o autor denomina de inteligências múltiplas, as quais, ele defende que todo ser humano nasce com todas essas inteligências, uma mais desenvolvida que a outra, porém, com capacidade de desenvolvimento em todas elas, se for estimulado adequadamente.

Segundo Gama (1998), ao identificar tais inteligências, Gardner explorou ainda as habilidades que competem a cada inteligência, conforme podemos observar a seguir:

Inteligência lingüística - Os componentes centrais da inteligência lingüística são uma sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras, além de uma especial percepção das diferentes funções da linguagem. É a habilidade para usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir idéias. Gardner indica que é a habilidade exibida na sua maior intensidade pelos poetas. Em crianças, esta habilidade se manifesta através da capacidade para contar histórias originais ou para relatar, com precisão, experiências vividas.

Inteligência musical - Esta inteligência se manifesta através de uma habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. Inclui discriminação de sons, habilidade para perceber temas musicais,

sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e habilidade para produzir e/ou reproduzir música. A criança pequena com habilidade musical especial percebe desde cedo diferentes sons no seu ambiente e, freqüentemente, canta para si mesma.

Inteligência lógico-matemática - Os componentes centrais desta inteligência são descritos por Gardner como uma sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. É a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada; é a habilidade para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los. É a inteligência característica de matemáticos e cientistas Gardner, porém, explica que, embora o talento científico e o talento matemático possam estar presentes num mesmo indivíduo, os motivos que movem as ações dos cientistas e dos matemáticos não são os mesmos. Enquanto os matemáticos desejam criar um mundo abstrato consistente, os cientistas pretendem explicar a natureza. A criança com especial aptidão nesta inteligência demonstra facilidade para contar e fazer cálculos matemáticos e para criar notações práticas de seu raciocínio.

Inteligência espacial - Gardner descreve a inteligência espacial como a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa. É a habilidade para manipular formas ou objetos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial. É a inteligência dos artistas plásticos, dos engenheiros e dos arquitetos. Em crianças pequenas, o potencial especial nessa inteligência é percebido através da habilidade para quebra-cabeças e outros jogos espaciais e a atenção a detalhes visuais.

Inteligência cinestésica - Esta inteligência se refere à habilidade para resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo. É a habilidade para usar a coordenação grossa ou fina em esportes, artes cênicas ou plásticas no controle dos movimentos do corpo e na manipulação de objetos com destreza. A criança especialmente dotada na inteligência cinestésica se move com graça e expressão a partir de estímulos musicais ou verbais demonstra uma grande habilidade atlética ou uma coordenação fina apurada.

Inteligência interpessoal - Esta inteligência pode ser descrita como uma habilidade para entender e responder adequadamente a humores, temperamentos, motivações e desejos de outras pessoas. Ela é melhor apreciada na observação de psicoterapeutas, professores, políticos e vendedores bem sucedidos. Na sua forma mais primitiva, a inteligência interpessoal se manifesta em crianças pequenas como a habilidade para distinguir pessoas, e na sua forma mais avançada, como a habilidade para perceber intenções e desejos de outras pessoas e para reagir apropriadamente a partir dessa percepção. Crianças especialmente dotadas demonstram muito cedo uma habilidade para liderar outras crianças, uma vez que são extremamente sensíveis às necessidades e sentimentos de outros.

Inteligência intrapessoal - Esta inteligência é o correlativo interno da inteligência interpessoal, isto é, a habilidade para ter acesso aos próprios sentimentos, sonhos e idéias, para discriminá-los e lançar mão deles na solução de problemas pessoais. É o reconhecimento de habilidades, necessidades, desejos e inteligências próprios, a capacidade para formular uma imagem precisa de si próprio e a habilidade para usar essa imagem para funcionar de forma efetiva. Como esta inteligência é a mais pessoal de todas, ela só é observável através dos sistemas simbólicos das outras inteligências, ou seja, através de manifestações linguísticas, musicais ou cinestésicas.

As inteligências múltiplas e o novo papel do educador

Uma pedagogia alicerçada na Teoria das Inteligências Múltiplas, centrada no indivíduo, pode tornar possível a tarefa de educar para o entendimento, necessitando, para tanto de formas diferenciadas no ato de aprender.

O currículo deve ser elaborado de forma específica para cada área do saber, favorecendo o perfil intelectual individual. Gardner propõe que as escolas favoreçam o conhecimento de diversas disciplinas básicas; que encorajem seus alunos a utilizar esse conhecimento para resolver problemas e efetuar tarefas que estejam relacionadas com a vida na comunidade a que pertence; e que favoreçam o desenvolvimento de combinações intelectuais individuais, a partir da avaliação regular do potencial de cada um.

A teoria das múltiplas inteligências propõe pistas com as quais o professor poderá trabalhar e colocar em prática seu rol de conhecimento a favor da mediação do desenvolvimento das múltiplas competências em seus alunos permitindo a eles vivenciar diversos ambientes, ricos em materiais físicos e humanos, oportunizando formas diversificadas de aprendizagem, interagindo com a família e a comunidade.

O professor tem um novo papel em sala de aula: é o organizador, consultor e mediador desse rico processo de construção de conhecimento. Será o responsável por apresentar situações ao grupo de alunos, incentivar a criação de estratégias e procedimentos de solução, estimular a troca de idéias, apontar fontes de pesquisa e apresentar aos alunos as semelhanças e diferenças entre o que construíram e o saber social convencional. Segundo Perrenoud, ao ensinar, o professor deve todo o tempo “agir na urgência” e “decidir na incerteza”, sendo que seu domínio sobre as situações de ensino propostas é determinante para o sucesso das aprendizagens.

As implicações da teoria de Gardner para a educação são claras quando se analisa a importância dada às diversas formas de pensamento, aos estágios de desenvolvimento das várias inteligências e à relação existente entre estes estágios, a aquisição de conhecimento e a cultura.

Segundo Kruszielski (1999), a teoria de Gardner apresenta alternativas para algumas práticas educacionais atuais, oferecendo uma base para:

- O desenvolvimento de avaliações que sejam adequadas às diversas habilidades humanas (Gardner & Hatch, 1989; Blythe Gardner, 1990);
- Uma educação centrada na criança com currículos específicos para cada área do saber (Konhaber & Gardner, 1989; Blythe & Gardner, 1390);
- Um ambiente educacional mais amplo e variado, e que dependa menos do desenvolvimento exclusivo da linguagem e da lógica (Walters & Gardner, 1985; Blythe & Gardner, 1990).

Quanto à avaliação, Gardner faz uma distinção entre avaliação e testagem. A avaliação, segundo ele, favorece métodos de levantamento de informações durante atividades do dia-a-dia, enquanto que testagens geralmente acontecem fora do ambiente conhecido do indivíduo sendo testado. Segundo Gardner, é importante que se tire o maior proveito das habilidades individuais, auxiliando os estudantes a desenvolver suas capacidades intelectuais, e, para tanto, ao invés de usar a avaliação apenas como uma maneira de classificar, aprovar ou reprovar os alunos, esta deve ser usada para informar o aluno sobre a sua capacidade e informar o professor sobre o quanto está sendo aprendido.

Gardner sugere que a avaliação deve fazer jus à inteligência, isto é, deve dar crédito ao conteúdo da inteligência em teste. Se cada inteligência tem um certo número de processos específicos, esses processos têm que ser medidos com instrumento que permitam ver a inteligência em questão em funcionamento. Para Gardner, a avaliação deve ser ainda ecologicamente válida, isto é, ela deve ser feita em ambientes conhecidos e deve utilizar materiais conhecidos das crianças sendo avaliadas. Este autor também enfatiza a necessidade de avaliar as diferentes inteligências em termos de suas manifestações culturais e ocupações adultas específicas. Assim, a habilidade verbal, mesmo na pré-escola, ao invés de ser medida através de testes de vocabulário, definições ou semelhanças, deve ser avaliada em manifestações tais como a habilidade para contar histórias ou relatar acontecimentos. Ao invés de tentar avaliar a habilidade espacial isoladamente, devem-se observar as crianças durante uma atividade de desenho ou enquanto montam ou desmontam objetos. Finalmente, ele propõe a avaliação, ao invés de ser um produto do processo educativo, seja parte do processo educativo, e do currículo, informando a todo o momento de que maneira o currículo deve se desenvolver.

No que se refere à educação centrada na criança, Gardner levanta dois pontos importantes que sugerem a necessidade da individualização. O primeiro diz respeito ao fato de que, se os indivíduos têm perfis cognitivos tão diferentes uns dos outros, as escolas deveriam, ao invés de oferecer uma educação padronizada, tentar garantir que cada um recebesse a educação que favorecesse o seu potencial individual. O segundo ponto levantado por Gardner é igualmente importante: enquanto na Idade Média um indivíduo podia pretender tomar posse de todo o saber universal, hoje em dia essa tarefa é totalmente impossível, sendo mesmo bastante difícil o domínio de um só campo do saber.

Assim, se há a necessidade de se limitar a ênfase e a variedade de conteúdos, que essa limitação seja da escolha de cada um, favorecendo o perfil intelectual individual.

Quanto ao ambiente educacional, Gardner chama a atenção para o fato de que, embora as escolas declarem que preparam seus alunos para a vida, a vida certamente não se limita apenas a raciocínios verbais e lógicos. Ele propõe que as escolas favoreçam o conhecimento de diversas disciplinas básicas; que encorajem seus alunos a utilizar esse conhecimento para resolver problemas e efetuar tarefas que estejam relacionadas com a vida na comunidade a que pertencem; e que favoreçam o desenvolvimento de combinações intelectuais individuais, a partir da avaliação regular do potencial de cada um.

Quando falamos em “inteligência” não podemos deixar de considerar que cada indivíduo tem o seu modo próprio de aprender e aprende melhor quando encontra afinidade com o que está sendo ensinado.

No entanto, cada forma de avaliar tem suas vantagens e desvantagens, a metodologia mais adequada é a que reúne números ótimos de instrumentos e estratégias, gerando para o responsável pela verificação um grande número de informações suficientes para mapear o potencial de cada educando.

Em relação ao ensino-aprendizagem, Gardner propõe que a escola ensine no mínimo “dois diferentes jeitos de ver um problema”, ao invés de ensinar o aluno a “ler, escrever e utilizar recursos como um fim em si”, somente aprofundando “conhecimento sobre temas mais relevantes”.

O trabalho com as Múltiplas Inteligências só é possível quando o professor tem entendimento do que é um trabalho que considera as Inteligências Múltiplas e de como essa teoria pode transpor-se para a prática tornando o aprendizado eficaz para cada educando. Assim, considerando a necessidade de conhecer cada educando, reconhecer suas capacidades e estimular suas habilidades, o docente contribui para a formação integral do sujeito.

Porém, como toda teoria, esta também sofreu algumas críticas de estudiosos da área, tais como: não sendo um crítico, mas expandindo a Teoria, R. ^a Emmons, neuropsicólogo interessado na religiosidade humana, postulou a existência de uma “Inteligência Espiritual”, o que causou longo debate com Gardner, terminando este por acrescentar uma “Inteligência Existencial”, no sentido da proposta de Emmons.

Os principais argumentos dos críticos da Teoria são:

- **Não é nada novo.** Críticos da Teoria sustentam que o trabalho de Gardner não é novidade – o que ele chama de “inteligências” são basicamente habilidades cuja importância educadores e psicólogos cognitivos sempre reconheceram.
- **Não está bem definida.** Alguns críticos se perguntam se o número de “inteligências” vai continuar aumentando – estes teóricos acreditam que noções tais como habilidade corporal/cinestésica ou musical representam aptidões ou talentos individuais. Muitos críticos também dizem que a Teoria não possui o rigor e

a precisão de uma ciência efetiva. Gardner responde que atualmente é impossível garantir uma lista exaustiva e definitiva de inteligências.

- **É dependente da cultura.** A Teoria prevê que a cultura de um indivíduo tem um importante papel na determinação de suas inteligências. Críticos afirmam que a inteligência efetiva é revelada quando um indivíduo tem que confrontar uma tarefa estranha em um ambiente estranho.

- **Contraria os Padrões Nacionais.** Se a Inteligência Múltipla for adotada amplamente, ficará impossível comparar e classificar as habilidades dos estudantes em diferentes escolas.

- **Não é prática.** Educadores confrontados com salas de aula lotadas e com falta de recursos vêm a Teoria das Inteligências Múltiplas como utópica.

Numerosos e complexos são os desafios existentes, mas diante deles deveremos ter atitudes de luta, buscar parcerias, trocar idéias e experiências.

Considerações finais

A teoria das Inteligências Múltiplas tem enorme importância ao conseguir derrubar a idéia de uma inteligência única, fechada. Há muito a ciência estava impregnada com tal idéia e já era tempo de fazermos uso de uma noção de inteligência mais dinâmica. Logo, ela não deve ser utilizada para ditar um curso de estudos ou carreira, mas constitui uma base razoável para sugestões e escolhas de matérias opcionais.

Não podemos deixar de ressaltar, que durante a nossa pesquisa encontramos muitos autores que discutem a teoria das Inteligências Múltiplas e trazem contribuições importantes, mas ainda há poucos estudos, motivo que nos mostrou a necessidade de novas pesquisas.

Debruçando-se sobre essa temática, percebemos que a teoria das múltiplas inteligências, trouxe contribuições muito significativas ao contexto escolar, uma vez que, valoriza o aluno como um todo, provido de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo professor, se bem estimuladas e/ou motivadas.

Portanto, para que se concretize na prática essa teoria, faz-se necessário, que o sistema educacional, passe por profundas mudanças em seus paradigmas, desde a forma como está organizado o currículo até o processo de ensino e aprendizagem e ainda a forma como é concebida a avaliação.

A escola deve imbuir-se do firme propósito de garantir aos alunos, um ensino contextualizado e uma aprendizagem significativa, com metodologias diferenciadas, conteúdos significativos e variados instrumentos de avaliação, a fim de promover o desenvolvimento das inteligências, defendidas por Gardner.

Para tanto, o professor precisará conhecer a clientela escolar, com a qual está lidando, promovendo momentos de discussão e exploração das diversas inteligências, identificando em cada aluno, a inteligência que o mesmo tem mais a florada e instigando-o com propostas variadas de atividades, a fim de desenvolver as demais inteligências.

No entanto, esta teoria também tem suas limitações. Talvez a grande limitação seja, tendo em vista as inúmeras capacidades humanas valorizadas em nossa sociedade, escolher algumas ignorando, com efeito, as outras não mencionadas. Por outro lado considerar todas as inteligências seria impossível e inadequado.

Com isso, independentemente do campo a que está subordinado o estudo das inteligências pessoais, foi bastante importante a reflexão a respeito dos potenciais inerentes à esfera pessoal. Observa-se que muitas vezes em sala de aula, este aspecto é simplesmente desconsiderado mesmo existindo disciplinas e ramos de atuação profissional que exijam do indivíduo o domínio deste potencial.

Porém poderíamos considerar também as inúmeras capacidades existentes em cada ser humano e, sem pretensão de desejar um desenvolvimento total, procurar desenvolver a inteligência em que cada pessoa em particular é mais apta, que não necessariamente precisa estar incluída nas inteligências descritas. Desta forma, o educador - ou qualquer outro profissional que trabalharia com a inteligência precisaria conhecer melhor cada indivíduo para perceber nele a capacidade que se sobressai. Os resultados provavelmente seriam melhores, pois, conforme vimos, a independência pura entre as inteligências não existe e desenvolvendo melhor uma capacidade, outras também seriam afetadas.

Conclui-se que, para o professor é fundamental ter uma visão holística dos potenciais envolvidos na consecução eficiente dos conteúdos por eles ministrados e, sobretudo, uma compreensão sensível às formas de aprendizagem de seus alunos. A adequação dos métodos de ensino aos perfis específicos dos alunos passa a ser fundamental para que as diferenças pessoais - elemento imprescindível para o enriquecimento social e, mais especificamente, do meio profissional - não sejam uma barreira para o aprendizado. Portanto, a necessidade de se repensar os objetivos e os métodos educacionais tornam-se profunda.

Há que se pensar, em uma escola diferente para atender as exigências do mundo contemporâneo, que busca um ser formado integralmente com capacidade de resolver situações de conflito e contribuir para evolução da sociedade. Fica então o questionamento, será que vamos conseguir atender a essa necessidade urgente do mundo moderno, ou vamos continuar formando cidadãos pela metade?

Referências bibliográficas

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. **A Teoria das Inteligências Libertadoras.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Como Desenvolver as Competências em Sala de Aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. Fasc. 8.3.

- _____. **Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. **Como desenvolver conteúdos explorando as Inteligências Múltiplas.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GAMA, Maria Clara S. Salgado. (1998) **A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas Implicações para Educação.** Doutora em Educação Especial pela Universidade de Colúmbia, Nova Iorque. Disponível no site: <http://www.homemdemello.com.br>. Acesso em: 27/05/2011.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática.** 1ª Ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.
- _____. **Inteligências múltiplas, a teoria na prática.** Porto Alegre:Artes Médicas, 2000.
- KRUSZIELSKI, Leandro. **Sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner.** Trabalho apresentado à disciplina de Psicologia da aprendizagem, da Universidade Federal do Paraná (1999). Disponível no site: <http://www.oestrangeiro.net/psicologia>. Acesso em: 27/05/2011.
- LURIA, Aleksander Romanovich. **Fundamentos de Neuropsicologia.** 1ª Ed. São Paulo: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981.
- MATTOS, Carla Paiva. **Um Estudo da importância das Inteligências Múltiplas para o desenvolvimento do Ser Humano e das Organizações.** Itajubá: UNIFEI, 2005. (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Itajubá).
- METTRAU, M. B; MATHIAS, M. T. **O papel social da prática pedagógica do professor na promoção das capacidades sócio-cognitiva-afetivas do alunado.** Tecnologia Educacional, 1998.
- PASSARELLI, Brasilina. **Teoria das Múltiplas Inteligências aliada à Multimídia na Educação: Novos Rumos para o Conhecimento.** Coordenadora de Projetos Especiais. Escola do Futuro/USP. Disponível no site: <http://www.miniwebcursos.com.br>. Acesso em: 16/05/2011.
- RAMOS, Cosete. **O despertar do gênio: aprendendo com o cérebro inteiro.** Rio de Janeiro: Qualitymark ed., 2002.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

Lei 10.639/03: os desafios para a implementação no Acre

Izis Melo da Silva

Resumo: Com o reconhecimento, por parte do Estado, da necessidade da discussão sobre questões relacionadas ao racismo, gênero e outras que primam pelo respeito à diferença, o Estado se vincula diretamente à mobilização dos movimentos sociais e, com isso, vimos surgir debates envolvendo toda a sociedade, debates estes que se dão de forma intersetorial, abrangendo tanto instituições governamentais quanto não governamentais. A forma como estas questões eram tratadas no âmbito da sociedade e, conseqüentemente, na escola, muitas vezes configurava a abordagem como violação aos direitos humanos. A gestão pública, por sua vez, demonstra compromisso com elas quando garante a realização de seminários, fóruns, conferências, parcerias, além de planos, documentos, que endossam seu compromisso com o assunto. Dentre estas questões, há toda uma preocupação em torno do racismo sofrido por parte da população ascendente do povo africano: os afrobrasileiros. Vimos, então, ser criada a Lei 10.639/03, que altera a Lei 9394/96, tratando da inclusão da História da África e dos africanos no currículo escolar. No estado do Acre, como em todo o restante do país, é inegável a presença da diversidade étnico-racial negra, assim como, a invisibilidade que atinge este grupo e a não valorização de sua contribuição existente em nosso país. A implementação da Lei 10639/03, no Acre, ainda está em construção. É importante considerarmos que, localmente, algumas ações estão sendo realizadas, como a realização de seminários, produção de material didáticos, apoio ao movimento social, monitoramento das ações, resultado da parceria do governo federal e sociedade civil organizada. Entretanto, ainda existem desafios que limitam o avanço da discussão, como por exemplo: a dificuldade na auto-identificação como afrobrasileiro, escassez de material didático e falta de formação continuada.

Palavras-chave: educação, afrobrasileiros, legislação.

Introdução

Este trabalho é uma reflexão, sobre os principais aspectos que interferem acerca da inclusão da História da África e dos Afrobrasileiros, enquanto conteúdos estruturantes, no currículo escolar brasileiro no marco da lei 10.639/03. A escola, por ser o espaço onde melhor reflete os conflitos e a realidade do grupo social na qual está inserida, é o intermédio utilizado para disseminar as ideias vistas como necessárias para auxiliar na formação e na construção do caráter dos educandos enquanto cidadãos. Mas, não podemos esquecer que a proposta curricular é diferente do cotidiano da escola. Essa instituição que se configura como um espaço físico e ideológico, pensado para receber um público uniforme, vem se debatendo para trabalhar com essas propostas diversificadas, segundo MANTOAN(2009, p.17). “o convívio com alunos anteriormente excluídos das escolas comuns, é recente e gera ainda muito preconceito, receio e insegurança” E é nesse clima de dúvidas, questionamentos e incertezas, que o poder público associado a sociedade civil busca construir estratégias para implementação da Lei 10639/03. Juntos, elaboram essa proposta, afim de que a população afrobrasileira consiga, em sua pluralidade, se ver tanto enquanto aluno dessa escola, e que, principalmente, o currículo mostre o negro como sujeito na história do Brasil.

O movimento negro e a mobilização social para inclusão da historia da África no currículo

A abolição da escravatura no Brasil em 1888, não garantiu mudança efetiva na vida socioeconômica e cultural dos africanos e seus descendentes. A libertação não trouxe políticas públicas para que os negros libertos fossem, de fato, considerados cidadãos brasileiros. Após 40 anos da abolição a sociedade reconhece que, a ideologia racista e escravocrata ainda era reproduzida nos espaços públicos e que o quesito cor definia a ocupação desses espaços. Nesse sentido, o movimento negro organizado entendeu que teriam “que criar técnicas sociais para melhorar a sua posição social e/ou obter mobilidade social vertical. Visando superar a condição de excluídos” (SANTOS, 2005, p.21). Dentre essas estratégias, assumiu grande relevância, a educação escolar, segundo SANTOS (2005, p. 22) como “um veículo de ascensão social”, eficiente para se alcançar esses espaços. Nesse período instituições como a Frente Negra Brasileira, criada em 1931, defendia a ideologia educacional, promovendo aulas para a comunidade, pois, acreditavam que “o negro venceria à medida que conseguisse firmar-se nos diversos níveis da ciência, arte e literatura” (MUNANGÁ e GOMES, 2006, p.118).

Por outro lado, o Teatro Experimental do Negro - TEN (1944) foi além e defendia não só a garantia de uma educação curricular com seus cursos de alfabetização, como “queria dar uma leitura a partir do olhar do próprio negro e da herança africana à cultura produzida pelo negro no Brasil, distanciando-se da forma

ocidental de entender e ver a cultura negra.”(MUNANGA e GOMES, 2006, p.121 e 122).

Essas instituições são exemplos da percepção que os grupos organizados tiveram sobre o entendimento das estratégias de mobilização, necessárias para a construção de propostas curriculares educacionais que evidenciassem a questão negra, e propusessem outra versão sobre a história do Brasil. Isso nos mostra, também, como, há muito, já havia uma resistência política e ideológica para que a população negra tivesse acesso a serviços públicos, principalmente a educação que, como já foi dito, era vista como a redentora de toda a situação de exclusão em que viviam.

Propostas educacionais pela ótica do movimento negro

O I Congresso do Negro Brasileiro, organizado pelo TEN em 1950, orientava que houvesse “estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país”(SANTOS, 2005, p.23). No período compreendido entre o Estado Novo e a Ditadura Militar, especialmente entre 1964 e 1977, o movimento negro, assim como os demais movimentos sociais, foi impedido de realizar discussões acerca da temática. Por isso, poucos foram os grupos que resistiram a repressão política da ditadura militar.

De acordo com SANTOS (2005, p.24), somente ao final da década de 70, o movimento negro recomeça a organização e intensifica as reivindicações para assegurar à comunidade negra o acesso a educação. Além disso, apontava para as seguintes questões contra a discriminação racial e a veiculação de idéias racistas nas escolas:

- a) Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra
- b) Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas
- c) Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares
- d) Contra a discriminação racial e a veiculação de idéias racistas nas escolas

No contexto da abertura política brasileira e antevendo a mobilização para elaboração da nova carta magna o movimento negro realiza em 2006 a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte. Fórum que indica aos deputados constituintes e aos dirigentes do país as seguintes reivindicações com relação à educação:

- a) O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I,II e III graus, do ensino da África e da História do Negro no Brasil;
- b) Que seja alterada a redação do § 8º artigo 153 da Constituição Federal ficando com a seguinte redação: “A publicação de livros, jornais, e periódicos não dependem de licença da autoridade. Fica proibida a propaganda de guerra, de subversão da ordem ou de preconceitos de religião, de raça, de cor ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes” (SANTOS, 2005, p. 24).

Em 1995, acontece “um dos eventos mais importantes organizado pelas entidades negras brasileiras, a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida.” (SANTOS, 2005, p. 25). Neste momento foi entregue ao Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso propostas anti-racistas em várias áreas e, especificamente para a educação. Dentre elas se destacaram:

- a) Implementação da convenção sobre eliminação da discriminação Racial no Ensino
- b) Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União
- c) Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras

Ainda nessa década, alguns desses pontos foram implementados pelo governo brasileiro, como a revisão do material didático e a eliminação de livros, no qual o negro era apresentado a partir de estereótipos. Além disso, algumas iniciativas foram assumidas por alguns estados e municípios da federação assegurando o que garante legalmente a discussão.

Nesse cenário sócio histórico em que a temática negra já era discutida, observa-se contudo que, há 20 anos, mesmo em âmbito estadual e municipal, as leis já previam não só a inclusão da temática, mas outras intervenções necessárias para a garantia da concretização das propostas em sala de aula, como: alteração do material didático e a formação de professores. Mesmo assim, não houve uma inserção significativa dessas leis na educação básica desses locais.

Marco legal avanços, limites e desafios: dos PCN's à 10639/03

Baseado no artigo 22 da Lei de diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9394/96. Os Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN's de 1997. Documento referência com abrangência nacional traz uma proposta que se aproxima dos anseios do que o movimento negro tanto reivindicou para a educação.

Sendo o Brasil, um país rico em diversidade étnica e cultural, plural em sua identidade, vemos nos PCN's que:

é índio, afrodescendente, imigrante, é urbano, sertanejo, caiçara, caipira... Contudo, ao longo de nossa história, têm existido preconceitos, relações de discriminação e exclusão social que impedem muitos brasileiros de terem uma vivência plena de sua cidadania. (PCN,1999, p. 15)

Os 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 vividos.

Para implementação dos PCN's, houve um grande investimento por parte do governo federal, na formação para professores, ação que se apresenta como um grande desafio para a implementação das políticas educacionais, e que foi garantida em todos os estados da federação. Mesmo assim, considerando esse e outros pontos, RICARDO (2003, p. 11) faz a seguinte colocação "há uma distância a ser vencida entre a proposta e a prática".

A despeito dos avanços da proposta, após 12 anos de sua implementação, não temos conhecimento de pesquisas que indique a efetividade desse instrumento, nem dos encaminhamentos dados aos parâmetros. Temos outras propostas de implementação do que os PCN's propunham, mas não se tem resultados concreto dos mesmos.

A primeira gestão do governo Lula terá toda uma simbologia nas discussões étnico-raciais. Considerada uma gestão de participação popular, criará organismos governamentais no intuito de selar seu compromisso com a sociedade civil com condições institucionais para atendimento das demandas das organizações negras. Em março de 2003 é criada a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial-SEPPIR, ligada à Presidência da República, com a finalidade de implementação de políticas voltadas para negros, indígenas, ciganos e outros. Em 2004, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI/MEC, a fim de fazer a discussão por meio da educação da ampliação do acesso através das discussões em: meio ambiente, campo, étnico-racial, indígena, direitos humanos e outros. Além dessas secretarias, foram criados outros espaços de debate como o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial-CNPIR, os Fóruns Permanentes de Educação Étnico-racial nos estados e em alguns municípios.

Assim, em 2003, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, entendendo a importância da temática, assumindo o compromisso e atendendo as reivindicações do movimento negro organizado, altera a Lei 9394/97 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 arts. 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.

A diversidade negra no Acre

Segundo NEVES (2003, p.1) "O Acre é hoje um estado multiétnico. Sua população é constituída por descendentes de todas as raças que historicamente formaram a sociedade brasileira". Estado teve sua colonização influenciada diretamente pela necessidade da exploração do látex. Esse contexto socioeconômico demandou a mobilização de força de trabalho oriunda de vários estados brasileiro, notadamente, Bahia, Ceará, Pernambuco, Maranhão, além de imigrantes oriundos da Europa e Oriente Médio e dos indígenas que aqui já habitavam. Constituiu-se assim um povoamento inicial heterogêneo, força dessa realidade. Foram importados todos os itens necessários para se constituir, naquele momento, um povoado. Eram gêneros alimentícios, medicamentos, utensílios domésticos, pessoas e todo o mais que se percebesse necessário.

Contudo, é escasso, diria quase inexistente, registros históricos que possam contar sobre a presença negra no Acre, que se dá basicamente através da história oral, fator que não pode ser desconsiderado e, muito menos, nos levar a afirmar a inexistência de grupos ou mesmo pessoas que, fizeram parte daquele momento histórico.

Nesse sentido, identifica-se a carência que temos em torno de pesquisas sobre a temática. No entanto, vale destacar que em 1999 é criado no Instituto de Meio Ambiente do Acre-IMAC o Núcleo Regional do Centro Nacional de Informações e Referência da Cultura Negra-NRCNIRC�, com o objetivo de levantar

dados sobre comunidades afrodescendentes na formação dos municípios do Acre. Já em 2004, nas atividades preparatórias para a 1ª Conferência Nacional a Promoção da Igualdade Racial-CONAPIR, vemos o questionamento mais objetivo sobre a existência de negros no Acre por parte de órgãos governamentais, em virtude da ausência de fontes bibliográficas que subsidiassem essa informação, como dados, pesquisas, publicações e outros.

Não se identificou registros históricos sobre a existência de quilombos no estado. Acre e Roraima são os únicos estados da federação que se incluem nesse item. Esse pode ser um dos fatores que contribui para a invisibilidade da presença negra no Estado, implicando também na inexistência de um histórico de movimento negro organizado, mais antigo e consistente, que assumissem essa discussão. Atualmente, contamos com grupos organizados no aspecto da discussão política, na religiosidade e educação. Mas, com exceção da religiosidade, as demais discussões são provocadas por ativistas oriundos de outros movimentos, principalmente do movimento sindical, fator que às vezes se torna justificativa para a desqualificação do discurso desses atores sociais e que em alguns casos é notório a superficialidade do debate.

Desafios para implementação da Lei 10639/03

Diferente do que os PCN's propunham, que fossem aplicados de uma forma transversal em todas as áreas. A lei 10639/03, vem com uma orientação que seja implementada em algumas disciplinas, mas está amparada de todo um marco legal específico, tanto nacional quanto estadual e municipal, que lhe dará o aspecto de conteúdo estruturante. O que, teoricamente, garantiria sua implementação mais rápida e eficazmente. Mas, passados 9 anos de sua implantação o que podemos observar, é que, no Estado do Acre, mesmo que as Orientações Curriculares da Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre-SEE, tragam essa indicação, a lei não está sendo vivenciada no cotidiano das escolas. O que vemos são, tentativas pontuais, de garantir a discussão através dos Projetos Escolares. É válido considerarmos também que ainda não há uma formação específica nessa área.

Mas, quais serão os desafios e suas instâncias que dificultam a inserção da temática no dia-a-dia da escola?

Com isto, apresentamos abaixo, alguns pontos que acreditamos interferir na implementação da referida lei no estado do Acre. Como não temos estudos sobre o assunto, levantamos esses itens a partir de falas que ocorreram em vários eventos que discutiram a lei, a religiosidade, educação e outros.

a) O não reconhecimento da ascendência pela população acreana e, conseqüentemente, a não identificação enquanto afrobrasileiro, assumindo assim as dificuldades de acesso e permanência, vividas pelos mesmos, não só no espaço escolar, como nos demais espaços de poder;

b) A inexistência de um recurso financeiro específico na educação básica, mesmo existindo todo o aparato legal já citado, que garanta a implementação qualitativa, com todos os elementos necessários que envolvem a discussão, como formação continuada, material didático, acompanhamento das ações, considerando, inclusive, as particularidades regionais;

c) O racismo institucional, que é uma das formas de racismo, que atua de forma velada nos espaços onde deveriam ser a gênese das políticas públicas, que finda ocorrendo o inverso, ou não criam as políticas ou essas instituições as emperram;

d) A não inserção em todas as esferas do sistema público de educação, chamando a atenção para as instituições de ensino superior, em inserirem o assunto em todas as grades curriculares dos seus cursos;

e) Mesmo o país sendo laico, a Constituição Federal garante em seu artigo 5ª que “todos são iguais perante lei, sem distinção de qualquer natureza(...)”, os Direitos Humanos Econômicos Sociais Culturais e Ambientais-DHESCA's é um dos instrumentos que norteia o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH que em seu item Ações Programáticas diz:

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas;

Contudo, não é isto que observamos no quesito religiosidade, que deveria ser transversal aos demais. Tornou-se o fator que cada vez mais vem justificando a não implementação de algumas políticas.

Tanto nos espaços referentes à educação, quanto aos demais espaços, vivenciamos uma extremada intolerância com relação às religiões de matriz africana. Há todo um preconceito desta enquanto religião, reforçada por estereótipos e uma verdadeira demonização contra seus seguidores, que são cotidianamente reforçados pela mídia, através de programas audiovisuais, periódicos, financiados por outras denominações, desconsiderando toda uma orientação legal trazida em vários instrumentos nacionais e internacionais, como vemos no trecho a seguir.

Um periódico desta cidade, em sua primeira página, noticiou que um pastor evangélico tentou contra a vida de uma “macumbeira”. Ora, se infere que o periódico praticou ato de discriminação ao ser referir a vítima como “macumbeira”, inobservando, desta forma, as normas atinentes à liberdade de manifestação. É certo que a imprensa tem que noticiar os acontecimentos, inclusive

as violências praticadas contra as pessoas em virtude de religião, mas não podem incorrer no mesmo erro porque, ao invés de informar, propiciam cada vez mais a prática de intolerância pelos grupos religiosos. (EVANGELISTA, 20??, p.5).

A junção desses elementos: combate ao racismo institucional, à intolerância religiosa, inclusão da temática no currículo do ensino superior, investimento específico na educação básica, implica no fortalecimento e no reconhecimento da importância do fazer necessário em sala de aula, que ela seja o espaço indutor dessa discussão, que provoque em nossa clientela: a comunidade escolar, professores, gestores, alunos, pais, enfim a sociedade, o interesse em saberem de práticas que, reproduzem ou rejeitam, sem terem conhecimento da origem das mesmas.

Considerações finais

É preciso que haja soma de esforços e investimentos intersetoriais, com mobilização e articulação conjunta entre instituições governamentais e não governamentais, não só no âmbito educacional, como da saúde, mídia, segurança. Focando a importância do auto-reconhecimento, que não consideremos que só o outro é afrodescendente, mas que todos são. Quem sabe não seja esse um ponto de partida para valorização da ascendência em nossa população que não se vê como negra, nem índia, nem boliviana, somente como acreanos.

Referências bibliográficas

GOVERNO FEDERAL. SECADI/MEC. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p.

GOVERNO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília : Subsecretaria e Edições Técnicas 2004. 436 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural orientação sexual.** Brasília : MEC/SEF, 1997. 162p.

MUNANGA, K. e GOMES, N.L. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006. 224p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A escola flexível e a pedagogia das diferenças.** Revista Pátio, n.7, p. 18-19, nov.2008/jan.2009.

GOVERNO FEDERAL. SECADI/MEC. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12396&Itemid=684. Acesso em: 06 set.2011.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14772%3Aeducacao-em-direitos-humanos&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913. Acesso em: 29 set. 2011.

MOREIRA, A.F.B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. acesso em: 27 set. 2011.

NEVES, M.V. **A cor do invisível.** Disponível em: http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/index.php?catid=47:marcos-vinicius&id=114:uma-breve-hist-da-luta-acreana&option=com_content&view=article. Acesso em: 21set.2011.

NEVES, M.V. **Uma breve história da luta acreana.** Disponível em: http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/index.php?catid=47:marcos-vinicius&id=114:uma-breve-hist-da-luta-acreana&option=com_content&view=article. Acesso em: 21set.2011.

RICARDO, E.C. **Implementação dos PCN's em sala de aula: dificuldades e possibilidades.** Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/fne/Vol4/Num1/a04.pdf>. Acesso em: 19 set. 2011.

EVANGELISTA, G. **Intolerância religiosa.** Disponível em: http://webserver.mp.ac.gov.br/wp-content/files/Discriminacao_Religiosa1.pdf. Acesso em: 07 out. 2011.

Tecnologias na educação: uma aplicação de matemática utilizando o laptop educacional (UCA)

Jane Maria de França Nolasco
Salette Maria Chalub Bandeira

Resumo: Este trabalho tem por objetivo mostrar a aplicação das tecnologias da informação e comunicação – TICs em uma escola do Ensino Fundamental, no município de Senador Guiomard. A escola foi contemplada com o projeto Um Computador por Aluno – UCA, um programa em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Diante do contexto, ministramos uma aula com o assunto de porcentagem com problemas do cotidiano dos alunos, no 8º ano, em que a matemática foi contextualizada, envolvendo problemas com as quatro operações e por fim, exemplificando situações problemas envolvendo porcentagem. A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica na Universidade Federal do Acre, pesquisa na *internet* e a pesquisa de campo: entrevista e aplicação de questionário com alunos e professor da disciplina. Na aula, cada aluno tinha seu computador e utilizamos a planilha eletrônica (*Software Kspread*). A aplicação do *laptop* UCA na sala de aula desenvolveu nos alunos uma atitude positiva em relação à resolução dos exercícios, bem como mostraram ter uma facilidade para utilizar a tecnologia na sala de aula. A partir dessa aplicação observamos que o *laptop* educacional funciona como excelente instrumento de auxílio com ótimos resultados para o conhecimento no processo de ensino e aprendizagem da educação matemática.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), Projeto UCA, educação Matemática, porcentagem com o *Kspread*.

Introdução

Atualmente, a educação vem passando por inúmeras mudanças, as quais iniciaram com a legislação educacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB: 9394/96). Essas mudanças acontecem num processo de transformação política, econômica, educativa e social, que evidenciam a reformulação do currículo escolar, a formação inicial do futuro professor e o seu desenvolvimento profissional. Vale ressaltar que hoje a escola passa por transformações rápidas e não pode deixar de acompanhar esse processo. Estamos vivendo num mundo tecnológico, onde existe uma constante busca de novos conhecimentos. Assim, nós professores, somos parte desse processo de mudança e contribuimos com a discussão e realização de tal processo.

Nesse sentido, nós professores de Matemática, devemos compreender esse processo e a forma de melhor contribuir com o desenvolvimento da educação matemática. Entendemos que é importante buscar novas possibilidades de ensinar e aprender os conceitos matemáticos, sem banalizá-los ou restringi-los a uma única direção.

A utilização de *laptops* no ensino de matemática em sala de aula em busca de melhorias é um desafio para os professores que pretendem dinamizar e expor uma aula diferente.

Com base no que foi dito, enunciamos a questão da investigação: o uso do *laptop* nas aulas de matemática auxilia o educador na sua prática pedagógica e há um melhor entendimento por parte dos alunos dos conteúdos trabalhados?

Este estudo pretende verificar o problema proposto na investigação e apresenta o objetivo geral: A utilização da tecnologia da informação e comunicação (TIC), em especial o *laptop* (projeto UCA – Um Computador Por Aluno) como ferramenta de auxílio na educação matemática, no 8º ano do ensino fundamental, no que concerne ao estudo de porcentagem.

Dessa forma, a pesquisa pode contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, diversificando a maneira de ensinar os conhecimentos e conceitos matemáticos sobre porcentagem e possibilitar ao aluno utilizar as tecnologias que já fazem parte da sua vida, proporcionando o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem através do *laptop* no ensino de matemática (UCA). O maior desafio é para o professor, pois precisa se atualizar, ser criativo, além de vencer suas próprias dificuldades com as tics para conseguir utilizar o *laptop* de forma satisfatória que permita ao aluno um entendimento da tecnologia e dos conteúdos matemáticos, eficaz em sala de aula.

Para o desenvolvimento desta pesquisa o referencial teórico utilizou como base a realização de pesquisas bibliográficas na biblioteca da UFAC, na internet, no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da Secretaria de Estado de Educação (SEE), no município de Rio Branco, e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica

baseia-se em obras literárias, no âmbito da internet e de livros acerca do assunto informática na educação. A pesquisa de campo envolve a utilização de questionários, entrevistas e observações em sala de aula. Os sujeitos da pesquisa: as coordenadoras do Projeto UCA do estado do Acre, professoras Maria Naderge do Nascimento (UCA/SEE) e Salete Maria Chalub Bandeira (UCA/UFAC), docente de matemática da escola de ensino fundamental do município de Senador Guiomard, os alunos do 8º ano, coordenadora de ensino e gestora da escola.

Experiência com o *laptop* (uca) em sala de aula

Em contato com a gestão da escola, no município de Senador Guiomard e com o professor de matemática, da turma do 8º ano, do ensino fundamental, solicitamos a permissão para realizar uma aula de matemática utilizando o *laptop* (UCA – Um Computador Por Aluno).

Com base no proposto e em conversa com o professor, ele autorizou a utilizarmos a sua sala de aula, e nos permitiu a ministrar uma aula com o assunto de porcentagem, utilizando o *laptop*.

Assim, para realizarmos esta aula, estudamos um mês, a apropriação tecnológica do Metasys Classmate - PC/UCA, versão 1, julho de 2010, para termos habilidade e segurança para atuar com o computador na sala de aula, ver Fig. 1.



Fig. 1: Laptop Educacional (UCA), 2010.

Fonte: Manual da apropriação tecnológica, UNICAMP.

Para tanto, precisamos ilustrar algumas funções principais do *laptop* em estudo, para um melhor entendimento do que realizamos na aula, vide Fig. 2.

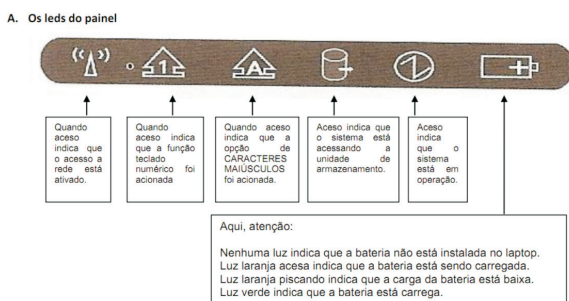


Fig. 2: Os leds do painel, 2010.

Importante conhecer as teclas de função, Fig. 3:

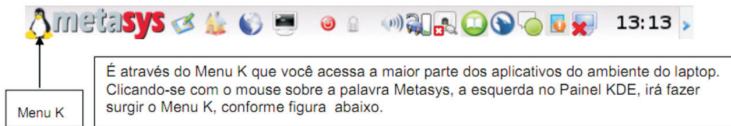


Fig. 3: As teclas de função, 2010.

Conhecendo o Menu K, em que acessa a maior parte dos aplicativos do ambiente, Fig. 4:

C. Conhecendo o Menu K:

D.



Observe atentamente as subdivisões na parte inferior do Menu K:

Favoritos: onde se encontra aplicativos e documentos utilizados com mais frequência;

Histórico: onde se encontra aplicativos e documentos utilizados mais recentemente;

Computador: aqui ficam disponibilizadas informações e configuração do ambiente do seu laptop, acesso a arquivos pessoais, recursos de rede e unidades de disco conectadas;

Aplicativos: onde se encontra a lista de aplicativos instalados no laptop;

Sair: onde se desliga o computador e pode ser feita a troca de usuário.

Fig. 4: Menu K, acesso aos aplicativos, 2010.

Em planejamento da aula com a orientadora do TCC, e em conversa com o professor de matemática da turma, resolvemos utilizar a planilha eletrônica, chamada no UCA, *Kspread*.

Assim, explicamos que uma planilha eletrônica é um documento digital que permite organizar dados na forma de tabelas. Podemos organizar controle de gastos, despesas domésticas, feira de supermercado ou mesmo tabular os resultados das avaliações. Podemos aplicar o somatório dos valores tabulados, funções matemáticas e estatísticas, bem como média, encontrar maior valor, menor valor em uma planilha eletrônica.

Mostramos na aula que o Kspread pode ser acessado através do Menu K: Metasys___ Aplicativos___ Ferramentas de Produtividade___ Suíte de Escritório ___ Planilha Eletrônica, veja Fig. 5.

A. Criando uma nova planilha

Quando iniciamos o Kspread o programa nos apresenta uma tela para que seja selecionado o modelo como o qual desejamos trabalhar. Este mesmo procedimento pode ser realizado dentro do programa através do menu Arquivo ▾ Novo...

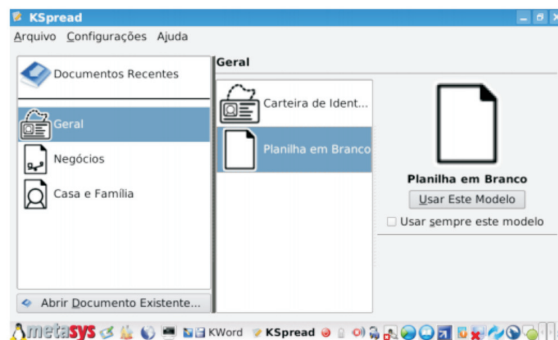


Fig. 5: Passos para abrir uma planilha em branco.

Escolha Usar Este Modelo e aparecerá a planilha conforme a Fig.6.

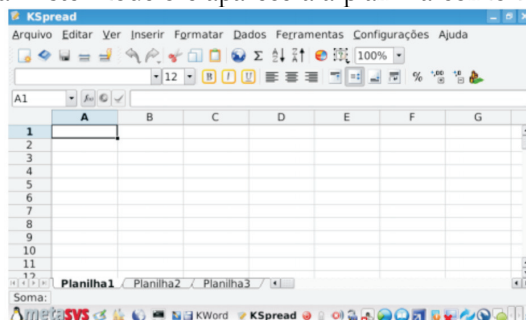


Fig. 6: Planilha em Branco (*Kspread*).

Após a explicação do aplicativo *Kspread*, passamos para um exemplo em como inserir dados na planilha e construirmos as fórmulas matemáticas, com problemas envolvendo as quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão), porcentagem, razão centesimal, encontrar o maior valor e o menor valor na tabela.

Outro ponto que merece destaque são os símbolos matemáticos, como é no *laptop*: as fórmulas são precedidas pelo sinal =.

Na aula, foram utilizados, os recursos didáticos, *data-show*, *notebook*, cartolina, *laptops* do UCA (34), um para cada aluno. Momentos de explicação dos símbolos matemáticos, para utilizá-los no computador. Fig. 7.

Operações	Símbolo
adição	+
subtração	-
multiplicação	*
divisão	/
porcentagem	%

Fig. 7: No *laptop* a representação dos símbolos, 2011.

Fonte: Pesquisa de campo.

A seguir, demonstramos como inserimos os dados na planilha eletrônica, Fig. 8:

↑ célula

	A	B	C	D	E	F	G
1	A1	B1	C1	D1	E1	F1	G1
2	A2	B2	C2	D2	E2	F2	G2
3	A3	B3	C3	D3	E3	F3	G3
4	A4	B4	C4	D4	E4	F4	G4
5	A5	B5	C5	D5	E5	F5	G5
6	A6	B6	C6	D6	E6	F6	G6

Fig. 8: Explicação do que é uma célula, 2011.

Continuando esclarecemos como inserir as fórmulas de acordo com os problemas que foram sendo trabalhados, Fig. 9 e Fig. 10.

Operações	Fórmula
adição	= C2 + C3 ENTER ou = 2.5 + 2.1 ENTER
subtração	= D4 - F2 ENTER ou = 10 - 6 ENTER
multiplicação	= B4 * C4 ENTER ou = 2.5 * 3 ENTER
divisão	= E3 / F2 ENTER ou = 12 / 4 ENTER
Porcentagem	= 10% * E3 ENTER ou = 10/100 * 75 ENTER

Fig. 9: Fórmulas matemáticas, 2011.

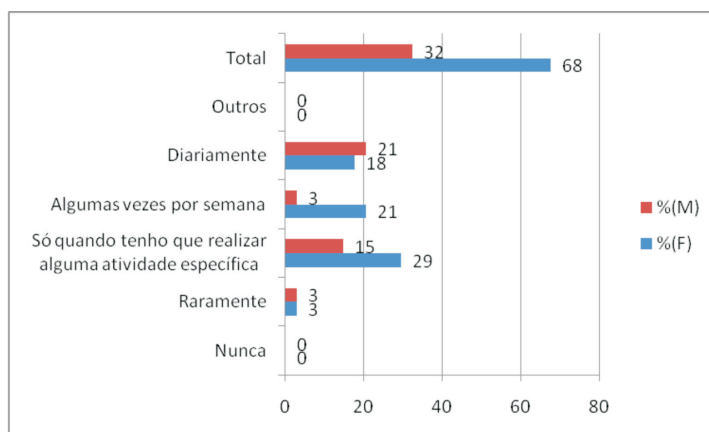
Outras fórmulas	
Menor Valor	=min(A2:A4) ENTER
Maior Valor	=max(A2:A4) ENTER
Média Aritmética	=average(A2:A4) ENTER
Soma Total	=/suma(A2:A4) ENTER
Obs: Toda operação deverá ser iniciada sempre com "="	

Fig. 10: Outras fórmulas matemáticas, 2011.

Resultados

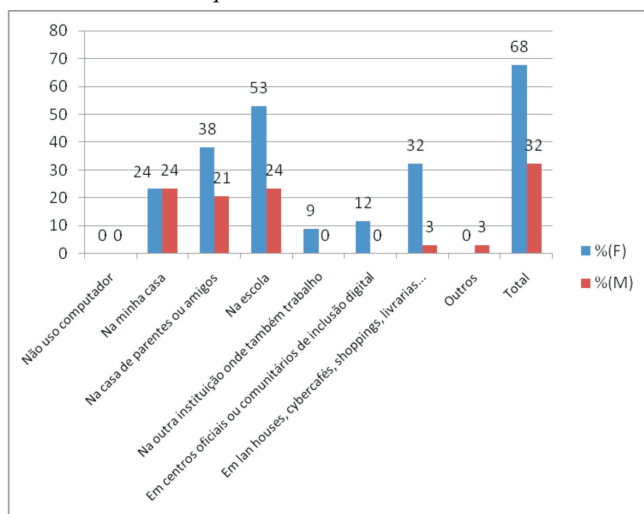
A seguir, são apresentados os resultados do trabalho de conclusão de curso, que após a explanação da aula, foi aplicado os questionários da pesquisa, para os alunos (8º ano) e professor de matemática da turma.

Gráfico 01: Com que frequência você utiliza o computador?



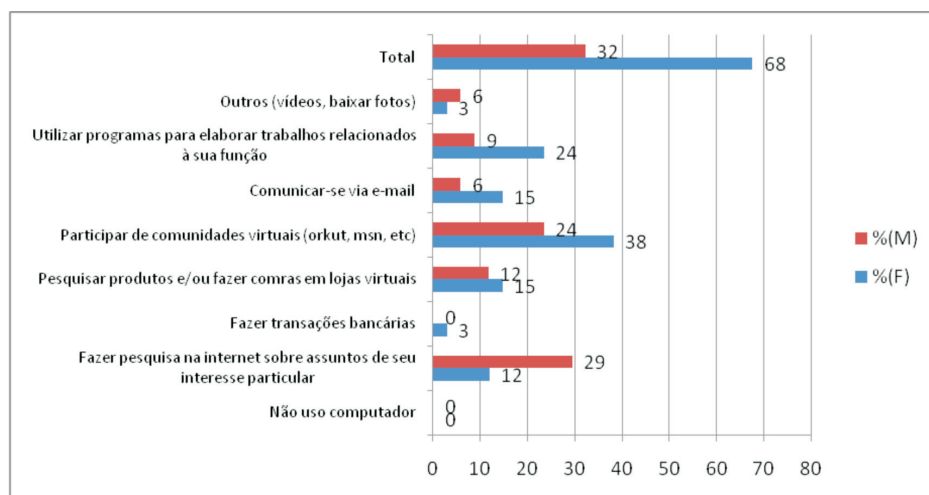
Fonte: Alunos do 8º ano, Senador Guimard, abril de 2011.

Gráfico 02: Em que locais vocês normalmente usam o computador?



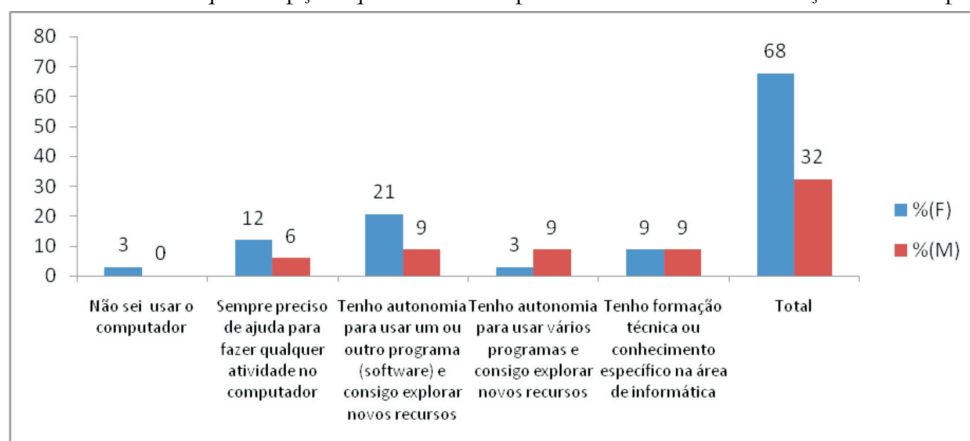
Fonte: Alunos do 8º ano, Senador Guimard, abril de 2011.

Gráfico 03: Quais atividades você realiza com mais frequência no computador?



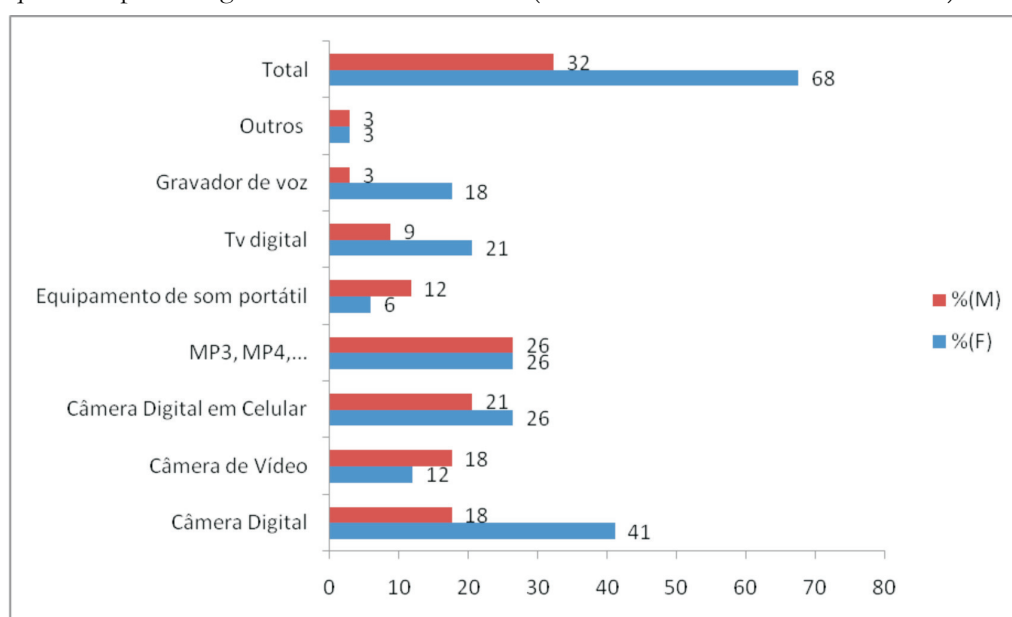
Fonte: Alunos do 8º ano, Senador Guiomard, abril de 2011.

Gráfico 04: Marque a opção que melhor expressa seu nível de utilização do computador?



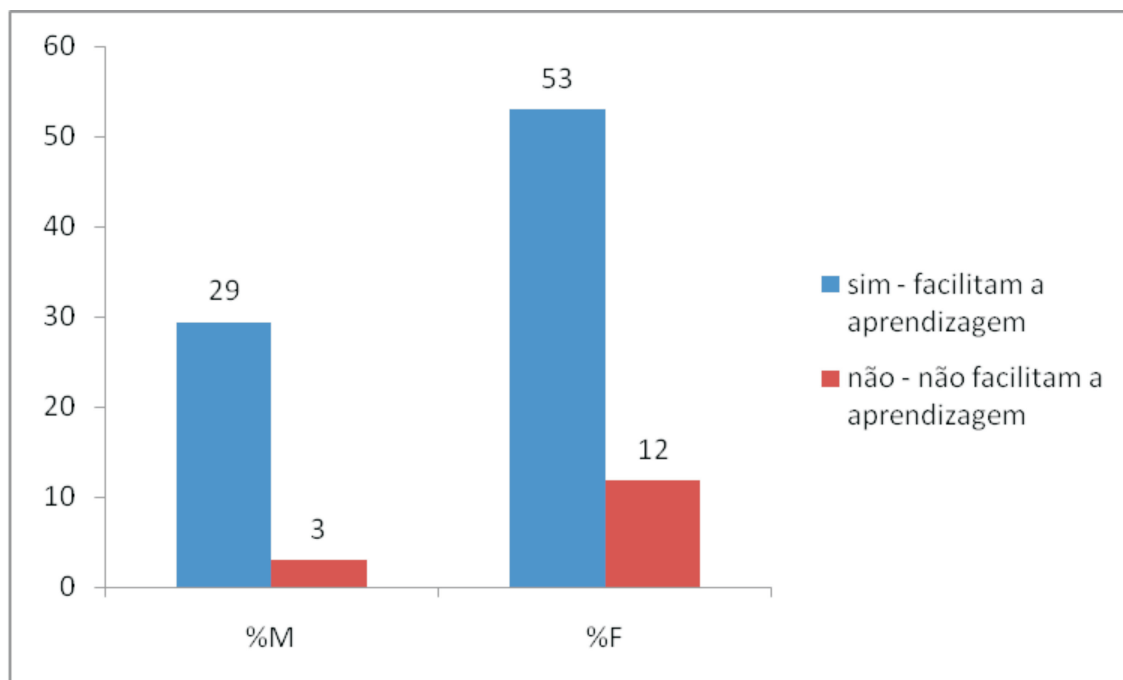
Fonte: Alunos do 8º ano, Senador Guiomard, abril de 2011.

Gráfico 05: Agora pensando em outros recursos tecnológicos. Dos equipamentos listados abaixo, marque os que você possui alguma familiaridade de uso (sabe usar minimamente os recursos).



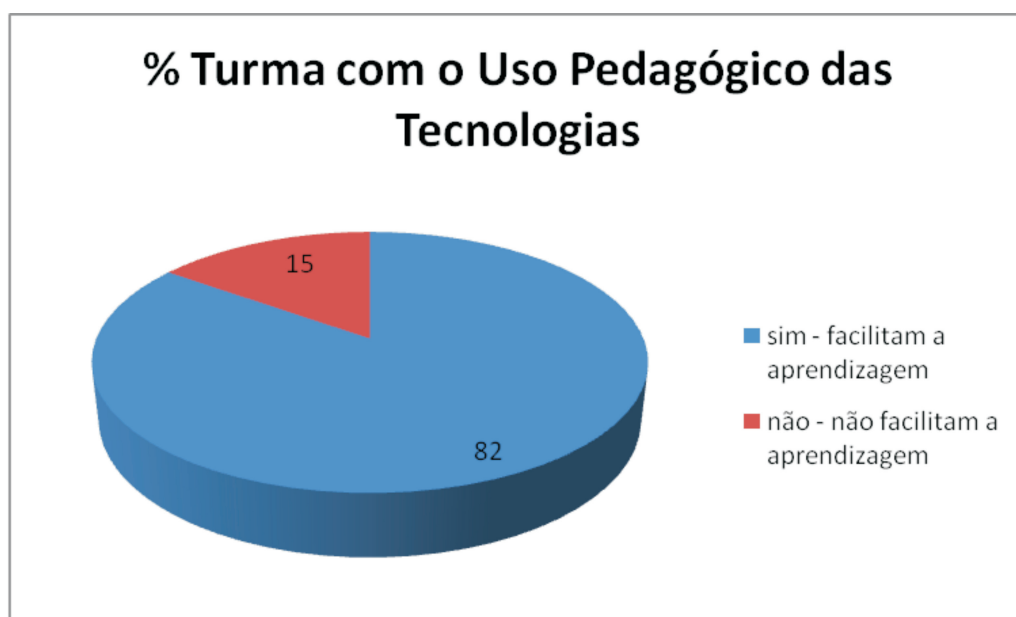
Fonte: Alunos do 8º ano, Senador Guiomard, abril de 2011.

Gráfico 06.1: Em relação ao uso pedagógico de tecnologias, você considera que os recursos tecnológicos na aula: Facilitam a sua aprendizagem ou não facilitam a sua aprendizagem.



Fonte: Alunos do 8º ano, Senador Guiomard, abril de 2011.

Gráfico 06.2: Em relação ao uso pedagógico de tecnologias, você considera que os recursos tecnológicos na aula: Facilitam a sua aprendizagem ou não facilitam a sua aprendizagem.



Fonte: Alunos do 8º ano, Senador Guiomard, abril de 2011.

Considerações finais

Após a aplicação de uma aula de matemática usando o *laptop* educacional (UCA), alguns aspectos foram preponderantes nessa prática, dentre eles podemos destacar a forma com o que os alunos se comportaram. Em nenhum momento precisamos chamar a atenção, sendo a aula bastante produtiva, já que o interesse e o entusiasmo dos alunos fizeram com que houvesse uma maior participação por parte deles. Em alguns momentos a aula precisou ser interrompida para que se tirassem dúvidas pessoais, mostrando assim, a vontade que eles tinham de aprender o que estava sendo passado usando um utensílio que muito deles usam no dia-a-dia, causando uma maior facilidade no aprendizado.

No gráfico 1, com que frequência utilizam os computadores, a opção de maior percentual para as

mulheres, responderam que usam o computador só quando tem que realizar alguma atividade específica (29%) e os homens diariamente (21%). No gráfico 2, eles responderam que usam os computadores mais na escola, demonstrando aqui a importância do projeto UCA. No gráfico 3, as atividades que realizam com mais frequência, as mulheres são as comunidades virtuais (38% - orkut, msn) e os homens, fazer pesquisas na internet sobre assuntos de seu interesse particular (29%). O gráfico 4, todos os homens sabem usar o computador, porém 3% das mulheres não sabem usar o computador. No gráfico 5, demonstra que eles usam recursos tecnológicos, no gráfico 6, nos apontou que a tecnologia facilita a aprendizagem, opinião de 82% dos alunos, sendo 29% mulheres e 53% homens. Destacamos neste ponto, que uma aula bem organizada facilita a aprendizagem dos conteúdos matemáticos com a utilização da tecnologia.

O trabalho com essas ferramentas tecnológicas exigem uma preparação da aula e também do professor, sobretudo na passagem de atividades de acordo com o cotidiano dos alunos, preparação não só dos conteúdos específicos, mas nas habilidades com as TICs. O professor precisa ser mediador do conhecimento para poder passar a aprendizagem, isto é, precisa aprender a trabalhar de forma colaborativa com os alunos em sala de aula.

Vale ressaltar que para haver uma melhoria de ensino numa determinada escola é preciso que se tenha certa adaptação por parte desta, já que serão de fundamental importância algumas mudanças na infraestrutura, onde suas instalações terão que ser trocadas para se adequar às novas ferramentas de estudo, bem como no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), onde os gestores e professores terão que além de mudar seu planejamento escolar, receber uma capacitação para atender às expectativas. Além disso, terá que ter também um treinamento em alguns alunos monitores para auxiliarem os professores na sala de aula.

Ao observarmos os questionários respondidos pelos alunos verificamos que a grande maioria deles não tem dificuldade com o uso da tecnologia na sala de aula, pelo contrário, eles já tinham certa familiaridade com a ferramenta, o que resultou numa aprendizagem significativa. Com isso, vimos que os alunos anseiam por algo assim, pois estamos vivendo um momento tecnológico, onde a ampliação das possibilidades de comunicação e informação, por meio de tais equipamentos, altera nossa forma de viver e aprender na atualidade.

Finalmente, não podemos deixar de salientar que em conjunto, alunos e professores, precisam participar de um processo para aprender de forma criativa e dinâmica que se tenha como princípio o diálogo e a descoberta, para criar conhecimento significativo e relevante. Logo, alunos e professores precisam aprender a aprender como acessar a informação, onde encontrá-la e transformá-la em produção de conhecimento. A eficácia do profissional está na determinação de ser um investigador intermitente, um cidadão crítico, autônomo e criativo que saiba resolver problemas, usar a tecnologia com propriedade e ter iniciativa própria para questionar e transformar a sociedade.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria E.B. de; MORAN, José Manuel. **Integração das Tecnologias na Educação: Salto para o Futuro**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

ANDRADE, P. A. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Projeto Um Computador por Aluno**. Núcleo De Tecnologia da Informação (NTI) – UFC Virtual, 2009.

BUSATO, Luiz R. **Tecnologias de informação, comunicação e educação**. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

DANTE, Luiz Roberto. **Tudo é matemática: ensino fundamental: livro do professor**. São Paulo, Ática, 2005.

KESNKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial a distância** – Campinas, SP: Papirus, 2003. – (Série Prática Pedagógica).

PEREIRA, Antônia L.S.; OLIVEIRA, J.C.M. de. **Aplicação do software matemático winplot no ensino médio, 1º ano – no estudo de gráfico de funções**. Trabalho de Conclusão de Curso. Rio Branco: UFAC, 2008.

<http://ucaacre.blogspot.com>. Disponível em 20 de abril de 2011.

A formação de professores e o ensino de língua inglesa em Cruzeiro do Sul - Acre: uma reflexão necessária

Jannice Moraes de Oliveira Cavalcante¹
Sílvia Maria Januário Alves²

Resumo: Dominar intelectualmente as habilidades de uma Língua Estrangeira torna-se a cada dia uma exigência a mais nos diversos espaços de interação. A escola é o ambiente em que essa interação ocorre em estágio inicial e formal; é o local do conhecimento envolvendo duas personagens principais: o professor e o aluno. Reconhecendo que a Língua Inglesa representa uma ponte de contato com o mundo em contextos globalizados, a prática construída em sala de aula por professores de Língua Inglesa como Língua Estrangeira caracteriza-se pela constante reflexão profissional e pessoal, já que a educação deve estar pautada no diálogo, reflexão e ação, tornando-se assim pilares no processo de formação dos docentes. Nesse contexto, o professor apresenta-se como o agente de mudanças, aquele que introduz e insere o educando no processo de ensino e aprendizagem através de experiências vivenciadas em sala de aula, o que leva muitas vezes os profissionais da área da educação a (re)pensar de forma crítica as teorias aprendidas durante o processo de formação docente. Em Cruzeiro do Sul - Acre, lócus da pesquisa, professores de língua inglesa do Ensino Médio, especificamente da Escola Dom Henrique Ruth, enfrentam problemas como turmas numerosas, falta de material didático, laboratórios de língua, etc. Nessa perspectiva, este artigo aborda o papel do professor apresentando perspectivas de trabalho que envolvem os professores de Língua Inglesa, além de fazer uma reflexão acerca do ensino público de inglês em uma escola estadual no município cruzeirense após entrevistas com professores da área e vivências múltiplas de anos de prática pedagógica.

Palavras-chave: formação de professores, ensino de língua inglesa, língua estrangeira.

A importância do ensino de Língua Inglesa em escolas públicas e o professor: um olhar através do espelho

Dominar intelectualmente as habilidades de uma Língua Estrangeira torna-se a cada dia uma exigência a mais nos diversos espaços de interação. A escola é o ambiente em que essa interação ocorre em estágio inicial e formal; é o local do conhecimento envolvendo suas principais personagens: o professor e o aluno. Desta feita, a Língua Inglesa representa uma ponte de contato com o mundo em contextos globalizados.

Através dessa ponte o ser humano se expressa utilizando os diversos instrumentos de comunicação no espaço educacional, demonstrando assim, a possibilidade de inserção de qualquer indivíduo dentro dessa nova política mundial. Assim sendo, ensinar e aprender um idioma representa uma etapa primordial no desenvolvimento das capacidades linguísticas e intelectuais. Essa ideia se expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira quando teoriza que:

O processo de aprendizagem de uma LE envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata da aquisição de um produto cultural complexo. Esse aprendizado, iniciado no ensino fundamental, implica o cumprimento de etapas bem delineadas que, no ensino médio, culminarão com o domínio de competências e habilidades que permitirão ao aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional. (2006, p. 89)

Nesse sentido, é importante a adoção de metas preestabelecidas para o ensino de inglês como LE (Língua Estrangeira) levando em conta interesses, objetivos e características dos alunos envolvidos, assim como as condições de exequibilidade das ações pedagógicas no contexto educacional no qual se insere tal processo. Cabe aqui ressaltar que a prática construída em sala de aula por professores de Língua Inglesa como LE caracteriza-se pela constante reflexão profissional e pessoal. É o que salienta Freire (1980) ao afirmar que a educação deve estar pautada no diálogo, reflexão e ação, tornando-se assim pilares no processo de formação desses professores. Nessa perspectiva, o professor apresenta-se como o agente de mudanças, aquele que introduz, insere e compromete o educando no processo de ensino e aprendizagem através de trocas de

experiências vivenciadas em sala de aula, o que possibilita o (re)pensar de forma crítica as teorias aprendidas no seu processo de formação docente.

O ensino de língua inglesa, como as demais áreas do conhecimento, deve atender às novas exigências que foram definidas para a educação nas últimas décadas. De acordo com Moita Lopes (1996) é importante que o aprendizado de língua inglesa deixe de ser visto como um mito passando a ser entendido e aceito como uma das necessidades do mundo atual.

O conhecimento de uma língua estrangeira favorece a mobilidade pessoal e profissional do cidadão. O domínio da língua materna é um pré-requisito essencial para o exercício da cidadania de uma maneira ativa, consciente e participativa. A língua materna, por sua vez, contribui para a melhor aquisição de uma segunda língua, possibilitando ao indivíduo ultrapassar as fronteiras nacionais, permite o acesso à outra cultura, outros valores e diferentes modos de viver e pensar conforme ressalta a Proposta Curricular para Língua Estrangeira do Estado do Acre.

A possibilidade de usar uma língua estrangeira para se comunicar é uma necessidade nos dias de hoje. Não só porque existe uma expectativa social estimulada pelo crescimento dos intercâmbios culturais e pela circulação de informações e conhecimentos, mas também pelas razões educativas que o desenvolvimento de uma competência comunicativa em língua estrangeira promove.

A inclusão das línguas estrangeiras no currículo escolar busca viabilizar a ampliação das possibilidades de comunicação do aluno, proporcionar uma melhor compreensão e um maior domínio da língua materna e favorecer a tolerância e o respeito com relação a outras formas de atuar e pensar o mundo. Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira tem como objetivo mais geral promover a comunicação e a construção da representação da realidade e contribuir no processo de formação do aluno como um todo - aspectos cognitivos, socioculturais, atitudinais, etc.. (Proposta Curricular para o Ensino Médio do Estado do Acre, 2006, p. 23)

A mesma proposta enfatiza o fato de que ao se aprender uma nova língua não se estuda apenas um sistema de signos, mas aprende-se que esses signos acolhem significados culturais. Dessa forma, aprender uma nova língua significa aprender a interpretar a realidade de uma maneira diferente. É nesse sentido que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira tem uma função educativa que supera os aspectos meramente linguísticos já que aprender uma nova língua, além de viabilizar a comunicação entre os homens, viabiliza oportunidades de tematizações das diferenças culturais e de convivência com a diversidade.

A globalização pressupõe o acesso de todos aos avanços da tecnologia. Contudo, basta um olhar minucioso sobre as leis da educação no que se refere ao ensino de Línguas Estrangeiras para se perceber uma lacuna muito grande. Como língua mundial o inglês é considerado como porta de acesso e participação aos benefícios da globalização. Porém, essa porta que deveria estar aberta às massas ainda está restrita à minoria. Percebe-se a distorção que existe entre as políticas educacionais e a necessidade de uma educação para a autonomia. Uma educação que garanta a participação de todos formando cidadãos competitivos com capacidade de intervir de maneira crítica e participativa nos processos históricos, sociais, políticos e econômicos do mundo globalizado. Andrade pontua que:

A língua estrangeira não é apenas vista sob uma perspectiva instrumental, um meio de acesso às “benesses” do mundo neoliberal, mas como elemento constitutivo da subjetividade de quem por ela é tocado: não há como manter-se “uno” em sua subjetividade após o contato com a língua do outro e, conseqüentemente com sua cultura: novos sentidos vão sendo relacionados à cadeia significante que constitui o sujeito, transformando os significados nela atribuídos. Nesse aspecto, a língua é parte do sujeito e não objeto externo à sua constituição, fato que deve ser considerado no aprendizado de línguas. (2006, p. 11)

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil visionou processos de mudança no discurso social, cultural, econômico e político trazendo com isso símbolos recriados dentro de uma nova ordem mundial. Com o crescimento do consumo das massas o uso da língua estrangeira corroborou para intensificar a alienação cultural de representações ideológicas e culturais subjacentes à construção dos discursos detentores do poder e saber. Apesar das distâncias, a tecnologia desenvolvida pelo homem na era pós-moderna agrega aspectos que diminuem esse longo percurso nos tornando parte do mundo globalizado demonstrado pela mistura de suas diferenças, línguas e meios de comunicação.

Gimenez e Santana (2007) no artigo “Prática Reflexiva entre professores: uma abordagem colaborativa na formação de professores de inglês” discutem sobre a abordagem reflexiva que vem guiando a formação de professores de língua estrangeira nos últimos anos. Nesse tipo de abordagem valoriza-se a aprendizagem com a própria experiência com a finalidade de desenvolver um conhecimento sobre o ensino incentivando os professores a deixarem o isolamento e trabalhar de forma colaborativa. Dessa forma os professores, partilhando suas experiências, contribuíram para o crescimento de outros saindo enriquecidos nesse intercâmbio.

O professor precisa repensar a partir de sua experiência profissional as possibilidades de reafirmar sua prática docente e, por conseguinte, estar aberto para trocas de ideias garantindo alianças positivas para sua formação docente. Apesar disso, não é suficiente apenas o empenho do professor. São necessárias políticas públicas para a formação de profissionais para atender a demanda de professores na Educação Básica, oferta de material didático e melhoria das condições de trabalho. Enfim, que o Estado assuma a responsabilidade

social de garantir aos educandos uma educação de qualidade, que promova a inserção social e que os prepare enfrentar o mercado de trabalho.

Nesse contexto, o quadro das novas mudanças do mundo pós-moderno exige que os profissionais tenham uma formação mais ampla, tornando-os aptos a uma demanda exigente e ávida à adequação no seu contexto social e no mundo. Estudiosos da área educacional nos apontam inúmeras possibilidades de superação dos impasses para o exercício profissional.

Em Saviani (1996) constata-se que é preciso que o professor trabalhe no sentido de propiciar aos alunos condições necessárias para que sejam capazes de perceber a realidade, analisá-la e agir de maneira eficaz. É um dos papéis do professor, em sua função social, considerar os conhecimentos, procedimentos e valores dos alunos de forma a favorecer a capacidade de pensar compreensivamente sobre eles, criando espaços de trabalho pedagógico na sala de aula, e na sociedade em geral, interagindo com setores preocupados com os problemas locais e globais para que a troca de experiências seja benéfica para toda a comunidade.

Com esse enfoque, torna-se necessário destacar a importância das metodologias utilizadas pelos professores para o desenvolvimento de atitudes e a aprendizagem de procedimentos importantes para a atuação dos cidadãos na sociedade.

[...] é absolutamente indispensável conhecer o processo pedagógico que ocorre no interior do processo produtivo, no interior da escola e no âmbito das relações sociais, bem como ouvir o aluno acerca de suas percepções, necessidades e aspirações. Só desta forma será possível avançar nas questões relativas à educação. (KUENZER, 1997, p.111-112)

É necessário trabalhar de modo cooperativo na construção do conhecimento, organizar-se em grupo em função de objetivos comuns, elaborar e desenvolver projetos, gerenciar o tempo e o espaço, estabelecer relações de respeito mútuo e autonomia, além de posicionar-se, argumentar, afirmar seu ponto de vista e compreender o dos outros, reivindicar o que considera justo para si e para os demais, propor mudanças. Tudo isso são aprendizagens fundamentais aos alunos uma vez que se referem às capacidades e conteúdos importantes para atuar de modo autônomo nas relações sociais e políticas. Assim, entende-se que habilidades cognitivas e competências sociais como flexibilidade, autonomia, capacidade de adaptação a situações novas constituem-se prioridades.

A busca pelo novo sempre denota o medo de errar ao tentar fazer da prática um estímulo para a efetivação do ensino. Como afirma Arsioli e Tino (2005) o professor, antes versado como “repassador de conhecimento” em sua função prática, deve incorporar na aprendizagem do aluno a reflexão, o diálogo e a construção do novo. Percebemos que muitos são os desafios na atuação docente de qualquer profissional que esteja impelido ao exercício do ensino.

Não se pode separar a formação da prática profissional, especialmente de um profissional que lida com o ensino de uma língua, como a língua inglesa, que atualmente serve de instrumento de ascensão social pelo fato de ser pré-requisito para a inserção de profissionais no mercado de trabalho e na comunidade global. O inglês é um dos idiomas mais falados no mundo, principalmente nas relações comerciais e no turismo. O falante desta língua amplia as diversas oportunidades no mercado de trabalho. Assim, falar a língua da comunidade global é hoje uma das exigências básicas para o indivíduo tanto na sua carreira acadêmica quanto profissional.

Quando falamos da formação do profissional da educação (um processo que aparentemente parece fácil) percebemos o quanto é difícil esse processo e isso se dá devido à complexidade da sociedade onde esses indivíduos atuam. Como pontua Peterossi:

O professor deve conhecer as bases, as técnicas e as condições do exercício de sua profissão para realmente poder contribuir com o processo de aprendizagem. Uma formação completa envolveria a aquisição de conhecimentos teóricos, experiências e preparações pedagógicas. Ensinar é agir conscientemente sobre o aluno intermediado por uma mensagem (conteúdo). Para que essa mensagem seja transmitida e entendida é necessário conhecimento sobre a pessoa a ensinar e das condições necessárias à aprendizagem. (1994, p.112)

A sociedade atual passa por novas formas de receber e transmitir informações que chegam até nós nas mais variadas formas. As novas tecnologias incorporam-se à aprendizagem deslocando-se com grande rapidez. “Essas informações precisam ser selecionadas, avaliadas, compiladas e processadas para que se transformem em conhecimento válido, relevante e necessário para o crescimento do homem como um ser humano em um mundo sustentável.” (GADOTTI, 2002, p. 32)

Sendo irreversível a presença de tecnologias nos mais diversos setores da atual sociedade é urgente orientar os profissionais da educação para o uso e manejo dessas novas tecnologias de informação e comunicação, tanto no seu desenvolvimento contínuo quanto na sua prática pedagógica. Kezen (2009) em “O ensino de língua estrangeira no Brasil” enfatiza e sugere meios de fazer com que o ensino de inglês se torne mais atraente e eficaz para os estudantes do Brasil. Apesar do Ministério de Educação ter percebido o problema, parece que a comunidade acadêmica caminha a passos lentos utilizando abordagens de ensino de Língua Estrangeira ultrapassadas, onde é visível a carência de profissionais de ensino de línguas.

Kleiman enfatiza a necessidade de formação para os profissionais da educação a fim de fomentar a autoestima dos docentes e ajudar na construção de práticas pedagógicas mais eficientes.

[...] justifica-se a necessidade de uma formação continuada de professores que fortaleça o contato com leituras artístico-literária, filosóficas e científicas de modo a assegurar a participação desses profissionais na cultura letrada de prestígio, visto que tais experiências constituem elementos de sua identidade profissional e parecem capazes de gerar autoestima, autoconfiança, e, sobretudo, capazes de repercutir na construção de práticas pedagógicas autônomas, críticas e reflexivas. (KLEIMAN, 2008, p. 135)

O ensino de inglês na escola pública precisa ser repensado, os professores dessa área devem ser motivados a criar ambientes que privilegiem o repasse de conhecimento de mundo, como evidencia Freire (1980), ao destacar a aprendizagem para a vida. Por sua vez, aprender outro idioma está atrelado à ampliação da leitura de mundo e esta nova compreensão contribui para apoiar as relações humanas e trocas de informações tão necessárias para o sucesso profissional e individual em tempos de globalização já que, conforme ressalta Martins (2007) no artigo “Reflexões sobre a formação de professores de inglês como língua estrangeira”, o inglês é uma língua franca e há um grande número de falantes não-nativos.

Para o aprendizado de Língua Inglesa é importante a ênfase nos sujeitos que constituem o contexto social em destaque, nas exigências do mundo globalizado e utilizar os meios expostos na mídia que se apropriam de vocábulos e expressões em inglês para que sirvam de instrumento para a aprendizagem de aspectos linguísticos e comunicativos de uso funcional da língua. Nesse sentido, Papa e Guimarães pontuam que a prática pedagógica do professor de línguas deve centrar-se na resolução de problemas do cotidiano escolar:

Os estudos têm mostrado, por exemplo, que os professores de línguas (materna ou estrangeira) já trazem consigo um sistema de crenças que permeia sua prática pedagógica seja ela de experiência vivida enquanto aluno ou enquanto professor, e que vai remodelando ao longo da nossa experiência profissional, por meio de leituras, estudos de grupo, participação em eventos e, até mesmo, diante de situações de sala de aula que os façam repensar o que a teoria apresenta. (PAPA e GUIMARÃES, 2007, p. 816)

Por outro lado, Vieira (2009) enfatiza que o professor descobre por meio da reflexão seu próprio estilo de ensinar sendo este um fator positivo e colaborativo quando exposto a diferentes abordagens e estratégias de ensino aplicadas em sala de aula. Tais abordagens do ensino em Língua Inglesa, segundo Holden e Rogers (2002), operam como aspectos positivos centrados no fazer e ser do aluno tornando também o acesso à língua aprendida compatível com seu convívio social e cultural. E embora grande parte dos professores de Língua Inglesa como LE pouco conheçam ou desconheçam sobre as abordagens de ensino e aprendizagem a serem empregadas em aulas, a atuação desses professores está condicionada a um estágio pleno de incertezas e não reflexão a respeito de suas atitudes pedagógicas, conforme salienta Magalhães: “Se os professores não tiverem a oportunidade de analisar a sua prática docente e procurar alternativas para mudá-la, dificilmente se tornarão autônomos” (2002, p. 40).

A formação do professor de línguas na atualidade exige que este profissional reflita, faça uma interação entre sua teoria e a prática de sala de aula. O professor deve estar aberto a um contínuo desenvolvimento, construindo o ensino com eficácia através da reflexão. Em relação à representação do professor crítico e sua ação de ensinar fica explícito que:

A representação do professor, subjacente a esta ideia, equivale à imagem de um profissional que se concebe em contínuo processo de desenvolvimento e de construção de sua autonomia, já que se considera capaz de: a) refletir e investigar seu próprio agir (dentro de condições estruturais, sociais e históricas concretas); b) construir conhecimento crítico; c) propor alternativas inovadoras e criativas diante das necessidades emergentes. (GHEDIN, 2008, p. 68)

Compreende-se, então, que essa imagem do profissional de ensino centra-se no paradigma da reflexão e da investigação sobre o ato de ensinar sendo essas ações inerentes à construção de sua identidade docente em meio aos sistemas técnicos e de produção dos saberes. Nogueira (2004), em “Relações entre Saberes e Trabalho na Formação Docente” discorre sobre a dimensão temporal dos saberes da docência: isso implica o aprender a ensinar. Nesse sentido, a imersão vivida pelo futuro professor nas experiências familiares, nas escolas e depois nas salas de aula durante sua formação acadêmica deixam marcas profundas e duradouras; esses saberes adquiridos nas experiências vividas acompanharão esses docentes durante toda sua prática. Conforme Tardif, os professores enquanto profissionais:

São considerados práticos refletidos ou ‘reflexivos’ que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aumentar sua eficácia [...] esta concepção exige que a formação profissional seja redirecionada para a prática, e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho. (TARDIF, 2007, p. 286)

É por isso que a formação desses profissionais deve sempre buscar o conhecimento gerido por aqueles que responsabilmente refletem sobre o que acontece em seu entorno implicando em uma solução imediata que somente proverá bons frutos na proporção em que as teorias existentes venham a ser efetivamente aplicadas em sala de aula.

O ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira em Cruzeiro do Sul - Acre: uma reflexão necessária

Tendo como premissa a realidade no Estado do Acre o ato de ensinar uma língua estrangeira – a saber, o inglês – caracteriza-se por uma tarefa árdua a ser enfrentada onde a realidade em muitos momentos é desoladora, haja vista que a quantidade de profissionais qualificados para atuar na Educação Básica é insuficiente para atender a demanda das escolas. O cenário é sugestivo: muitas vezes a disciplina é ministrada por professores de outras áreas do conhecimento, (como pedagogos e matemáticos, entre outros), não existe material didático suficiente para apoiar o trabalho do professor - como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que não disponibiliza livros de Inglês³ - e as metodologias e o trabalho do professor contam somente com sua boa vontade e dedicação.

Alunos e professores encontram-se na sala de aula trazendo consigo vivências diretas ou indiretas e assumem o papel de testemunhas ou protagonistas de situações que envolvem a construção do conhecimento. Vivenciam experiências pessoais e familiares de satisfação e prazer ou de insatisfação. O professor deve garantir a aprendizagem do conteúdo das áreas do conhecimento por meio de uma metodologia e escolhas didáticas que permitam a reflexão, participação e confrontação de ideias. Nesse sentido, a escola pode ter um importante papel para o conhecimento da realidade e construção de uma auto-imagem positiva por parte dos alunos. O professor deve se organizar no sentido de proporcionar aos alunos múltiplas oportunidades de pesquisas, de expressão e de comunicação uma vez que, em se tratando do ensino de línguas, não é suficiente uma educação tradicional, onde o aluno memorize a tradução literal dos termos; é importante que ele tenha capacidade para compreender a cultura e o uso social desse idioma.

Assim, a escola é uma instância encarregada de transmitir às novas gerações o conhecimento produzido pela humanidade via relações pedagógicas historicamente estabelecidas entre os homens. Corresponde à socialização do saber sistematizado, à aquisição de instrumentos que viabilizem o acesso ao saber elaborado. Cabe ao professor fazer a mediação entre os conteúdos e os alunos e entre estes e o mundo social adulto à medida que trata tais conteúdos como resultados da intervenção humana e os situa histórica e socialmente. Dessa forma, eles não são apresentados como forma acabada e imutável de conhecimento, mas como vivos e dinâmicos, passíveis de críticas e modificações.

Em Schön (1992), a formação profissional do professor de línguas está baseada em três níveis: (a) o conhecimento na ação; (b) a reflexão na ação; (c) a reflexão sobre a ação. Segundo ele, o conhecimento na ação está implicitamente ligado às atividades que exercemos, por isso muitas vezes não somos capazes de explicitar o que desejamos. Já a reflexão na ação reproduz de forma imediata soluções encontradas para as atitudes tomadas durante determinadas situações. Na reflexão sobre a ação, o autor acima mencionado argumenta que é possível refletir sobre a ação e compreender o ato do fazer docente.

Partindo dessa orientação, o profissional deve refletir sem fustigar os erros e acertos conscientizando-se das práticas contextualizadas num mundo real envolvendo-as em novas formas de agir e pensar. O ensino de Língua Inglesa, como das demais áreas do conhecimento, procura atender às novas exigências que foram definidas para a educação nas últimas décadas. Conforme Moita Lopes (1996) é importante que o aprendizado de idiomas deixe de ser visto como um mito e passe a ser entendido e aceito como uma das necessidades do mundo atual.

O ensino da Língua Inglesa acompanha o desenvolvimento da sociedade desde o final do século XX, mas de forma mais intensa no século XXI, já que foi a partir daí que as fronteiras entre os países passaram a ser somente uma barreira geográfica ou política e suas relações passaram a ser globalizadas. Deixamos de ser cidadãos locais para assumir o papel de cidadãos do mundo. As notícias servem como exemplo disso. A televisão e a Internet transmitem imagens ao vivo, em tempo real, em qualquer lugar, dentro e até mesmo fora do planeta. Com o objetivo de minimizar as barreiras entre as pessoas a comunicação passa a ser fundamental; torna-se necessário conhecer outras culturas, relacionar-se; é imprescindível apropriar-se de outros idiomas para poder estabelecer relações.

A necessidade de difundir as relações humanas com outras culturas produz indivíduos impelidos na função de aprender. Dentro desse paradigma, o homem em sua diversidade cultural busca expressar suas metas e o reconhecimento da identidade histórico-social ao se apropriar do discurso. Por sua vez o discurso está conjeturado no uso da linguagem que se funda em uma profusão de diferentes idiomas. Um exemplo desse convívio intercultural é o uso da Língua Inglesa como um meio de facilitar a comunicação, o comércio e as relações culturais e sociais entre os povos.

No Estado do Acre o profissional que atua como professor de Inglês no município de Cruzeiro do Sul, especificamente na Escola Dom Henrique Rùth, enfrenta problemas como turmas numerosas, falta de material didático, qualificação inadequada, carga horária reduzida se comparada a outras disciplinas, etc. A dificuldade em promover um espaço reflexivo está em tentar modificar a forma teórica e metodológica de aplicação formativa das instituições de ensino. Destarte, é viável a criação de ações que envolvam os diversos ambientes da sociedade possibilitando a discussão e troca de ideias entre setores para assim estruturar um currículo educacional apropriado às necessidades da sociedade.

Ao conversarmos com os professores de língua inglesa do Ensino Médio da Escola Dom Henrique Ruth alguns relataram que cursaram Letras/ Inglês porque não tinham outra opção, já que o curso de sua preferência não estava sendo oferecido no momento em que fizeram vestibular no município de Cruzeiro do Sul. Verificamos que o sistema regional de ensino não viabiliza uma política específica para auxiliar na prática

pedagógica desses professores de língua estrangeira. Em 2008 a Secretaria Estadual de Educação do Acre ofereceu um curso direcionado para a área do Letramento. Porém, apesar do curso favorecer e enriquecer o conhecimento metodológico do professor, não foram abordadas ferramentas focadas no ensino de línguas.

Outro fator a considerar na formação do professor de língua estrangeira é que durante sua formação acadêmica o ensino de gramática foi priorizado em detrimento da prática oral, dificultando assim o amadurecimento de conhecimentos, principalmente na prática pedagógica, já que esse profissional não estaria apto para ministrar aulas de leitura e conversação na língua inglesa.

É pertinente lembrar que existe em Cruzeiro do Sul uma única Instituição de Ensino Superior formadora de professores (a Universidade Federal do Acre) que oferece licenciatura em Letras/Inglês. A maioria dos professores de inglês que atua no ensino médio e fundamental nesse município e em outros vizinhos, como é o caso de Mâncio Lima -AC, Rodrigues Alves – AC e Guajará –AM, foi formada nessa instituição. Constatamos que esta IES (Instituição de Ensino Superior) não dispõe de laboratórios de línguas e a biblioteca, no tocante ao material de língua inglesa, não possui uma bibliografia atualizada. Todavia, apesar de seus poucos recursos e da carência de profissionais (a exemplo de muitas outras universidades do Brasil), a UFAC tem cumprido um importante papel na formação de professores, especificamente dos professores de Língua Inglesa, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento do Vale do Juruá e a melhoria da educação nessa região.

Notas

¹ Aluna do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Bolsista da CAPES. Orientadora: Dra. Paula Tatianne Carréra Szundy.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF.

³ Vale ressaltar que já foi lançado edital para a escolha do livro didático de inglês para o ensino médio.

Referências bibliográficas

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Língua Estrangeira: Referencial curricular ensino fundamental - 5ª a 8ª série.** Rio Branco, 2004. 74p.

ANDRADE, E. R. **A construção da identidade do professor de línguas na modernidade tardia.** Revista Travessias, v. 2, p.1-16, 2008.

ARSIOLLI, M. A. V. Lima e TINO, E. R. **P. E agora, Professor?** Considerações sobre a prática de professores de Língua Inglesa. In.: GUERRA, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias.** Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999.

CRYSTAL. D. **English as a Global Language.** Cambridge University Press, 1997.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DOLZ, J. e SCHENEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola,** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 19 ed. 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho: aprender e ensinar com sentido.** Disponível em: http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Livros/gadotti_livros_boniteza.htm. Acesso em: out. 2010.

GIMENEZ, Telma Nunes e SANTANA, Ivone. **Prática Reflexiva entre professores: Uma abordagem colaborativa na formação de professores de Inglês.** Revista X, v. 1, n. 03, 2007, p. 31-43.

GHEDIN, E. ; LEITE, Y. U. F. e ALMEIDA, M. I. de. **Formação de Professores: Caminhos e descaminhos da prática.** Brasília: Liber Livro, 2008. v. 1. 140 p.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro, 2005.

HOLDEN H. e ROGERS, J. **Leitura e Vocabulário na língua Inglesa.** Revista Voz das Letras, 2002.

KLEIMAN, A. (Org.). **A Formação do Professor: Perspectivas da Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

- KEZEN, Sandra. **O ensino de língua estrangeira no Brasil**. Disponível em: http://www.fdc.br/língua_estrangeira.htm Acesso em: 2 julho 2009.
- KUENZER, A. **Ensino de 2º grau: O trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In.: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.
- MARTINS, T. H. B. **Reflexões sobre a formação de professores de inglês como língua estrangeira**. Edubase (UNICAMP), v. x, p. 195-203, 2007.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- NOGUEIRA, S. M. N. **Relações entre saberes e trabalho na formação docente**. São Paulo: emapbook, 2004.
- PAPA, S. M. e B, GUIMARÃES SOUZA, Vera Lúcia. **Re-Significando A Prática Docente: Conversas Colaborativas com Professores de Inglês de Escola Pública**. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br>. Acesso em: 15 fev. 2010.
- PETEROSI, H. G. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.
- RAJAGOPALAN, K. **A Geopolítica da língua inglesa no Brasil**. Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. (org.); RAJAGOPALAN, K; MOITA LOPES. **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- SALGADO, M. U. C. **Formação integral: preparar para um emprego ou preparar para o trabalho**. Brasília: Em Aberto, 1981.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SCHÖN, D. **Formar Professores como profissionais reflexivos**. In.: NÓVOA, A. (Ed.). *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp.77-91.
- TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- VIEIRA, J. A. **Práticas sociais de letramento e ensino crítico em língua portuguesa**. In.: VIEIRA, J. A. e SILVA, D. E. G. da (Orgs.). *Práticas de análise do discurso*. Brasília: Plano, 2003.
- VIEIRA, L. I. C e PAIVA, V. L. M. O. **A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Básico**. 2009.

Multiculturalismo: pluralidade social e cultural

Jarlene Gomes de Lima
Maria Eliudiane Moreira

Resumo: Este trabalho aborda várias questões sobre o multiculturalismo na construção de novos paradigmas educacionais e constante recriação da práxis pedagógica, tendo em vista que o multiculturalismo vem sendo discutido mais recentemente, abrindo um leque de novas discussões que buscam respostas à pluralidade cultural e ao desafio a preconceitos e discriminações pela presença de diferentes experiências socioculturais, contribuindo para o repensar da prática pedagógica do professor e a formação do aluno enquanto sujeito das suas ações. Essa abordagem tem a configuração centrada na pluralidade social e cultural tais como: identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e lingüísticos, habilidades e outros marcadores identitários, seja no espaço escolar ou no cotidiano da vivência em um contexto mais amplo, enfatizando a discussão e questionando o que de fato acontece a cerca desse discurso, respeitando o conhecimento do aluno e sua capacidade para assumir a sua própria aprendizagem, pois é necessário conhecer o aluno inserido em um contexto social, bem como sua bagagem cultural, procurando perceber a diversidade de relações que se podem estabelecer entre multiculturalismo e educação. Procuramos também, abordar um breve histórico do que venha ser o multiculturalismo, suas origens e de que forma essa ideologia vem sendo trabalhada em sentido político-cultural e inserida dentro dos parâmetros curriculares, buscando construir uma visão multicultural crítica e abrangente.

Palavras-chave: multiculturalismo, educação, pluralidade social e cultural.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo, realizar alguns questionamentos relativos aos conceitos de pluralidade, educação, multiculturalismo e sociedade. Onde o multiculturalismo, sendo um fenômeno de nosso tempo, traz para o campo da educação uma série de gargalos e desafios, tais como o respeito à diferença, à diversidade cultural e ao redimensionamento das práticas educativas, a fim de se adequar às recentes demandas por uma escola mais democrática e inclusiva. Assim paradigmas de diferentes campos de estudo têm sido questionados, revistos e até negados. Na teoria educacional, de um modo geral, e em suas perspectivas críticas de modo específico, muitas análises realizadas a partir da economia são drasticamente deslocadas para análises a partir da cultura.

Um breve histórico do multiculturalismo e sua ideologia

O multiculturalismo nasce como movimento que busca o direito social de diversos grupos de pessoas, que podem ser muitos ou uma simples minoria que ainda não tem como mudar o seu contexto cultural e social, é trazer ao mundo atual a pluralidade das diferenças de diversas culturas de múltiplos sujeitos diferenciados e tendo como base no respeito e tolerância, já que o mundo é misto, misto de culturas, onde determinadas culturas não se tornam inferiores mediante aquilo que divergem frente ao dito normal.

Iniciado nos Estados Unidos no final do século XIX início do século XX, a princípio apenas nas manifestações sociais, mas logo em seguida a idéia foi levada as instituições de ensino, passando a ser inserida no campo do currículo, não como disciplina a parte, mas inserida como contexto das escolas e locais de ensinos. A intenção racional tinha como ideal a sistematização, o controle da escola e por ultimo o controle do currículo.

Devido o contexto geral no qual o multiculturalismo surge, na qual a economia passa por um grande momento histórico, onde a globalização faz com que a idéia de fronteira desapareça e o mundo torna-se pequeno, não há limites, e para que tudo se pareça normal nada mais inteligente do que trazer o que ainda não é conhecido e fazer com que o mesmo nos pareça. Assim no campo da economia globalizada e capitalizada, as diferenças não são um empecilho para as negociações em diversas partes do mundo na verdade o que põe em comum os agentes da globalização é a disputa pelo seu conteúdo.

O fato que a ideologia etnocêntrica que o mundo criou favorecendo a cultura do branqueamento, o idealismo de uma nação e com a segunda guerra mundial, onde a supremacia do branco era imposta e o que era diferente dizimado, há a necessidade de mudar essa ideologia de que, o que vinha dos brancos era aceitos,

isso a princípio, depois vieram outros grupos sociais como os exilados de guerra, refugiados, pessoas que tinham preferências sexuais diferentes, entre outro.

O que este ideário quer objetivar é a convivência pacífica e meio que obediência dos grupos sociais, uma conquista que se colocamos a prova muitas revoltas foram caladas na esperança de acontecer novas mudanças. No Brasil, por exemplo, até leis foram criadas nos últimos anos, mas a intolerância de certo modo continuou aumentando, como fazer com que leis dêem certo? Isso é um dilema mesmo para os grandes estudiosos que estão observando esses movimentos há mais tempo, mesmo criando mecanismos para pacificar algumas ideologias outras acabam surgindo, mais vamos deixar essa questão para mais adiante, já que a nossa questão agora não é o campo social e suas contradições, mas os conceitos que norteiam o multiculturalismo.

Os percussores do multiculturalismo foram docentes universitários e doutores afroamericanos, que resolveram se interessar e aprofundar as questões sociais dos afrodescendentes, já que início do multiculturalismo tem como dilema de entendimento o branco e o negro, neste contexto destacam-se Geoge w. Willians, Carte G. Woadson, W. E. B. Dubois, Charles H. Wesley, St. Drak, entre outros nomes que também tiveram curiosidade de pesquisar esse dilema, tão contraditório, mas muito interessante, que nos dias atuais esta tão em evidência por conta desta nova forma na qual o mundo esta inserido, onde em um grande centro urbano seja no Brasil, seja em qualquer outro país, ver tantas culturas diferentes pessoas com suas peculiaridades próprias, religiões, deuses diferentes e qual a importância disso no discurso escolar, essa primeira idéia de mundo fora da família habitual, e qual desde bebê no passa a sua característica de mundo, e com mudar isso agora?

O multiculturalismo hoje está presente por todas as partes do mundo, que deixou de ser ideário e passa ser para muitos uma obrigação mesmo que às vezes contraditória, pois sai de uma realidade que não tem nenhuma distinção reconhecida, podemos ver isso no termo de comparação, Estados Unidos e Brasil, já que este movimento é estadunidense e que como o Brasil copiou e adotou no campo curricular nas instituições de ensino.

O maior discurso do multiculturalismo e ainda considerado como oficial é que “a educação para a cidadania implica a capacidade de convivência com a cultura, do outro”. (MCLAREN, 1997 apud SILVA, 2008, p.59)

Como funciona o multiculturalismo no campo do currículo

O multiculturalismo, só pra lembrar surgiu nos estados unidos e foi aderido no Brasil. E assim como nos Estados Unidos, o Brasil também o dimensiona para o campo do currículo, evitando assim explicitar o cunho político inserido na temática, passando a idealizar a pluralidade das culturas como algo normal, ninguém acha estranho as múltiplas faces ideológicas, firmando dessa forma a celebração de lutas por justiça sociais, fazendo disso uma bandeira que passa ser de todos que lhe é imposto refletindo uma igualdade que muitas vezes é mascarada, por questionamentos que mesmo silenciosos chega ecoar, na intenção de dizer não quero mais o que simplesmente tolero pelo o bem maior que é o país e sua economia ou por me manter no bom estados social e assim por diante.

Quando se coloca uma temática como multiculturalismo inserida no currículo o que se quer é sistematizar e racionalizar o controle da escola e controlando a escola, de certa forma se controla as massas é desse jeito que a população tem que está quieta e sem conflitos, nas questões de âmbitos políticos, econômicos, social e cultural, ficando mais fácil governar mantendo estas áreas em harmonia. Continuando, nos Estados Unidos a inserções foram em todas as instituições como escolas, igrejas e associações afrodescendente, formulando assim a uma pesquisa dos doutores universitários, criando, o melhor, elaborando assim um material didático que tem como fins as novas metodologias de ensino em diversos níveis com aprofundamento das histórias dos negros estadunidenses visando melhor convívio dessas ideologias, que se dividiram pela cor e pela cultura e pelas mais diversas opções ideológicas possíveis.

O currículo no Brasil passa ser debatido na década de 20 com o surgimento da escola nova e sem muitas expectativas, mas era o começo para o primeiro passo para sair do tradicional e experimentar o novo modelo de escola, ou simplesmente novo modelo de se fazer educação, onde algumas publicações a cerca do assunto foram publicadas, isso é um passo gigantesco para o país que ainda não se preocupava com a educação. Logo em seguida veio o golpe militar e os mudaram de rumos novamente, o modelo tecnicista é implantado e passou a fazer parte das escolas durante muitos anos, os anos de escuro, onde o Brasil viveu momentos de poucas criações e muitas copias, principalmente vindas da America do Norte. Desde a educação até o “jeito de viver” dos americanos que era bastante difundida em todo país como o modelo a ser seguido de todas as formas, mais no final dos anos 70 começa então um processo de redemocratização, a ditadura militar não tendo com que se sustentar, muitas críticas se formulavam no campo do currículo, muitos pedagogos começava a exigir mudanças na educação.

Sendo assim, (SILVA,¹ 1999, p.5) afirma que:

Com essas mudanças de enfoque evidencia-se abordagem sociológica crítica nos estudos de currículo, que passa a ser analisado com base nas relações entre currículo/ ideologia, currículo/ poder, currículo/ cultura, currículo/ sociedade, currículo/ controle social [...].”

Nos anos 80 com o fim da ditadura e o suposto retorno a democracia que tentava se restabelecer

começa então os estudos de forma crítica em relação ao currículo, já voltado para uma política questionadora em relação à economia e as questões sociais e culturais, mais ainda são os nortes americanos que buscam as soluções, ou seja, o Brasil não conseguia caminhar com as próprias pernas e precisava das forças de fora para estabelecer regras sobre a educação do país, um país que não tinha conhecimento e estavam completamente fora da realidade contextual dos diversos tipos de brasis.

Na década de 80 e principalmente 90 começam de fato a inserção do multiculturalismo no Brasil, primeiro com o fim dos isolamentos dos movimentos de liberação racial, voltada a liberdade de expressão no país. Segundo varias criações de organizações para o movimento negro a exemplo (ANB), que quer dizer Associação dos Negros entre outros, sem contar do Teatro Experimental dos Negros o (TEN), e em terceiro as organizações internacionais como a (ONU) passaram a atuar no Brasil, com a participação direta das Organizações das Nações Unidas para a educação ciência e cultura, a UNESCO que apoiava garantias jurídicas aos grupos menos favorecidos culturalmente e que certamente viviam e vivem até hoje dominados. Todas essas estratégias tinham como objetivo o crescimento intelectual da população reduzindo assim o índice de analfabetismo, sem contar que assim os interesses internacionais continuam tendo o controle da política mundial. Nessa onda de desmistificar o racismo, a realidade que vem a tona até de um país como o Brasil, que vendia a idéia de paraíso racial e que o preconceito estava escondido debaixo da opressão branco e quem sentia as dores da miséria como negros e índios passaram a ter um grito de esperança com o fim da opressão. O Brasil tenta se firmar de vez no comprometimento da educação e nos parâmetros curriculares nacionais a informações de alguns fóruns mundiais nos quais o Brasil participou, se comprometendo em levar educação no país a sério entre estes eventos podemos citar: Tailândia em 1990, a declaração de Nova Delhe, que foi assinado por nove países em desenvolvimento.

Estas participações do Brasil significam a certeza que a multipluralidade inserida no multiculturalismo estaria de fato inserida nos PCNs como algo de muita importância e que deve ser trabalhado em todas as disciplinas, onde os interesses dos grupos periféricos e em desvantagens passam ser vistos por todos não criando assim os guetos curriculares, outras vantagens seria que as decisões fossem tomadas por todas como processo coletivo e democrático e que qualquer diferença entre os grupos faça parte do passado e que tenha ficado na história como um fato vergonhoso.

As contradições e duvidas do multiculturalismo

O discurso multiculturalista é sempre carregado de sonhos e esperança, mas na verdade acaba vendendo muita ilusão, a começar pelo fim das diferenças, situação difícil estando nós dentro do capitalismo e deixa o clima pesado quando o assunto é financeiro, e a diferenças não são só entre negros e brancos, mais entre pobres e ricos, entre línguas, homossexuais e etc. (RAFFESTIN, 1980, p.59) em seu livro “Por uma geografia do poder”, sintetiza que tudo gera poder desde a mais simples formas de opressão até a mais cruel de todas ou consumismo do que chamamos (modelo de vida americana), o que se quer na realidade é fazer no papel as coisas certas, depois quem sabe vem as práticas sem muitos compromissos.

Ainda no campo das diferenças o que fazer segundo as autoras (SILVA & BRANDEM, 2008, p.54), quando o negro é excluído pelo o branco mais que bate na mulher, é cultural o galho quebra sempre do lado mais fraco e grupos oprimidos é o que não faltam sendo eles: negros, mulheres, crianças, evangélicos, gays, lésbicas, estrangeiros e assim segue a lista, não podemos julgar ninguém é isto que o multiculturalismo que busca superar mecanismo discriminatório ou silenciadores da diversidade cultural em nome de uma sociedade baseada na justiça social. Mais quando a coisa é imposta começa a rejeição, ninguém quer ser obrigado a nada, mais então como defender a quem precisa? Como entrar nesta dualidade sem saber se realmente você esta de fato desprovida de qualquer conceito em relação a qualquer tipo casual de eventos? Como podemos ver o diferente do convencional com naturalidade? Um exemplo disso é que ao ser criado em uma casa onde dizer palavrão é proibido é extremamente constrangedor ouvir outras pessoas falando com naturalidade. A mesma coisa é o sentimento dessa pessoa estando diante do diferente e ter que aceitar com facilidade o que sabemos que não é fácil. Porém não é justo ver o aumento das discriminações existentes tais como: racismo, xenofobias, extremismo religioso, exclusão social e outros. Há um consenso que o Brasil é um país multicultural e pluriétnico. Um país cuja diversidade encanta à todos. No entanto, infelizmente, no que se refere especificamente à Educação, vemos o quanto essa diversidade não é incorporada às organizações educacionais. (SILVA & BRANDEM, 2008, p.59)² afirma que:

“Todavia, apoiando-nos em vários estudos [...] defendemos o argumento que não bastam propor nos PCNs a importância da convivência pacífica entre grupos culturais plurais e diversos. A sensibilidade para o outro não acontece por meio de propostas impostas. Em termos de educação multicultural isso requer a corporificação daquilo que Connel (1998) chama de justiça curricular, [...]”.

O que podemos entender é que por ser uma discussão bem recente o multiculturalismo deve ser trabalhada de maneira flexível, abordado uma democracia como um processo coletivo de tomada de decisões.

Durante muito tempo o diferente não era mencionado, agora vem sendo liberado de uma forma cruel, no caso uma era chamada inclusão social que dependendo do tipo de diversidade sofrem as duas partes, tanto quem discrimina, quanto quem ta sendo discriminado, podemos da como exemplo um professor e uma

criança com necessidades especiais, na maioria das vezes é muito difícil lidar com essa situação. Pois, em alguns casos o professor não teve nenhuma preparação para lidar com a situação, pois ele não pode se negar a atender esse aluno, mesmo porque estará em desacordo com a constituição e os parâmetros curriculares, assim a falta de preparo em atender essa criança, pode fazer com que ela sofra com a falta de um atendimento especializado e o professor se sinta constrangido em não ser capacitado para tal situação. E muitos outros questionamentos vêm à tona, mas temos que nos adaptar de qualquer jeito, mesmo sem ter de fato um conhecimento amplo desse ideário.

Outra questão bastante polêmica que podemos citar é a intolerância religiosa, pegando como exemplo o nosso modelo no caso o Estados Unidos, que é completamente intolerante em relação ao Islamismo e ao mundo Árabe, mais que finge certa diplomacia com alguns países dessas regiões, garantindo assim alguns proveitos como o acesso ao petróleo, o multiculturalismo que se cultua nas escolas não tirou o preconceito apenas fez com que eles tolerassem a situação, em benefício próprio com a garantia que não lhes faltará petróleo com o preço acessível, nesta questão também a relação entre negros e brancos não melhorou tanto assim, se bem que atualmente o presidente é negro, porém não é tão aceito e os negros continuam nas suas comunidades exclusivas para negros assistindo na TV os programas exclusivos para negros e ouvindo as musicas de negros, já que por lá não é só o branco que tem preconceito, o negro não tolera o branco e isso de forma bem explícita, podemos levar essa lista mais adiante citando a comunidade latino americano que vive isolado dentro do território estadunidense, estas pessoas são grupos minoritários e nem por isso hoje deixaram de ser diferentes numa visão norte americana, lá fora são outras culturas com suas especificidades, mais dentro do espaço norte-americano são estranhos tentado se beneficiar da quilo que seus antepassados construíram uma organização que passa a parti da divulgação a ser uma das mais copiadas do mundo. (MCLAREN, 1997 apud SILVA, 2008, p51-61) classificou multiculturalismo em: conservador, liberal de esquerda e crítico e foi o ultimo que ele classificou com maior diferença, pois o objetivo deste era situar os praticantes onde estavam as lutas sociais, que de fato queiram lutar pelas diferenças já que o mundo é uma constante produção e reprodução das diferenças. E esta abordagem no campo do currículo já é bem longa e somente agora podemos notar essas mudanças, que começa a partir da divulgação na mídia, vem reforçar que não é fácil mudar as mentalidades das pessoas e que o jeito mais fácil é cultivar desde muito cedo essa mentalidade, só então essa aceitação vai acontecer e a questão é que nas grandes metrópoles o entendimento é mais aceito do que em pequenas cidades onde tradicionalismo é forte e os velhos conceitos dificilmente são aceitos.

Considerações finais

Nos últimos anos a educação esta pautada nas idéias multiculturalistas, onde todas as áreas do poder estão inseridas, com uma visão global, o que se quer é estreitar os espaços existentes ao mesmo tempo nas áreas políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais com todas essas áreas bem próximas e unidas há um controle dos estados em relação à população tirando de certa forma um pouco da vontade de lutar. Por isso, de acordo com (MCLAREN, 1997 apud SILVA, 2008, p51-61), o multiculturalismo crítico é o melhor porque ele não dá conformidade, já que as diferenças não têm fim em si, e a idéia é dá embasamento para que a sociedade organizada saiba lutar e saiba melhor e ainda como se organizar para a luta, contra a cultura vigente, a globalização econômica e até os ideários neoliberalistas, que quer manter tudo sobre controle de quais são os dono do poder e que liberam o mundo. A diversidade deve ser afirmada dentro de uma crítica e de compromisso com a justiça social.

Levantando a bandeira da pluralidade e de identidades culturais e que a heterogeneidade seja marca forte desses grupos que leva o multiculturalismo crítico, como uma bandeira forte da pluralidade e que sempre se oponha a essas padronizações dos grupos dominantes, porque o mundo pertence a quem vive nele e não a uma minoria que detentora do poder.

A contradição dentro do ideário multilculturalista acaba gerando conflitos a parte e nos faz questionas sobre as reais intenções política, mais a verdadeira ideologia é de fato uma tolerância entre os diferentes tipos de povos e os diferentes tipos de pessoas dessas populações evitando os “guetos” culturais existentes.

Notas

¹ Doutoranda em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – FACED/UFC.

² SILVA, Maria José Albuquerque; BRANDIMIM, R. L.; Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural. Artigo publicado em (2008) pela revista Diversa.

Referências bibliográficas

CONNEL, R. W. **Justiça, Conhecimento e Currículo na Educação Contemporânea.** In: LINHARES, C. F. et al. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A203.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Claudia. **Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular**. Revista brasileira de educação, São Paulo, n. 25, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 10 mai. 2011.

SILVA, Maria José Albuquerque; BRANDIMIM, R. L.; **Multiculturalismo e Educação**: em defesa da diversidade cultural. Diversa – Revista de Divulgação Científica do Campus Ministro Reis Velloso. Ano 1, n. 1 (jan./jan. 2008). Parnaíba-PI: EDUFPI, 2008.

SILVA, Maria José Albuquerque. **Mapeando o Multiculturalismo no campo do currículo**. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 15, São Luís – Maranhão, 2001.

SILVA, Maria José Albuquerque. **O campo do currículo no Brasil**: origens e desenvolvimento inicial. Universidade Federal do Ceará – UFC, 1999. 14 p.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Claudia. **Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular**. Revista brasileira de educação, São Paulo, n. 25, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 10 mai. 2011.

SILVA, Maria José Albuquerque; BRANDIMIM, R. L.; **Multiculturalismo e Educação**: em defesa da diversidade cultural. Diversa – Revista de Divulgação Científica do Campus Ministro Reis Velloso. Ano 1, n. 1 (jan./jan. 2008). Parnaíba-PI: EDUFPI, 2008.

SILVA, Maria José Albuquerque. **Mapeando o Multiculturalismo no campo do currículo**. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 15, São Luís – Maranhão, 2001.

SILVA, Maria José Albuquerque. **O campo do currículo no Brasil**: origens e desenvolvimento inicial. Universidade Federal do Ceará – UFC, 1999. 14 p.

A escolha do curso de Pedagogia da UFAC

Jarlene Torres Campos
Maria do Socorro Neri Medeiros de Souza

Resumo: O artigo apresenta um recorte dos resultados de um trabalho de iniciação científica que foi produzido no interior de uma pesquisa maior sobre a escolha do curso superior em uma universidade pública, a Ufac. Como contribuição específica, o estudo focalizou o curso de Pedagogia, classificado por Souza (2009) dentre aqueles de menor prestígio acadêmico, buscando compreender, de modo preliminar, as razões dessa escolha. Baseando-se em Nogueira (2005), a pesquisa utilizou procedimentos de natureza quantitativa, operacionalizados em duas etapas, com o apoio do software SPSS. Na primeira, por meio de um questionário próprio aplicado aos estudantes, levantou-se o perfil sociológico geral deles, em termos de: condições objetivas da família, trajetória escolar, condições objetivas do indivíduo e rede social de apoio. Esses indicadores contemplaram as variáveis independentes. Na segunda etapa, procedeu-se ao cruzamento das variáveis independentes e aquelas tidas como dependentes por serem concernentes às razões e ao modo de escolha do curso superior. No presente texto, são apresentados somente os resultados desse cruzamento em relação ao grau de antecipação da expectativa de fazer um curso superior e de cursar Pedagogia especificamente. Os resultados demonstram que o grau de antecipação está relacionado à origem social dos estudantes. Quanto mais elevado o volume de capitais econômicos, culturais e sociais dos estudantes, mais cedo surge a expectativa em relação ao ingresso no ensino superior, porém mais tardiamente ocorre a escolha pelo curso de Pedagogia.

Palavras-chave: escolha do curso superior, Pedagogia, Ufac.

Introdução

O artigo apresenta um recorte dos resultados de um trabalho de iniciação científica que foi produzido no interior de uma pesquisa institucional sobre a escolha do curso superior na Universidade Federal do Acre (UFAC).

Como contribuição específica, o estudo focalizou o curso de Pedagogia, classificado por Souza (2009) dentre aqueles de menor prestígio acadêmico, buscando compreender as diferenças secundárias que incidem sobre as razões dessa escolha entre estudantes com perfis socioeconômicos diferenciados.

A escolha do curso superior, vista por sua aparência imediata, pode ser explicada como resultante de preferências, valores e interesses dos indivíduos. Entretanto, por mais que ela possa ser descrita como relativamente deliberada, os resultados das pesquisas já realizadas sobre essa questão demonstram, de forma clara e recorrente, as bases sociais desse momento decisivo da carreira escolar.

No plano internacional, as pesquisas realizadas por Bourdieu (1964; 1998) constataram, no sistema universitário francês, a existência de uma forte correlação entre a origem social dos estudantes e o curso superior frequentado. O autor evidenciou ainda a influência, nessa correlação, das variáveis gênero, idade e origem geográfica (rural ou urbana) dos estudantes. No contexto investigado pelo autor, os estudantes das camadas superiores ingressavam nos cursos mais prestigiosos, enquanto os indivíduos das camadas inferiores, quando chegavam ao ensino superior, eram relegados aos cursos e instituições menos prestigiosas, caracterizando o fenômeno a que Bourdieu designou de “excluídos do interior”.

Estudos estrangeiros mais recentes refinam as conclusões de Bourdieu. Investigando o mesmo contexto que ele, mas voltando-se para a variável gênero, Duru-Bellat (1995) constatou que a auto-seleção das mulheres ocorre desde o ensino médio, quando elas apresentam maior preferência pelas áreas de letras e ciências humanas, ramos considerados menos prestigiosos do que o científico, no sistema de ensino francês.

Já o estudo de Duru e Mingat (1979), apontou que os estudantes mais novos e com melhor perfil socioeconômico e acadêmico tendem a escolher os cursos mais concorridos, mais prestigiosos e que apresentam maior possibilidade de ganhos financeiros, ao passo que aqueles com perfil e idade menos favoráveis tendem a se candidatar aos cursos menos concorridos, menos prestigiosos e que formam para profissões menos rentáveis.

O estudo de Ball *et al* (2001), realizado na Inglaterra, demonstrou que a escolha de cursos das áreas de artes, ciências humanas e educação é preponderante entre os estudantes oriundos das escolas públicas e pouco comum entre os provenientes das escolas particulares. Utilizando a técnica da análise de regressão, eles concluíram que a classe social e o desempenho no GCSE¹ são os fatores que mais influenciam a escolha por universidades de elite nos países que compõem o Reino Unido. De igual modo, também identificaram uma estreita relação

entre a escolha do curso e as informações sobre o ensino superior disponíveis no ambiente familiar.

De igual modo, as pesquisas realizadas no contexto brasileiro (GOUVEIA, 1970; PAUL; SILVA, 1998; SETTON, 1999; BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2001; SOUZA, 2009) corroboram os resultados dos estudos estrangeiros e apontam que, via de regra, a escolha do curso superior, por parte dos estudantes, decorre de sua posição social e acadêmica, do seu gênero, de sua idade e de seu pertencimento étnico (cor/raça).

Gouveia (1970) demonstrou a relação entre a situação socioeconômica do estudante e o campo do ensino superior no qual estava matriculado, identificando a concentração de estudantes com perfis socioeconômicos mais elevados na área de ciências e tecnologia, incluindo aí os cursos de Medicina, Odontologia e Arquitetura.

O estudo de Paul e Silva (1998), que analisou os dados do vestibular de quatro instituições públicas de ensino superior do Rio Janeiro, enfatiza que a preparação acadêmica do estudante (atestada pelos resultados na primeira etapa do vestibular, comum a todos os candidatos) influencia sua inscrição em cursos de acesso mais ou menos difícil. A tendência é que as notas alcançadas pelos estudantes sejam maiores ou menores dependendo do grau de seletividade do curso escolhido.

Os autores chegaram a conclusões semelhantes às do estudo de Duru-Bellat e Mingat (1979), acima mencionado. Comparando o perfil socioeconômico dos candidatos aprovados em Medicina e Odontologia com o perfil dos candidatos que obtiveram pontuação suficiente para o ingresso nesses cursos, mas optaram por cursos na área de arte e educação, eles identificaram que fatores como instrução dos pais e pretensão de trabalhar durante o curso foram decisivos no processo de escolha por esse ou aquele ramo da carreira escolar. Escolhas que indicariam, nos termos dos autores, que os estudantes parecem “conhecer seu lugar”.

No Acre, o estudo realizado por Souza (2009) constatou, na Ufac, a única instituição pública de ensino superior desse Estado, a existência de uma forte correlação entre a origem social dos alunos que ingressaram em 2008 e o curso superior frequentado. A autora acentuou não apenas a relação entre a posição social do estudante e o curso escolhido, como também uma concentração dos alunos com perfil socioeconômico mais elevado em cursos como Medicina e Direito, demonstrando a existência de uma expressiva divisão interna entre os cursos e expectativas de carreira.

Os estudos mencionados indicam que, em geral, os indivíduos se candidatam aos diversos cursos superiores em função de fatores de natureza socioeconômica (renda, nível de formação e tipo de ocupação dos pais; situação de trabalho no momento da inscrição no vestibular e pretensão ou não de trabalhar durante o curso), de natureza acadêmica (tipo de escola anteriormente freqüentada: pública ou particular, profissionalizante ou geral; fato de ter feito ou não curso preparatório; nível de desempenho acadêmico) e de variáveis pessoais (sexo, idade e cor/raça).

Assim, esses estudos sugerem que a decisão no processo de escolha do curso superior está estatisticamente relacionada às condições objetivas de existência dos estudantes e a variáveis como gênero, idade e etnia, e que ela parece decorrer de um complexo processo de auto-seleção, indicando a internalização do que Bourdieu (1998) designa de “condição do provável” e Duru-Bellat (1995) nomina de “campo de possíveis”.

Contudo, apesar dessas conclusões gerais, Nogueira (2005) alerta para o fato de que nem todos os indivíduos jovens e que possuem um perfil social e acadêmico favorável candidatam-se aos cursos mais seletivos, de maior prestígio e rentabilidade; e que, do mesmo modo, nem todos aqueles que possuem características desfavoráveis desistem imediatamente de se candidatar aos cursos mais concorridos.

De fato, no estudo de Souza (2009), embora tenha sobressaído a existência de um perfil socioeconômico e escolar preponderante em cada curso – o que possibilitou a classificação dos cursos em seletos, intermediários e populares – verificou-se, em alguns dos cursos classificados como populares, dentre eles Pedagogia, alguns estudantes com perfis socioeconômicos e acadêmicos elevados. Esse fato, que não pode ser explicado tão somente pela análise das variáveis acima mencionadas, menos ainda pela afirmação de que tal escolha decorreu da preferência de alguns indivíduos por determinada área, nos leva a interrogar as razões secundárias que levaram estudantes com perfis socioeconômicos diferentes a escolherem um mesmo curso superior.

Neste contexto, o estudo realizado busca contribuir com as pesquisas, no campo da Sociologia da Educação, que vem aprofundando a análise dos processos de tomada de decisão que se realizam no interior dos percursos escolares. No caso específico deste estudo, buscou-se entender, de modo preliminar, em que medida as diferenças socioeconômicas e culturais verificadas entre os estudantes de Pedagogia tiveram impacto na antecipação de fazer um curso superior e na escolha desse curso especificamente. Assim, na seção 3 deste artigo, serão apresentados os resultados decorrentes do cruzamento entre os índices que agregam as variáveis independentes (descritas na referida seção deste trabalho) e as variáveis dependentes que indicam o grau antecipação em que a escolha foi realizada.

Objetivos

A pesquisa realizada teve por *objetivo geral* analisar a escolha do curso de Pedagogia da UFAC, por parte dos estudantes que ingressaram em 2010, visando compreender, em termos sociológicos, um momento decisivo dos percursos escolares.

E por *objetivos específicos*: (a) Levantar o perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes do curso de Pedagogia da UFAC, admitidos no ano de 2010, no *campus* de Rio Branco; e (b) compreender as diferenças secundárias de atitude e de comportamento entre indivíduos que escolhem um mesmo curso superior, no caso, Pedagogia.

Material e método

Os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário próprio aos estudantes admitidos no ano de 2010, no curso de Pedagogia. Os dados dos questionários foram organizados num banco de dados por meio do software SPSS e sua análise foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa, levantou-se o perfil sociológico geral dos estudantes, em termos de: *perfil socioeconômico* (renda, nível de formação e tipo de ocupação dos pais; situação de trabalho no momento da inscrição no vestibular e pretensão ou não de trabalhar durante o curso), do *perfil acadêmico* (tipo de escola anteriormente freqüentada: pública ou particular, profissionalizante ou geral; fato de ter feito ou não curso preparatório; nível de desempenho acadêmico), *variáveis pessoais* (sexo e idade).

Na sequência, buscou-se aprofundar o estudo estatístico por meio da constituição de cinco indicadores que agrupam as variáveis independentes, a saber:

a) *Condições objetivas da família* (localização da moradia; estrutura familiar; capital econômico familiar; capital cultural familiar);

b) *Trajatória escolar* (tipo e turno da escola freqüentada, quantidade de reprovações, idade de conclusão do ensino médio, desempenho no ensino médio);

c) *Condições objetivas do indivíduo* (capital cultural individual: quantidade e tipo de leitura praticada, freqüência ao cinema e tipo mais freqüentado, fluência em língua estrangeira);

d) *Rede social* (contatos com pessoas com nível superior, existência de irmão/parente com nível superior e grau de contato com este, conhecimento com pessoas na área da educação);

e) *Inserção no mercado de trabalho* (renda do indivíduo; se trabalhava em tempo integral no momento do vestibular; situação atual de trabalho).

Na etapa seguinte, foi feita uma análise estatística das possíveis correlações entre as variáveis contempladas pelo questionário e tidas como independentes, já agregadas nos cinco indicadores acima descritos, e as variáveis dependentes, aquelas concernentes às razões e ao modo de escolha do curso superior, quais sejam: grau de antecipação na expectativa de fazer um curso superior e de fazer o curso de Pedagogia especificamente; o grau de segurança manifestado nessa tomada de decisão; as razões da escolha; a pretensão de trabalhar na área da educação e o modo como o aluno se sente em relação ao curso.

Por limite de espaço, o artigo apresenta apenas os cruzamentos realizados entre as variáveis dependentes relacionadas ao grau de antecipação na tomada de decisão e os quatro primeiros índices que reúnem as variáveis independentes. Estudo mais detalhado e abrangente será realizado em momento posterior.

Responderam o questionário 35 estudantes. Por esse motivo, optou-se por apresentar os dados utilizando a freqüência e de analisá-los com cautela, considerando-se o tamanho pequeno da amostra em termos estatísticos.

Resultados e discussões

A tabela 1, a seguir, refere-se à antecipação da expectativa de fazer um curso superior.

Tabela 1 – Antecipação da expectativa de fazer um curso superior

Grau de antecedência	Índices (variáveis independentes) ¹											
	Condições objetivas da família			Condições objetivas do indivíduo			Trajetória escolar			Rede social		
	Inferior	Médio	Superior	Inferior	Médio	Superior	Inferior	Médio	Superior	Inferior	Médio	Superior
Sempre pensei	4	3	6	4	5	8	3	4	8	4	6	8
Alguns anos antes	3	5	1	4	5	0	4	4	0	3	8	2
No final do ensino médio	5	2	0	3	1	0	4	1	0	2	0	0
Alguns meses antes da inscrição	6	0	0	5	0	0	7	0	0	2	0	0
Total	18	10	7	16	11	8	18	9	8	11	14	10

¹ Condições classificadas em inferior, média e superior, conforme o volume de capitais demonstrados em cada fator considerado.

Os dados apontam para um alto grau de antecipação da expectativa de fazer um curso superior. Todavia, conforme se pode verificar na tabela 1, o grau varia conforme o volume de capitais disponíveis pelos estudantes.

Quanto melhores as condições objetivas da família, mais cedo se constrói a expectativa de ingressar no ensino superior.

Observando as condições objetivas do indivíduo, verifica-se que a idéia de cursar o ensino superior é construída ainda mais cedo entre aqueles que apresentam o maior volume de capital cultural individual, que foi medido, como já informado anteriormente, pela quantidade e tipo de leitura praticada, frequência ao cinema e tipo mais freqüentado, e fluência em língua estrangeira.

A antecedência com que os estudantes pensaram em fazer um curso superior também variou em função de suas trajetórias escolares. Todos os estudantes que cursaram a educação básica em escolas particulares, no turno diurno e na modalidade geral, indicam que sempre pensaram em cursar o ensino superior. Ao contrário, entre os 18 estudantes que enfrentaram condições escolares mais adversas, apenas 3 deles manifestaram que sempre tiveram a intenção de fazer um curso superior.

O índice da rede social, onde se buscou verificar a proximidade com pessoas com nível superior, também apresenta uma correlação expressiva. Enquanto os estudantes situados na faixa inferior, isto é, sem parentes próximos com nível superior, há uma variação significativa no grau de antecedência com que surgiu a expectativa de cursar o ensino superior, ao passo que entre aqueles que tiveram parentes próximos que já detêm informações sobre o ensino superior, essa expectativa deu-se mais cedo.

O contato com pessoa com nível superior, sobretudo no ambiente familiar, tem sido apontado como fator que potencializa a formação do indivíduo, ampliando suas possibilidades de realizar uma escolaridade longa, seja pelas informações que fornece sobre a carreira escolar e sobre os mecanismos de seleção do ensino superior, seja pela valorização do conhecimento formal ou da formação de hábitos e comportamentos valorizados pela escola.

Os resultados analisados até aqui apresentam similaridade com os demonstrados por Nogueira (2005), que realizou investigação semelhante com os estudantes de Pedagogia da Ufmg.

A tabela 2, abaixo, refere-se ao grau de antecedência com que surgiu a expectativa de cursar Pedagogia. É interessante observar que se a expectativa de cursar o ensino superior surge muito cedo para muitos estudantes, a idéia de cursar Pedagogia surge, ao contrário, muito tardiamente.

Tabela 2 – Antecipação da expectativa de cursar Pedagogia

Grau de antecipação	Índices (variáveis independentes) ¹											
	Condições objetivas da família			Condições objetivas do indivíduo			Trajetória escolar			Rede social		
	Inferior	Médio	Superior	Inferior	Médio	Superior	Inferior	Médio	Superior	Inferior	Médio	Superior
Sempre pensei	5	0	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0
Alguns anos antes	4	1	0	2	1	0	2	1	0	3	1	0
No final do ensino médio	2	2	1	5	3	2	5	3	0	2	3	1
Alguns meses antes da inscrição	6	7	6	6	7	6	8	5	8	3	10	9
Total	18	10	7	16	11	8	18	9	8	11	14	10

¹ Condições classificadas em inferior, média e superior, conforme o volume de capitais demonstrados em cada fator considerado.

Semelhante aos resultados apontados pela pesquisa de Nogueira (2005), verifica-se que a escolha do curso de Pedagogia varia conforme as características dos estudantes. Quanto mais favoráveis as condições objetivas da família, mais tarde ocorreu a opção por esse curso. Entre aqueles situados na faixa superior desse índice, observa-se que a inclinação por esse curso deu-se quase que exclusivamente nos últimos meses que antecederam à inscrição para o vestibular. Já naquele grupo que sempre pensou em fazer Pedagogia, encontram-se somente os estudantes provenientes de famílias com as condições socioeconômicas e culturais mais desfavoráveis.

A mesma tendência observa-se em relação aos demais índices analisados. Quanto melhores as condições objetivas dos indivíduos, a trajetória escolar percorrida e a rede de contato com pessoa com nível superior, mais tardiamente os estudantes começaram a pensar em cursar Pedagogia.

Entre os estudantes que manifestaram desde cedo o interesse em cursar Pedagogia, identificou-se que a proximidade com pessoa com nível superior da área de educação.

Considerações finais

Como foi dito anteriormente, a pesquisa maior no interior da qual foi produzido esse trabalho de iniciação científica, tem por objetivo analisar as razões secundárias que incidem sobre a escolha do curso superior, no âmbito da Ufac. Objetivando contribuir com essa pesquisa, foram aplicados questionários a uma parte dos estudantes admitidos nesse curso em 2010, e os dados deles resultantes foram tratados com o uso do software SPSS, o que possibilitou o levantamento do perfil sociológico geral dos estudantes, a construção de cinco indicadores que agrupam as variáveis independentes (relacionadas ao perfil) e o cruzamento desses indicadores com as variáveis dependentes (relacionadas à escolha do curso).

Diante disso, compreende-se que os objetivos dessa pesquisa de iniciação científica foram em grande parte atingidos. Entretanto, considerando os limites desse texto, os resultados aqui apresentados restringiram-se ao grau de antecipação da expectativa de cursar o ensino superior e de fazer o curso de Pedagogia, manifestado por parte dos estudantes admitidos nesse curso no ano de 2010, na referida instituição federal de ensino superior.

Os dados analisados apontam que o grau de antecipação da expectativa de cursar o ensino superior correlaciona-se com as condições objetivas da família e do indivíduo, com a trajetória escolar e com a rede social na/com a qual o indivíduo constrói e reconstrói seus gostos, suas percepções, seus interesses e suas expectativas sobre o futuro. Assim, quanto mais favoráveis essas condições, mais cedo se construiu a expectativa de cursar o ensino superior, embora, nesses casos, a escolha do curso de Pedagogia só ocorreu tardiamente.

No espaço desse artigo, não foi possível apresentar todas as variações de comportamento e de atitude entre indivíduos que escolheram o curso de Pedagogia. De todo modo, acredita-se que os dados apresentados foram suficientes para demonstrar a viabilidade e a relevância de uma análise mais aprofundada do processo de escolha do curso superior.

Referências bibliográficas

BALL, S. J. et al. Décisions, différenciations et distinctions: vers une sociologie du choix des études supérieures. **Revue Française de Pédagogie**, n. 136, juillet août septembre, p.65-75, 2001.

BOURDIEU, P. **Les héritiers**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L.; BOGUTCHI, T. F. Tendências da demanda pelo ensino superior: um estudo de caso da UFMG. **Cadernos de Pesquisa**, SP, n. 113, p. 129-152, jul. 2001.

DURU-BELLAT, M. **Les inégalités sociales à l'école**. Genèse et mythes. Paris: PUF, 1995.

DURU-BELAT, M.; MINGAT, A. Comportement des bacheliers: modèle de choix de disciplines. **Consommation**, n. 3-4, 1979.

GOUVEIA, A. J. **Professoras de amanhã: um estudo da escolha ocupacional**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1970.

NOGUEIRA, C. M. **O processo de escolha do curso superior: análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**. In: Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, GT 14, Caxambu, 2005.

PAUL, J.; SILVA, N. V. **Conhecendo o seu lugar: a auto-seleção na escolha de carreira**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, vol. 14, n. 1, 1998.

SETTON, M. G. J. **A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, vol. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999.

SOUZA, M. S. N. M. **Do Seringal à Universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre**. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2009.

Do Discurso Ideológico do Estado ao Discurso Popular: um estudo sobre os conflitantes discursos nos meios de comunicação da cidade de Rio Branco no governo de Wanderley Dantas

Jefferson Henrique Cidreira¹
Simone Souza Lima²

Resumo: Neste artigo, pretendemos fazer um estudo em torno de pesquisas sobre os discursos que permeavam o meio espacial da cidade de Rio Branco nos anos de 1970-79, com foco nos discursos inseridos nos meios de comunicação, como jornais escritos e na rádio, a partir dos discursos do governo Wanderley Dantas que pregava o “desenvolvimento” e o “progresso” do estado do Acre. Tais discursos eram proferidos nos meios de comunicação através de propagandas maciças no centro-sul do país e no próprio Estado, por um lado para atrair investidores dessa região, e por outro, para que a população aceitasse o projeto político imposto ao nosso Estado – a pecuarização. Esse estudo vem representando uma tentativa de diálogo que procura um avanço para os estudos envolvendo a linguagem do rádio e dos jornais impressos e a sociedade acreana, sobretudo no meio espacial da cidade de Rio Branco. O trabalho em pauta tem como principal aporte teórico/metodológico os discursos de Michel Foucault acerca das relações de poder estabelecidas na sociedade; além do trabalho de Mikhail Bakhtin e outros teóricos como Stuart Hall, e da AD francesa. Os teóricos acima citados nos auxiliarão no caminho do estudo das *mídias*, meios de comunicação de massa, lugar de discursos dominantes diversos, que comunicavam as práticas culturais oficiais, tais como o culto ao “progresso” e ao “desenvolvimento”. Na região os programas militares de (re)ocupação da Amazônia eram traduzidos para uma linguagem compreensível e acessível aos ouvintes. Pretendemos, portanto, tornar evidente através de uma análise dialógica os discursos apresentados e/ou veiculados pelo governo e como estes eram ouvidos e os embates entre um discurso oficial e um contra-discurso que surgia como forma de resistência nos próprios meios de comunicação como em destaque o jornal Varadouro.

Palavras-chave: discursos, mídias, poder, Amazônia, governo Dantas.

Introdução

Nenhum governo, seja de que ideologia for, deixa de prescindir dos meios de comunicação para a formação ou fortalecimento de corrente de opinião, nacionais ou internacionais, favoráveis aos objetivos e programas de interesse governamental.

Pedro Paulo, *A Revolução da Palavra*³

Analisando o contexto histórico e social da cidade de Rio Branco na década de 70, percebemos a acentuada tomada das enunciações, de discursos pelos “chefes” do Estado, ou seja, pelos políticos acreanos nos meios de comunicação, tais como jornais impressos e emissoras de rádio difusão – aqui em destaque a Rádio Difusora Acreana (RDA).

Destacaremos aqui como objeto de estudo ou como objeto de nossa análise os discursos políticos proferidos, nos meios de comunicação, pelo governo Francisco Wanderley Dantas, que governou o Estado do Acre de março de 1971 a março de 1975. Como tais discursos vinham para legitimar o projeto político imposto ao nosso Estado, a pecuarização, e como surge daí um contra-discurso, discurso esse de resistência contra a situação sócio-política e econômica do Estado do Acre.

Teremos como fio condutor de nossa análise alguns pilares da Análise do Discurso (AD) como Mikhail Bakhtin, Louis Althusser e Michel Foucault, além de outros teóricos de mesma importância, que nos permitirão elucidar os discursos que permeavam o cenário espacial da cidade de Rio Branco, enfim, do Acre.

Bakhtin faz uma revisão teórica e coloca a língua, o signo verbal como signo social, para ele “a palavra é o signo ideológico por excelência”, ou seja, um signo, provisoriamente, não tem um significado, mas receberá tantas significações quantas forem às situações reais em que venha ser usado por pessoas sócio-historicamente localizadas, o signo assim sofre influências sociais. Ou seja, “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”. (BAKHTIN, 2000, p. 109). Portanto, Bakhtin traz a língua como sendo produto social, ou mais precisamente, o signo (palavra)

como social e ideológico, como vemos aqui, “tudo que é ideológico possuem um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, [...], tudo que é ideológico é signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 1981, p.31) o qual vai pondo em relação à consciência individual com a interação social.

Observa-se que a palavra vai se tornando a arena onde se confrontam os valores sociais divergentes, o signo ideológico se torna também dialético, ou seja, este está vivo, móvel, plurivalente, enfim, sua relação com o “conteúdo ideológico” com situações sociais determinadas, vão lhe criando essa “identidade mutável”, lhe dando novas significações.

A comunicação verbal, inseparável de outras formas de comunicação, implica em conflitos, relações de dominação e de resistência, ou de adaptação à classe dominante, à hierarquia que utiliza a língua para reforçar o seu poder, como nos assevera Foucault,

“[...] Suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes, dominar seu conhecimento aleatório [...]” (FOUCAULT, 1996, p.8-9).

Esta comunicação verbal, ou melhor, interação verbal encontrada na teoria linguística de Bakhtin, mostra-nos a interação entre sujeitos no processo dialógico, ou seja, na enunciação ou em enunciações reais, na relação entre o “eu” e o “outro”, através da mediação do signo verbal ideológico.

A enunciação ou cada enunciado é um ato histórico novo e (ir)repetível, é um acontecimento único, e isso se dá no processo dialógico ou no movimento dialógico, a qual constitui o território comum do locutor e do interlocutor. Para Bakhtin é o enunciado a unidade básica de estudo, o enunciado acontece em um determinado local e tempo determinado, é produzido por um sujeito histórico e recebido por outro. Bakhtin concebe o dialogismo como constitutivo da linguagem e condição de sentido do discurso. Como descreve Bakhtin,

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (...) a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1981, p.113)

Após a elucidação de alguns pressupostos, conceitos-chaves, que nos permitirão ter agora uma maior clareza, ou melhor, nos nortearão ao caminho que se quer chegar. Encontraremos aqui, nessas anunciações, discursos carregados de “signos ideológicos” inseridos no contexto histórico da sociedade acreana nos anos 70 o uso destes para influenciar e como estes também foram influenciados em determinado instante.

Do discurso ideológico do Estado ao discurso popular: um estudo sobre os conflitantes discursos nos meios de comunicação da Cidade de Rio Branco no governo de Wanderley Dantas

Rio Branco e o restante do Estado viviam períodos conturbados economicamente e politicamente, período estes de ditadura militar e a vinda dos “paulistas” para o nosso Estado.

A ditadura militar teve início em 1964, em março os militares brasileiros comandados pelos seus generais assumiram a Presidência da República através da força militar, obrigando assim, o até então presidente João Goulart a deixar o cargo da presidência e se retirar do país.

Os militares, agora então no comando do país, passaram a nomear os governadores de todos os Estados do Brasil, e aqui no Acre não foi diferente, o até então governador eleito pelo voto do povo em 1962, José Augusto dos Anjos foi forçado a deixar seu cargo para ser assumido pelo comandante da 4ª Companhia de Fronteira no Acre, Edgard Pereira de Cerqueira filho. Então, o Acre, de 1964 a 1982, passou a ser governado por políticos nomeado pelos generais do Exército Brasileiro, os quais eram filiados ao partido político ARENA (Aliança Renovadora Nacional), partido este que era de situação militar.

Com o golpe militar de 1964 começou uma política no Brasil que incentivou grandes empresas brasileiras e estrangeiras para explorar os recursos naturais do Brasil. Foram fundadas várias organizações para o desenvolvimento econômico da Amazônia. O primeiro grande plano de desenvolvimento foi realizado entre 1972 e 1974. O objetivo dele foi à implantação de enormes fazendas para criação de gado.

De 1971 a 1975, foi o período do mandato do governador Francisco Wanderley Dantas, que fora nomeado pelo então presidente Emílio Garrastazu Médici. Vale destacar que o Governo Dantas coincidiu com uma tomada de posição nova do governo brasileiro. Era o período de milagre econômico, do desenvolvimento, do tri-campeonato da seleção brasileira de futebol na Copa do Mundo, era um período de euforia no Brasil inteiro.

Nessa época a ditadura militar decide que é a hora de encontrar um novo modelo de desenvolvimento para a Amazônia gerando uma política de integrar a Amazônia para não entregar; **levar homens sem terra para uma terra sem homens** (grifo nosso) com um conjunto de programas de políticas destinadas a retirar camponeses do sul do Brasil, e atrair também grandes empresários dessa mesma região. Dantas adotara como estratégia econômica a pecuarização do Estado, a qual trouxe aos acreanos certo receio e medo, devido à figura dos “paulistas” que chegavam a nossa região e como consequência desta chegada houve principalmente a expulsão dos seringueiros e índios de suas terras (vide figura1).



Figura extraída do *Jornal Varadouro* de 17 de dezembro de 1979 (Figura 1)

Essa pecuarização que o Acre vivia neste momento de mandato de Wanderley Dantas, além de receber incentivos fiscais do governo federal, recebia também um incentivo de Dantas que abriu as “portas” do Acre aos empresários do centro-sul, que compravam terras mais baratas dos seringalistas falidos, além de incentivos estaduais feitos pelo próprio governador que se utilizava até mesmo do dinheiro do BANACRE para financiamentos aos criadores de gado.

Wanderley Dantas com esse seu modelo econômico prometia “progresso” ao povo acreano, com seus slogans de: “**Novo Acre agora a independência econômica**”. Ou ainda como descreveu Santana Marcílio Ribeiro: “**Acre, a nova Canaã** (grifo nosso), Um nordeste sem seca. Um Sul sem geadas. Invista no Acre e exporte pelo Pacífico”⁴

Desta forma, anunciava-se em outras regiões especialmente no centro-sul, através das mídias (jornais impressos e em especial, a rádio) e a terra acreana como um “paraíso perdido” no meio do Brasil e que para chegar neste “paraíso” contaria com o apoio, com os financiamentos do governo Federal, assim, facilitando a vinda desses migrantes do centro-sul do país para cá, como vemos na fala de um migrante paranaense que foi atraído por essa facilidade de chegar aqui e adquirir concessões de terras e a facilidade de conseguir trabalho.

Segundo ele era muito comum se falar desse modo lá no Paraná, àqueles que estavam decididos a vir ao Acre: “vamos ensinar o que eles sabem e tomar o que eles têm”⁵, essa frase era muito comentada por esses migrantes atraídos por essa propaganda do governo Wanderley Dantas e os seus financiamentos.

Em 1972 o jornal Rio Branco já anunciava a chegada de famílias provenientes do centro-sul do país e as facilidades de aquisição, de concessões de terras, como podemos ver:

Somente no mês de junho, cerca de 300 famílias provenientes do Mato Grosso e Paraná, procurarão se estabelecer no Estado do Acre [...] E para controlar o fluxo de colonização o INCRA irá instalar até o final do ano corrente, 5 núcleos de colonização... Assim cumprindo sua parte no plano de Integração Nacional [...] Cerca de pouco tempo esta longínqua unidade da Federação estará participando mais ativamente do extraordinário desenvolvimento brasileiro (SANTANA, 1992, p.144).

Vemos que o governo Dantas, através do dialogismo, pressupõe de enunciações, discursos de “outros” em suas próprias enunciações, em seus próprios discursos como da política econômica brasileira, enunciações dos militares no poder, como também de governos anteriores ao dele que visavam o desenvolvimento econômico, o “progresso” do país e por consequência o da Amazônia. Como nos assegura Bakhtin (1993), “[...] em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (p.88).

Outro ponto de destaque aqui é que essas enunciações, os discursos proferidos pelo governo Dantas já tinham seus interlocutores “endereçados”, ou seja, o sujeito que elabora seu discurso orientado para a resposta do ouvinte. Assim, o governo já tinha seu público alvo, trabalhadores e empresários do centro-sul do país.

Então, “ao se constituir na atmosfera do ‘já-dito’, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim todo diálogo é vivo”. (BAKHTIN, 1993, p.89) Logo observamos que, como afirma Kamel (2010) “nesse sentido, todo discurso é construído de múltiplas vozes sociais, por conseguinte ele é heterogêneo” (p.25).

Observa-se então, claramente, que a linguagem, a língua e o signo (palavra) são sociais e ideológicos, carregados de interesses, no caso aqui, essa proposta de “progresso” do governo Dantas na década de 70, como afirma Travaglia:

[...] o que o indivíduo faz ao usar a língua não é somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa

pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico (TRAVAGLIA, 1997, p. 27).

Vale ressaltar como esses discursos eram traduzidos em uma linguagem mais acessível à grande parte da população acreana, ou seja, do gênero do discurso secundário que é mais complexo, como o discurso ideológico entre outros, traduzia-se para um discurso primário, mais simples, ou seja, um discurso usado no dia-a-dia na comunicação entre as pessoas. Ou seja, esses discursos de “progresso”, do Acre como uma “Nova Canaã”, eram traduzidos para a aceitação da população acreana, aceitação esta no sentido de “pactuar” com as práticas econômicas e políticas do governo.

Logo se observa tais discursos inseridos em relações de poder, de dominação, de adaptação, usados para reforçar o poder das hierarquias, como descreve Foucault,

[...] Suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes, dominar seu conhecimento aleatório [...]. (FOUCAULT, 1996, pp. 8-9).

Os discursos são mostrados aqui, como discursos marcados pela busca de desejo e de poder, pela luta do controle das enunciações, como afirma Foucault (1996) “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e o poder” (p.10).

Contudo, é nesse momento que merece destaque o entendimento do uso das mídias como meios de produção, circulação e apropriação dos discursos pelo teórico Stuart Hall. Hall nos dá uma contribuição incrível a respeito da mídia, onde ele mostra que o emissor não é um todo único, observa que nas mídias há contradições inseridas no seu interior, pois quem produz é múltiplo, e o que ouve também o é, onde pode dar tantos significados possíveis. Como Hall nos elucidada,

[...] As decodificações que você faz se dão dentro do universo de codificação uma tenta englobar o outro. A transferência entre o momento da codificação e a decodificação é o que eu chamaria de hegemonia. Ser perfeitamente hegemônico é fazer com que cada significado que você quer comunicar seja compreendido pela audiência somente daquela maneira pretendida. Trate-se de um tipo de sonho de poder- nenhum chuvisco na tela, apenas a audiência totalmente passiva. Ora, o problema pra mim é que não creio que a mensagem tenha somente um significado. Por isso, desejo apontar em uma noção de poder e estruturação no momento de codificação que todavia não apague todos os outros possíveis sentidos [...] o elemento da leitura preferencial se situa no ponto onde o poder atravessa o discurso, está dentro e fora da mensagem. Assim, não se pode dizer que eles são poderosos só porque controlam os meios de produção; eles tentam se infiltrar dentro da própria mensagem, para nos dar uma pista: “leiam-me desra forma”. Isso é o que quero dizer com leitura preferencial. Trata-se de uma tentativa de hegemonizar a audiência que nunca é inteiramente eficaz e, usualmente, não o é (HALL, 2003, p. 366).

Em suma, percebe-se que aqueles que têm o controle, o poder dos meios de comunicação tem o desejo, a esperança que sua mensagem provoque aquilo que lhes interessa. Assim observamos como o interesse político do Estado vinculava suas mensagens para uma linguagem mais acessível tentando com que seus discursos fossem aceitos pela população. Contudo, muitas vezes provocavam o contrário.

Logo, emerge aqui um “contra-discurso”, os quais vinham servir como meios de resistência, onde começam a se divergir, digladiar com os discursos do Estado, e é nesse momento que se observa nitidamente o que Bakhtin (1981) afirma, “**a palavra é a arena** onde se confrontam os valores sociais contraditórios” (p.14). E também é onde podemos “reencontrar o jogo desses discursos, como armas, como instrumentos de ataque e defesa em relações de poder e de saber”. (FOUCAULT, 1977, p.12).

Começa a surgir outros discursos, discursos divergentes que iam contra o que o governo Dantas pregava como observamos na manchete do jornal Varadouro: “Os novos donos do Acre”,

Eles começaram a chegar em 1972, prepostos de grupos nacionais ou estrangeiros, especuladores de terras, grileiros ou simples aventureiros. Vinham de braços dados com seus jagunços e aqui encontravam outros aliados: o então governador Wanderley Dantas, os chefes de cartórios, alguns juizes e a polícia. Em pouco tempo, dois ou três anos, compraram a maior parte dos 15 milhões de hectares que o Acre possui. Desarrumaram a vida de 40 mil famílias de seringueiros. A nova ordem econômica decretada ou estimulada pelo governo Federal era a pecuária em vez da borracha, o boi no lugar do homem (JORNAL VARADOURO, 1980).⁶

Vê-se nitidamente a facilidade de aquisições de terras acreanas pelos “paulistas”, além disso, nota-se a utilização do aparelho repressor do Estado, o qual é definido por Althusser (1985, p.67) como,

[...] aparelho do Estado (AE) compreende: o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc, que constituem o que chamaremos a partir de agora de aparelho repressivo do Estado. Repressivo indica que o aparelho de Estado em questão “funciona através da violência”- ao menos em situações limites (pois a repressão administrativa, por exemplo, pode revestir-se de formas não físicas). (Althusser (1985, p.67)

Então, usava-se da polícia e das leis para expulsar o homem do campo e deixar desse modo, o caminho livre para os investidores do centro-sul do país na região acreana, e isso associado à visão do governo do Estado com a ideia de “progresso” e desenvolvimento acreano.

Podemos ver nas manchetes de jornal, raramente, esse uso do aparelho repressor do Estado e muitas vezes contando com a ajuda dos jagunços dos pecuaristas. Como na manchete do jornal O Rio Branco: “Seringueiros estão apavorados e Saem de suas terras: “Estamos apavorados com os crimes por causa das terras”, é o que diz seu Antônio Farias de Moura⁷

Vale ressaltar que digo, raramente, porque havia um controle, uma censura do governo quanto à publicação de notícias que iam contra seus interesses, que denegriam a sua imagem como fala o radialista Zezinho Melo sobre essa censura que havia nos meios de comunicação devido ao período da ditadura militar:

Afirma Zezinho Melo (1980):

Na época da ditadura aqui foi um absurdo, tentaram invadir aqui a rádio, foi quebrados alguns discos em épocas passadas, em alguns governos, músicas eram censuradas como as do Chico Buarque, Caetano Veloso e muitas outras Geraldo Vandré né, muitas eram censuradas. Era mais isso que a ditadura implantava nos meios de comunicação, em especial aqui em relação as músicas e notícias que iam contra o governo da ditadura. Existiam também muita briga do governo contra os estudantes. Então só podíamos falar o que o governo queria e tinha coisas que primeiro o governo tinha que ouvir para ver se depois poderiam sair aos ouvintes, era uma censura horrível.⁸

Só a partir do ano de 1977, com o surgimento do Jornal Varadouro que houve uma maior denúncia contra a violência e a expulsão dos seringueiros feitos pelos “paulistas”, ou seja, houve uma maior denúncia do “caos” que estava instaurado na cidade, em contra partida daquilo que o governo pregava, de está tudo maravilhoso e caminharíamos cada vez mais ao rumo do “progresso” e desenvolvimento do nosso Estado na década de 70. Observamos aqui um discurso de resistência, um contra-discurso, ao discurso do estado o que podemos ver na capa do jornal Varadouro de 1980:



Figura extraída do Jornal “O Varadouro” de maio de 1980 (Figura 2)

Podemos observar nessa figura do jornal Varadouro, um desenho de vacas que têm como marcas em seus corpos alguns dizeres: “Exploradora 100 escrípulos” “Ursupadores Reunidos” e “Cia Novos Coronéis”. Isso, com certeza vêm demonstrando toda a disparidade e desleixo dos investidores sulistas e do próprio governo com o povo acreano, especialmente com os seringueiros e os índios, os quais eram meros empecilhos para as suas explorações demasiadas das terras acreanas e suas crueldades com os mesmos que residiam nelas, como já falei, os pobres seringueiros e índios.

Estes são “Os Novos Donos do Acre”, destaca o Jornal Varadouro em sua capa, de forma irônica colocando as vacas ao invés das pessoas (vide figura 1), da figura do seringueiro nas terras acreanas, é assim que se configura essa nova situação que se vivia na década de 70.

Na rádio, especialmente na Rádio Difusora Acreana, via-se bem nitidamente o discurso ideológico do Estado, via-se este meio de comunicação como um Aparelho Ideológico do Estado, que segundo Althusser é,

Designamos pelo nome de aparelhos ideológicos do Estado um certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas [...] podemos, pelo momento, considerá-las como aparelhos ideológicos do Estado as seguintes instituições (a ordem de enumeração não tem nenhum significado espacial): AIE religiosos (o sistemas de diferentes igrejas), AIE escolar (o sistemas de diferentes “escolas” públicas e privadas) [...] AEI de informação (a imprensa, o rádio, a televisão, etc) [...] (ALTHUSSER, 1985, pp. 67-68).

Logo, a Rádio Difusora Acreana era uma ferramenta, já que os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIEs) se configuraram como instrumentos, ferramentas que são utilizadas pelas classes dominantes para convencer a “massa” (maioria da população) em consentir na exploração de classe, ou seja, os dominantes utilizam-se dessas “ferramentas” e passam a ser determinantes.

A Rádio Difusora Acreana ao longo dos anos foi considerada apenas e tão-somente a “rádio oficial”, cujo papel resumia-se em divulgar os atos do governo. Vista sob esse prisma também pela maioria dos ex-governadores do Estado, no governo Dantas não foi diferente, ela era usada como um aparelho ideológico do estado, como já mencionado, para transmitir o discurso de “progresso”, carregado de interesses políticos, de manutenção da ordem estabelecida.

Para o governo Wanderley Dantas o que interessava era a “Integração do Acre ao restante do território pátrio, estimulando a diversificação da economia acreana pela introdução de novas técnicas e outras atividades, e não apenas as relativas a borracha e a castanha”.⁹

E esse chamamento, essa facilidade da vinda dos investidores do centro-sul pra cá estabelecerem suas atividades, determinou a vinda do “novo”, ou seja, a execução de hotéis, estradas, e aeroportos, e estações rodoviárias, então, na visão do governo o Acre ganharia com isso desenvolvimento e o já tão mencionado “progresso”. Então, segundo Wanderley Dantas:

Diante do visível declínio de sua principal fonte de renda, a borracha, constituiu de fato, o motivo básico da permanente preocupação do governo em intensificar os programas de apoio ao setor agropecuário, consciente de sua importância determinante na construção do progresso sócio-econômico do Acre e sua conseqüente integração na economia nacional.¹⁰

Mas além de transmitir o que o governo queria, observa-se em certo momento como dentro da RDA os sujeitos tomavam posições contra esse discurso dominante, sejam por escolhas de músicas “proibidas”, seja por uma opinião, enfim, havia pessoas dentro da Rádio contrárias ao que vinha acontecendo no Estado e colocavam “a boca no trombone”. Ou seja, observam-se discursos divergentes se digladiando com os discursos ideológicos do Estado, como nos assevera Gregolin (2007) “os sujeitos são sociais e os sentidos históricos, os discursos se confrontam, se digladiam, envolvendo-se em batalhas, expressando as lutas em torno de dispositivos identitários” (p. 11).

Portanto, configurava-se assim o estado do Acre, em destaque sua capital, a cidade de Rio Branco, na década de 70, uma cidade que vivia um momento de “agito”, tensão, de conflitos políticos e econômicos com a chegada dos pecuaristas do centro-sul financiados de quase todas as formas pelo governo Federal e o próprio governo estadual. A partir daí observando discursos que começavam a se digladiar dentro dos veículos de comunicação, ou seja, dos discursos ideológicos do Estado surgem em cena discursos populares e estes tomando a palavra como “arena” de batalhas de suas ideologias, seus interesses contraditórios.

Notas

¹ Professor efetivo da disciplina de História na rede estadual de educação do Acre; coordenador de ensino da rede municipal de educação de Senador Guiomard, graduado em História Licenciatura Plena pela UFAC; aluno da graduação em Letras/Inglês e mestrando em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre.

² Graduada em Letras pela UFAC; Mestre em Letras (Estudos Literários) pela UNESP/Araraquara; Doutora em Letras (Teoria da Literatura e Literatura Comparada) pela USP; Professora de Teoria da Literatura; Literatura Portuguesa; Literatura Brasileira e Literatura da Amazônia do Centro de Educação, Letras e Artes; Docente do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre. Responsável pelo projeto de pesquisa: Estudo de Narrativas e outras linguagens: Cultura e identidade na fronteira Pan-Amazônica.

³ Dr. Pedro Paulo, membro fundador e efetivo da Academia de Letras de Campos do Jordão

⁴ SANTANA, Marcílio Ribeiro. Os “Imperadores do Acre”. Uma história da recente expansão capitalista na Amazônia Ocidental: Contribuição à história da recente expansão capitalista na Amazônia. Brasília, UNB, 1988, p. 150 (Dissertação de Mestrado, mimeo) apud capital e trabalho na Amazônia ocidental: Contribuição à história Social e das lutas sindicais e trabalho no Acre. Pedro Vicente Costa Sobrinho, São Paulo: Cortez, Rio Branco, Ac: Universidade Federal do Acre, 1992, p. 144.

⁵ Entrevista com o senhor Saint' Clair Cidreira.

⁶ Jornal Varadouro Ano II, nº 19, maio de 1980

⁷ Jornal o Rio Branco, 11 de julho de 1974.

⁸ Entrevista com o Radialista Zezinho Melo

⁹ Revista Nova Acre, S.S.O. P-5.

¹⁰ 8ª Sessão do Simpósio de História do Acre governo: Wanderley Dantas.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, Louis, M. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. 2 ed. Trad. De Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Eu, Pierre Revière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

GREGOLIN, M. R. V. **Análise do discurso: os sentidos e suas movências**. Araraquara, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais** (org.) Liv Sovik; Trad. Adelaine La Guardia Resende... [et.al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

KAMEL, Verônica Maria Elias. **A Língua que Aprendemos a Ensinar: discursos sobre o ensino de português**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

RECHDAN, Maria Letícia de Almeida. **Dialogismo ou Polifonia?** Universidade de Taubaté, São Paulo, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.

O cotidiano nas margens do Rio Iaco: um olhar político sobre as espacialidades

Joana de Oliveira Dias

Resumo: A colonização do imaginário, como fenômeno típico de relações sociais diaspóricas, foi nas migrações do colonialismo das nações diferente da articulada pela a globalização midiática *trans* (nacional, cultural, ruptiva). Entretanto, as estruturas de poder são continuamente fundadas em mitos e fantasias técnicas espetaculares: hoje, o desenvolvimento que corre estradas. Institui-se uma ordem do discurso e uma disciplina do corpo, que controla e petrifica o modo de percepção e a experiência com os lugares. A cultura popular é definida como o terreno dos constantes embates entre estruturas, aparelhos, imagens que nutrem a dominação do poder hegemônico e a proliferação subalterna das diferenças. Como resultado, não oposições binárias mutuamente excludentes, ao contrário, significados relacionais e posicionais: a microfísica do poder aliada à criatividade cotidiana de tradução das representações que nos “amazonizam”. Assim, os espaços são praticados e as temporalidades não são setas, são redes tecidas a partir de atividades, códigos, relações e formas de organização próprias de seus praticantes ordinários e ordinárias. O objetivo deste artigo é discutir a politização das práticas cotidianas de produção do espaço de pessoas invisíveis e inaudíveis, mas fisicamente presentes e substanciais nas margens do Rio Iaco em Sena Madureira-AC. É exercitar o deslocamento conceitual necessário para perceber nas margens do rio, no seu cotidiano da produção do espaço, a relação com um “outro” espacial e temporal, dito urbano, marcada por rupturas e contradições. Quais algumas das tensões e formulações possíveis do discurso “campo-cidade” em relação à prática política e à guerra de posições na sociedade?

Palavras-chave: rio, cultura, história social.

No último capítulo, vimos nosso herói encontrar-se em maus lençóis
No momento crucial em que teve sua piada mensal fatiada
A seu favor, ele conta com sua quase total imunidade espiritual,
corpo e humor à-prova-de-contas
Contra ele, credores-comedores-de-cabeça, agiotas ultra magnéticos
(além de outras aves de rapina menos cotadas) de butuca, em cada esquina
Corte pra outra cena, sem anestesia
A liberdade estendida na sua frente tendo um ataque de epilepsia
Ordem para o povo, progresso pra burguesia
Tele-apatia, nossa ação já se encontra no campo do movimento condicionado
Sorria, você está com o filme queimado
Naquela fase da vida em que a conjunção “tempo-é-dinheiro” é quase como um eclipse
Cidadãos passeiam por jardins floridos,
tendo como fundo o céu decorado por mísseis (em queda)
Subsídio da vida para o cultivo de poetas
Subsídio da mídia para o cultivo de amebas
Inseminação natural de idéias
Minha mente é como um quilombo moderno
Bnegão (*Enxugando Gelo*)

Introdução

Este artigo faz parte das reflexões preliminares de um projeto de pesquisa do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da UFAC e articula-se a esse contexto ao priorizar o enfoque do cotidiano de indivíduos e grupos sociais, ao reconhecer suas visões sobre os processos que vivem e a necessidade da sua libertação da tutela e do controle exercido por elites e instituições. Traz, assim, as práticas culturais para o centro do debate das dinâmicas territoriais e da crítica à visão linear da história.

O objetivo aqui é discutir as possibilidades de pensar-se a politização das práticas cotidianas de produção do espaço de pessoas invisíveis e inaudíveis, mas fisicamente presentes e substanciais nas margens do Rio Iaco em Sena Madureira- Acre, mais especificamente nos bairros “da” Vitória e “da” Pista. Trata-se de exercitar o deslocamento conceitual necessário para perceber nas margens do rio, no seu cotidiano da produção do

espaço, relações de alteridade marcadas por rupturas e contradições. O olhar político passa a ser um eixo transversal de análise da produção do espaço.

Há mais de um século, o seringal Santa Fé, às margens do Rio Iaco, é escolhido pelo Estado (e pelo bloco de poder representado por este) para sediar o Departamento do Alto Purus, em função de sua posição geográfica de confluência de rios e ponto terminal da navegação fluvial permanente.

Às margens do Rio Iaco, Sena Madureira hoje está organizada em dois distritos a beira-rio e revela uma infinidade de comunidades ribeirinhas nos vales dos Rios Iaco, Purus, Caeté e Macauã. O Rio Iaco, como elemento de análise, é visto como espaço com o qual essas pessoas dialogam constantemente na construção de seus hábitos e modos de vida, especialmente nos bairros localizados nas suas margens: São Felipe, CSU, José Nogueira Sobrinho, Vitória, Pista, Centro, Vila Militar, Boca do Caeté e, no segundo distrito, Niterói e São Francisco.

Nos espaços educativos em Sena Madureira, quase sem perceber, seguimos recriando um discurso sobre a relação “campo-cidade” construído em torno de uma concepção ideologizada e hierarquizante que em nada corresponde à dinamicidade das relações sociais, econômicas e ecológicas que torna cidade, campo e floresta intimamente imbricados. Esse discurso, ao cristalizar ou estereotipar indivíduos e grupos sociais, anula a experiência cotidiana de construção das relações de poder e de dominação que essa visão binária traduz.

A escolha dos depoentes se deu como o desenrolar de uma trajetória de aproximação, que envolveu pessoas “veteranas” nos bairros e pessoas mais jovens das suas famílias. Além disso, os espaços “mundanos” de botecos e bares que não cobram entrada foram privilegiados para o encontro com pessoas que, invisíveis, se mostrariam importantes para entender o metabolismo social dessas comunidades imaginadas. Mesmo assim, ainda são pseudônimos que identificam no texto a transcrição fonética das falas dessas pessoas inaudíveis.

Portanto, as belas tensões percebidas no convívio, nas observações e longas conversas com pessoas que tem suas histórias confundidas com a beira do Rio Iaco servem para apontar tanto caminhos teórico-metodológicos quanto limites nas abordagens dos modos de vida às margens dessa Amazônia.

Os confrontos travados desde o início da colonização notoriamente ganham novos ares (ou se tornam o olho do furacão) com os espetaculares projetos de infraestrutura que entram sem pedir licença. Nesse contexto, espaços como cidade, campo e floresta precisam ser vistos em sua integralidade, principalmente nas margens do Rio Iaco, onde de fato a todo o momento se misturam – não cabe distinção.

Amazônias: o ordenamento civilizador da produção do espaço

Neste espaço, caminho aberto, passagem secreta, é possível vislumbrar o clarão de marginalidade que se contrapõe a essa abominável vocação de ordenar as intenções, confundir a linguagem, a fala, o pensamento, a própria perplexidade (SOUZA, 2003 p. 23).

A colonização do imaginário, como fenômeno típico de relações sociais diaspóricas, foi nas migrações do colonialismo das nações diferente da articulada pela a globalização midiática transnacional, transcultural, transruptiva (HALL, 2009). Há uma nova cognoscibilidade das relações espaço-tempo, que se poderia talvez aferir a partir das representações cartográficas das Amazônias – os mapas não são neutros. Nesse contexto, o mapa-*mytho* deu lugar ao mapa-*logos*, uma metáfora da distinção apontada pelos gregos: *mythos* é contar uma história sobre a qual não se tem responsabilidade, pois diz respeito à crença nas palavras em si mesmas. Em oposição, *logos* traduz a associação de indícios de fatos verificáveis (SENNETT, 2010).

Benedict Anderson denominou os atributos de racionalidade adquiridos pelo mapa-*logos* de “efeito de quebra-cabeça”, onde cada peça poderia ser facilmente destacada do seu contexto geográfico e “dados explicativos poderiam ser sumariamente removidos: as linhas de latitude e longitude, os nomes dos lugares, os símbolos dos rios, dos mares e das montanhas, os vizinhos” (ANDERSON, 2008 p. 242). A reformulação dos mapas de poder e a flexibilização do direito sobre o território se dá a partir de um ordenamento “econômico-cêntrico” e da superestima da documentação cartorial – os zoneamentos, as concessões de florestas públicas, a “MP da grilagem”, a reforma do código florestal e do código de mineração, que criam ou redefinem categorias de espaço – como área de preservação permanente, reserva legal, corredor ecológico ou território da cidadania – e assim a concentração de terra caminha junto à ideologia triunfalista do agronegócio.

As trajetórias da produção do discurso sobre as Amazônias e as formas de subjetividade por ele geradas ganham importância como elemento de análise. Afinal, a força hegemônica do pensamento moderno-ocidental está na construção de sua própria narrativa como objetiva, científica e universal.

Pode ser interessante tomar como exemplo qualquer imagem de satélite disponível na internet, que ao representar o núcleo urbano de Sena Madureira, é percebida como homogênea em sentido – consiste na própria paisagem, naturalizada como realidade empírica, como espaço objetivo registrado pelo satélite e não como representação, isto é, como discurso. A construção discursiva de “congelamento” da paisagem está imbricado o contexto das relações sociais e de poder que implica em uma politização da experiência com os lugares (VIEIRA, 2010).

As formas de ler e representar o mundo são continuamente fundadas em mitos (CHAUI, 2007) e fantasias técnicas espetaculares. O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens (DEBORD, 1997). A partir de categorias que não se movimentam há séculos, institui-se nas Amazônias uma ordem do discurso e uma disciplina do corpo, que controla e petrifica o modo de percepção e a experiência com os lugares.

Para além da dicotomia que opunha, desde o período colonial e especialmente a partir do século das Luzes, como polaridades separadas e irreconciliáveis, a “civilização” *versus* “barbárie”, verifica-se que a barbárie é aspecto constitutivo inerente à vida civilizada moderna. Barbárie civilizada (pelas leis e aparelhos policial-militares do Estado) é o que se tem como prática cotidiana e secular (HARDMAN, 2009 p. 144).

Essa abordagem mais ampla das Amazônias nos permite vislumbrar as metáforas civilizadoras em um contexto cada vez mais próximo: as forças armadas que protegem o meio ambiente, o desenvolvimento que corre estradas, o urbanismo “outdoor, chafariz e esgoto a céu aberto”. O poder hegemônico do entulho de metáforas do desenvolvimento roubou de nossos povos e culturas a oportunidade de definir as formas de nossa vida social, enraizando em nossa subjetividade o lembrete exaustivo *daquilo que nós não somos* (ESTEVA, 2000).

A livre circulação dos sentidos é obstruída pelas instituições – sejam empresas seringalistas ou o governo do povo; pelos costumes – de uma sociedade fechada de moças de família ou da liberdade instituída pelo consumo nos meios de comunicação; ou finalmente pela força – do poder de polícia, da fome ou do medo do despejo. A experiência do corpo está fadada a uma disciplina que coordena, dentro do processo de espetacularização, as falas, as encenações de cada ator. Cada elemento que não se “adequar” a esta disciplina está fadado à marginalização e, por parte do corpo, ao esquecimento, ao afastamento (FOUCAULT, 1979).

Assim, o processo de investigação não pode passar ao largo de si mesmo – não está imune. É necessário o exercício de perceber no olhar insistentemente colonizador da academia sobre o “objeto” de análise, as possibilidades de construção sociohistórica de um diálogo com espaços inteligíveis apenas a partir de atividades, códigos, relações e formas de organização próprias de perspectivas as mais diversas (RABOSI, 2004).

Esse olhar encontra eco na tese de que a emergência do “ocidente” deu lugar a uma mudança radical no imaginário e nas estruturas de poder do mundo moderno. O termo “imaginário” (GLISSANT, 1997) adquire sentido geopolítico na fundação e formação do imaginário do sistema-mundo moderno/colonial, que surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactadas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, mas também de respostas da diferença colonial à coerção programada ou exercida pela colonialidade do poder (MIGNOLO, 2005). A fala de Dona Maria, moradora do Bairro Vitória, lança cores em um cenário midiaticamente pintado em preto e branco. Assim, ao contrário de “enquadrar” a realidade em outro modelo ou outra nova teoria, trata-se de abrir fendas em nossas leituras de mundo, emprestando olhos e ouvidos ao prazer que não se deixa aprisionar pela sociedade.

Eu sei qui minina era curtição boa mermu aqui nessi bairru (...). Ixi minina dia di sábadu a genti si tacava pras colonha, ia dançá a noiti todinha... as veiz nós ia pela bera du riu... varandu us mato até chega lá, pra nós dançá... e dançarra a noiti todinha pra nu otro dia, todú mundu cum sonu, mais tinha qui andá dinovo pra trais, mana! Era eu, Zezinho, Gegê, o Tonho da Conceição, a Nena, a Socorro e o João... nós ia pur lá us final di semana quasi todus... (sic) nós dançava (sic) quando não era nas festa aqui na rua era na colonha... era muito legal... (Dona Maria, 40 anos).

A percepção das relações centro-periferia, destacadas pelos autores citados, permite não só desconstruir o discurso do eurocêntrico que singulariza as Amazônias, mas principalmente desconstruir a oposição centro-periferia, uma vez que o que é socialmente periférico pode ser simbolicamente central (ALBUQUERQUE, 2005). A imagem dos povos indígenas, central na invenção da Amazônia, é cotidianamente marginalizada na beira do Iaco.

O olhar político ocupa-se dos processos de privação e violência a que a cultura popular responde com estratégias alternativas. Assim, o olhar político não exclui a dimensão estética, pelo contrário, coloca-a no seu próprio centro, ao intervir na padronização ostentada pelo mercado e sustentar diante dela o escândalo de outras perspectivas (SARLO, 2005). Assim, tornam-se explícitos os constantes embates entre estruturas e aparelhos, por representações (SAID, 2007) que nutrem a dominação do poder hegemônico e a proliferação subalterna das diferenças (HALL, 2009). O depoimento de Dona Maria problematiza uma dessas representações: “o marginal”.

E aí fia, u bairru foi crescendo... foi crescendo... i hoji tá grandi né... cê vê qui umas pessoa tem té medu di vim pra cá... agora... sim, porque elis diz qui aqui é us cantu ondi tem mais marginal. (...) I o pessoal diz vixi Maria tu mora nu bairru é da Vitória? Eu digu é. Deus mi defenda, não sei comu (sic). Mar minino! Morava aqui né não sei quantus anu. Maria, pelu amor di Deus nega véia nunca mais dexei – tu vê u Tales pra cá? (a filha responde não) cum medu dus marginal matarim eli. Eu digo minina quem não cunhece o Tales? (a filha responde que Sena Madureira toda conhece o Tales) Sena Madureira toda cunhe (sic) dia dessi eli vei aqui, aqui imi casa, fugidu! Maria pelu amor di Deus não diz pra mãe qui eu vim aqui... eli dissu assim. Porque a mãe deli morri di medo, diz qui aqui tá muito horrível. Qui horrível Conceição? É pur issu qui u pessual... égua u pessual diz tanta coisa pareci qui amaldiçoa mais u bairru... si tu vê, fia, não é Jussara? Todú mundu fala... eu num tenhu um pingo di medu, cunheçu elis tudin (...) só faz medu assim trotei né... tantu causo né fia aí pra fora... (...) Mais nu causo, a genti si muda daqui, aí vai lá pra invasão, lá também não tem, né? Mesma coisa (...) se for lá proto canto... ma meu Deus, eu não tô nem aí, eu ficu aqui mermo e seja u qui Deus quisé ó... ma rapaz... (Dona Maria, 40 anos).

As paisagens imaginárias poderiam ser concebidas como tecidos ligados em todos os seus elementos por uma ordem precisa. Cada um que vivencia a trama dessas subjetividades é uma fibra. O tempo, rompendo fibras, devasta paisagens outrora imponentes. O que resta desse passado no presente estabelece novos laços metafóricos, simbólicos, ideológicos ou sociais. A percepção desse ambiente cultural provoca estranheza – implica uma desfamiliarização do habitual, explícita as diferenças e multiplica os pontos de conflito, regidos pela tensão impossível de eliminar da relação entre cultura e política.

Portanto, o conhecimento sobre as paisagens imaginárias do Rio Iaco abre uma janela de compreensão da dimensão política das tensões e formulações possíveis do discurso “campo-cidade” ou, de forma mais ampla, da criação e recriação do espaço nas Amazônias.

O cotidiano de práticas do espaço “às margens”

Construindo suas alternativas de sobrevivência, por caminhos distintos, amparados por valores, concepções, conflitos, crenças e tradições vinculadas intimamente às suas culturas, os trabalhadores rurais vão intervindo na construção de seus cotidianos. O ponto de articulação, ou melhor, de disjunção, lembrando a expressão de E.P. Thompson, é a diversidade, a pluralidade de experiências (...). O diálogo com tais experiências precisa ser feito à semelhança do próprio rio, que passa lento, mas incansavelmente acompanha e convive com as diferentes práticas, diferentes modos de vida (ALBUQUERQUE, 2005 p.136).

O uso de metáforas espaciais e temporais adquire cada vez mais centralidade analítica. Em “Armadilhas da paisagem: para uma epistemologia do espaço-tempo” Boaventura S. Santos demonstra que a compreensão das representações sociais que tecem conceitos como a sociedade e o Estado, a cidade e o campo, entre outros, passa pela análise da contextura espacial, temporal, física e simbólica desses conceitos. O modo como se imagina o real espacial-temporal pode vir a tornar-se uma matriz das referências com que se imaginam os demais aspectos da realidade (SANTOS, 2009).

Assim, os espaços são praticados e as temporalidades não são setas, são redes tecidas a partir de atividades, códigos, relações e formas de organização próprias de seus praticantes ordinários e ordinárias.

O que é familiar? (...) os sons, as cores, as luzes, os odores, as formas (...). Estes e outros signos similares de familiaridade distinguem um lugar do outro. Eles são experiências eminentemente sensuais. Isso significa que em uma experiência espacial do lugar, as impressões sensuais estão carregadas de significados que são extraídos dos elementos cognitivos-avaliativos da disposição emocional (...) o segundo elemento da familiaridade é a linguagem (HELLER, 1997 p. 11 apud CASTRO, 2008 p. 138).

Do discurso científico à “cultura ordinária”, a fala de Dona Maria, moradora do bairro “da” Vitória, sugere outra espécie de mapa. O relato do espaço da cultura cotidiana gera outra descrição: o mapa-*percurso*.

Aqui nessi bairru é grande, tá? Tá pensandu que é só pur aqui assim? Vai assim ó... na bera du riu toda... té chegar na pista i imenda... é, imendô... imendô... aí tem um gapó mesmu nu mei, já oviu falá? Mesmu nu meu aqui, diretínu. Aí u pessual tá fazendu casa assim mesmu dentru... é... aí faiz a casa bem alta... (Dona Maria, 40 anos)

Essas formas diversas de uma ordem imposta, que tornam ilegíveis legendas de territórios, sumiram do mapa no decurso do pensamento científico moderno. Nessa experiência do espaço o itinerário é a ação espacializante. “Os relatos cotidianos contam aquilo que, apesar de tudo, se pode aí fabricar ou fazer – são feitura do espaço” (CERTEAU, 2011 p. 189).

Uma forma simples de perceber isso é notar que expressões como “logo no começo”, “nesse tempo”, “no tempo do inverno”, “um dia desses”, “teve uns dias, agora”, “a vida todinha”, “não sei quantos anos”, “na época da lama” ou “já perto da alagação” são esvaziadas de seus sentidos se tomadas alheias aos gestos, entonações, risos ou melancolias de seus autores. As categorias “frente”, “tanto pra cá quanto pra cá”, “bem aí assim”, “lá perto”, “aqui dentro”, ou “beira”, “barranco”, “dentro do igapó”, nos remetem ao uso – é a trajetória que fala – e o uso define o fenômeno social pelo qual um sistema de comunicação se manifesta de fato: remete a uma norma. Tem-se assim a própria relação das práticas do espaço com a ordem construída (CERTEAU, 2011).

Portanto, é necessário questionar: quais as categorias que definem tempo e espaço? Quais os sujeitos do tempo e do espaço? Quais os interesses de cada ponto de vista?

Sempre que a relevância do discurso entra em jogo, a questão torna-se política por definição, pois é o discurso que faz do homem um ser político (...). E tudo o que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que pode ser discutido. Haverá talvez verdades que ficam além da linguagem e que podem ser de grande relevância para o homem que, seja o que for, não é um ser político. Mas os homens no plural, isto é, os homens que vivem e se movem e agem neste mundo, só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e ser inteligíveis entre si e consigo mesmos (ARENDDT, 2007 p. 12).

A partir desse pensamento fica claro o significado de perceber as tensões e formulações possíveis do discurso de produção do espaço em sua dimensão política. Só é possível tratar de um tempo homogêneo nos relógios e calendários, que imprimem uma transformação fundamental no modo de apreender o mundo, inculcando a ideia de simultaneidade que nos é alheia – um tempo homogêneo, no qual o mundo caminha inexoravelmente em frente (ANDERSON, 2008). O espaço, imbricado ao tempo, também não é homogêneo – ou na fala se sua filha, Dona Carmem, “veterana da Pista”, e sua porta “só encostada”, vive no mesmo espaço-tempo que os seus vizinhos, com seus cadeados?

Era muito calmu aqui (...) não pôdi mais ta di noiti andandu qui nem era né, durmia di porta aberta, a mãe ainda dormi ainda cum a porta véia lá aberta, hoji eu mi levantei, a chavi du jeitu qui tá aí pru ladu di fora [mostra a chave na porta para o lado de fora] eu mi assustei, eu digu valha-mi Deus, aí ela (*sic*) eu dissí pra ela, pra elis (*sic*) vivi tranquilu (...) eu dissí pra mãe, digu mãe cês deixou tudu abertu mesmo, as janela tava incostada, a otra... ela dissí qui eu to preocupada di vim pra cá eu digo lá a gente se tranca, lá em Rio Branco” (Rosa, 42 anos).

Os bairros “da” Pista e “da” Vitória poderiam ser territórios fisicamente demarcados em censos ou mapas, ou por linhas contínuas de fronteira entre os bairros, mas o traço não substitui a prática: eles são “emendados” conforme a fala de Dona Maria.

Nesse sentido, as fronteiras da paisagem de modo algum se resumem à fronteira geográfica, assim como propõe em seus estudos sobre fronteira José de Souza Martins (2009): ela é a fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem. E, sobretudo, fronteira do humano, que nos remete à própria condição humana, no conflito e na alteridade.

Nóis somus daqui mesmu. Só qui a genti vinha da colonha. Nóis morava aqui nu Iacu. A genti não morô logu aqui não, di primera a genti morô lá na Padri Egídiu, bem uns dois anu. **Aí quando aqui foi invadidu, aí não foi invadidu, aí o pessoal vieru e cortaru tudinhu** (...). Aí foi indu, foi indu, foi chegandu algumas pessoa, tinha assim uns igapó... era cheio de sapu minina qui nós não consiguia durmí, cum tantu sapu, qui u mininu lá qui era vizinhu nossu, eli era tão preocupadu qui não consiguia durmí a noiti, só dava eli jogandu preda nus sapu na varanda (*risos*) só jogava preda minino nus sapu... us sapu ficava quetinho e voltava cué ali dinovo... (*risos*) Aí foi chegandu as casa, foi chegandu as casa divagarinhu... as casa chegava arrastada... quando pensava lá vinha uma casa... é porque nu causu, tinha muita genti qui morava as veiz nu fundu né, du quintal, aí aqui u terreno tava di... lá pru cumeçu lá qui é mais melhor tava di trezentu reais na época... i pra cá era cem... cinquenta... pur aqui assim... agora minha fia vai vê si tu compra di... trinta mil menina... i é mesmu u preçu tá danadu aqui pra dentru (...) logu quando eu comprei u meu lá... trezentu reais na época, mais era terreno minina... aí na época da alagação foi quebrandu né... u riu foi quebrandu... foi ficandu diminuindu (...) morava na bera du barrancu mermu... a ma (*sic*) era muito legal... (Dona Maria, 40 anos *grifos da autora*)

Em uma rua da Vitória com muita lama, o cheiro de igapó lembra a alagação. Varas sustentam os fios da luz, que ilumina o trabalho dos moradores. Eles procuram em metros e metros de mangueira o vazamento que impede o “auto” abastecimento de água. Na casa em frente, enquanto isso, o tempo passa no relógio de luz – nessa cena, é o medidor de energia que representa a presença física do Estado.

Mas talvez ainda mais marcantes sejam as políticas de modernização e criminalização dos modos de vida do campesinato florestal (ALMEIDA, 1993), que aliado ao tratamento midiático da questão agrária, invisibiliza os graves conflitos agrários presentes em Sena Madureira.

Aqui, vixi, aquele ali, aquele aculá tudu moraru na colonha, tudinhu, colonheiro, seu Zé Cabral... a... diz eli qui si fossi pur eli tava na colonha, porque aqui até uma banana véia pra cumê tem qui comprá, eu digu a é. Não tem um cristão qui ofereça uma banana pra genti... é difícil minina... Mas aí tem banana se vocêis quiserim cumê pó (*sic*) cumê (...) [Os irmãos] Nasceru, viveru, cresceru lá dentru e não tinha nada. As veiz tem veiz só tem mesmu mal a ropa pra durmir, comu é, pra usá assim né? E não tem nada... aí você trabalha na colonha, trabalha, trabalha, tem essas coisa di fartura assim, negóciu de plantação, essas coisa, tá, mas num tem renda, só se você tivê gadu, tivê uma colonha mais grandí, aí sim aí cuns tempu você acaba tendu um poquinho di (*sic*)... agora é multa pur cima de multa, u pessual não podi nem brocá... mais aí é bom qui tão acabandu cum a natureza mermu... muitus fazenderu pur aí qui não recebim multa di nada... paga cem mil di multa mais ganha u dobru né... aí u fulano lá vai pagá mil reais, ‘ai meu Deus tenhu qui vendê quatro cabeça di gadu’, as veiz só tem cincú (*risos*) (Dona Maria, 40 anos).

A narrativa do espaço e da história de ocupação das margens alagadiças do rio remete ao conflito que emerge da propriedade privada da terra, latente no cotidiano de “irregularidade” daqueles que não são proprietários legais das áreas onde moram. Essa problemática articula cidade, campo e floresta, e traz à tona o controle exercido por elites e instituições, com suas diversas estratégias de ordenamento.

Essa bera véia... só é mais é água... tantu pra cá comu pra cá né... deixa us coitadu morá... (Dona Maria, 40 anos).

Assim, o estereótipo da violência que marca esses bairros traduz a tendência de criminalização – baseada no narcotráfico e no terrorismo – de pessoas e grupos sociais que em seus modos de vida na cidade, no campo e na floresta impõe limites à subordinação ao mercado. Raymond Williams (1989) descreve que em torno de “campo” e “cidade” cristalizaram-se e generalizaram-se atitudes emocionais poderosas. Ao contrário, o autor enfatiza que a realidade é surpreendentemente variada e se apresenta sob numerosas formas. Não se trata aqui de fetichizar a pobreza, mas questionar como a imagem ocidental da qualidade de vida e do desenvolvimento cega o olhar diante dos interesses dessas pessoas e grupos, em prol de um número reduzido de grupos e famílias que detém o poder político e econômico.

É o que Foot Hardman (2009) chamou de choque de temporalidades – o antagonismo entre mundos concebidos e vividos sob ordens inconciliáveis: de um lado, o Estado moderno, a padronizar; classificar, e de outro, pessoas enfrentando os símbolos da violência do poder estatal.

Considerações finais

Com as cores de seus olhos e os fluxos de seus metabolismos, nas trajetórias de idas e vindas, de relações de parentesco e de práticas culturais nada estáticas, cidade, “rua”, beira do rio, “colonha”, seringal revelam uma enorme complexidade que não se traduz em pontos no território, mas relações comunitárias e com a natureza que singularizam experiências em meio a continuidades e rupturas.

As pessoas que moram “às margens” revelam que seus modos de vida estão na verdade inseridos nos “interstícios dos códigos” que desmancham e deslocam, de forma sucessivamente obediente e ameaçadora: a microfísica do poder aliada à criatividade cotidiana de tradução das representações que “amazonizam” (CERTEAU, 2011; SAID, 2007).

É preciso aprender com a facilidade com que Dona Maria lida com os fantasmas, para que a academia deixe de recriar os fantasmas solitários, os irracionais, os homens e mulheres sem alma nas Amazônias, posto o desafio da descolonização do imaginário.

Notru dia Zezinhu vinha vuadu, Maria mi dá um dinheru aí qui vô lá comprá vela. Aí pego Maria vô já acendê uma vela pra Santa, ela veiu lá na minha redi pidi (...) Aí ele acendeu as vela, tudu, acabo-se, nunca mais. As vez a pessoa fica na iscuridão né? Pricisa de uma velinha... é...
(*risos*) (Dona Maria, 40 anos).

Trazer à luz as contradições e tensões de um discurso violentamente forjado há séculos no pensamento social ocidental permite desconstruir o que soa familiar em seu poder.

Por outro lado, discutir desde os contrários significa manter-se dentro da matriz de sentido delineada pela definição que se quer criticar. Ao questionar o conteúdo de verdade – negando-o – aceitam-se as premissas sobre as quais essa verdade é construída, ao deixar intacto o campo de sua definição assumindo seu oposto. O embalar do pêndulo entre tradição e modernidade, ruína e progresso, subdesenvolvido e desenvolvido, sujo e limpo tem como premissa uma hierarquização binária, enquanto “as pessoas tem vias muito mais ricas e complexas que vale a pena conhecer” (RABOSSI, 2004 p. 282).

O corpo, sujeito da produção do espaço, deve ser passivo, inserido em um tempo homogêneo, instituído como sujeito universal e anônimo, eficiente na lógica de submissão ao mercado respeito à ordem. Entretanto, conhecer os lugares de fala de praticantes do espaço, ao som de boleros antigos, incita o abandono da pobreza estética “nossa de cada dia” e o reconhecimento dos poderes da voz e dos olhos.

Nesta primeira aproximação, discutir a politização das práticas cotidianas significa pensar as distintas possibilidades de tradução dessas práticas na sociedade e fazer escolhas de abordagem na própria ação de investigação e ensino.

A análise aqui referenciada implica em pensar os espaços da política para além de unidades espaciais no âmbito do Estado, com foco nas táticas de movimento no campo de visão do inimigo, isto é, nas práticas de pessoas “ordinárias” que tem suas autonomias negadas na construção do poder e do querer próprios (CERTEAU, 2011).

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. **Trabalhadores do Muru, o rio das cigarras**. Rio Branco: EDUFAC, 2005.

ALMEIDA, Mauro. **Rubber Tappers of the Upper Jurua River, Brazil: The Making of Forest Peasant Economy**. 1993. 400f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Darwin College, Universidade de Cambridge, Cambridge.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CASTRO, Edna. Urbanização, pluralidade e singularidade das cidades amazônicas. Em: CASTRO, Edna (org) **Cidades na Floresta**. São Paulo: Annablume, 2008.

- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: 1. Artes de fazer. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CHAUÍ, Marilena. Brasil: **Mito Fundador e Sociedade Autoritária**. Coleção História do Povo Brasileiro. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2007.
- DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? Em: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.
- ESTEVA, Gustavo. Desenvolvimento. Em: SACHS, Wolfgang (ed.) **Dicionário do Desenvolvimento**: guia para o conhecimento como poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GLISSANT, Edouard. **Poetics of Relation**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1997.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação na UNESCO no Brasil, 2003.
- HARDMAN, Francisco Foot. **A vingança da Hileia**: Euclides da Cunha, a Amazônia e a literatura moderna. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. Em: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.
- MARTINS, José de Souza. **A Chegada do Estranho**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1993.
- _____. **Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Contexto, 2009.
- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. 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.
- QUIJANO, Aníbal e WALLERSTEIN, Immanuel. **“Americanity as a Concept, or the Americas in the Modern World-System”** in International Social Sciences Journal, N° 134, 1992.
- RABOSSI, Fernando. **Nas ruas de Ciudad del Este**: Vidas e vendas num mercado de fronteira. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2004.
- RODRIGUES, José Honório. **História Viva**. São Paulo: Global, 1985.
- SAID, Edward W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- _____. **O Espaço Dividido**: os Dois Circuitos da Economia Urbana dos Países Subdesenvolvidos. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- SARLO, Beatriz. **Paisagens Imaginárias**: Intelectuais, arte e meios de comunicação. São Paulo: Editora da USP, 2005.
- SENNETT, Richard. **Carne e pedra**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2010.
- SILVA, Francisco Bento da. **Acre, a “pátria dos proscritos”**: prisões e desterramentos para as regiões do Acre em 1904 e 1910. Tese – UFPR, Curitiba, 2010.
- SOUZA, Márcio. **A Expressão Amazonense**. Manaus: Editora Valer, 2003.
- VIEIRA, Daniel de Souza Leão. **Topografias Imaginárias**: a Paisagem Política do Brasil Holandês em Frans Post, 1637-1669. Tese – Universidade de Leiden, Leiden, Alemanha, 2010.
- WILLIAMS, Raymond. **O Campo e a Cidade**: na história e na literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 439 p.

Repensando a educação no tempo do espaço escolar contemporâneo

José Carlos Mendonça

Resumo: Para quem pensa e sobrevive no meio educacional da instituição, é notória a evidência de que a realidade do mundo atual se apresenta como fragmentada, fluida e obscura: o fragmento impede a visão de conjunto; o fluxo acelerado e coisificado imprimem ritmos e rumos desconhecidos; e as relações obscuras geram profunda desorientação. Neste contexto, adaptar e integrar os que chegam parece ser a norma suprema da educação formal e informal, independente da natureza e do sentido humano do real. Em particular a mídia transforma tudo o que conta em trivialidade, em consenso geral, reduzindo tudo a números, cifras, *rankings*, íbopes, elevando, assim, a fatuidade a critério máximo de valoração dos desejos e ambições humanas. A condição humana transforma-se, então, numa montanha de dados que reflete o imediato, o útil, o consumo. Tudo o que ultrapassa o calculável, como diz Adorno, na *Dialética do Esclarecimento* (1985), torna-se palavreado inútil e sem sentido. O pensamento transforma-se em tautologia do real e o sujeito em mimese (imagem virtual) desta mesma realidade. Assim, temas supostamente próprios e fundamentais da educação humana são banalizados, tornados superficiais e fúteis, como, por exemplo, o aspecto da *humanização* da prática educativa. O que importa é o material, o útil, o calculável, o consumível. Esses determinantes impõem-nos alguns desafios emergenciais, entre os quais, é ainda possível/necessário a concretização de um projeto educacional que vise à emancipação, escolar e social, nos dias hoje, ou isso é uma mera ilusão? – ou seja, é fundamental repensarmos o espaço escolar, em sua condição de existência. O que nos propomos é justamente este repensar pela categoria do *tempo*. E a partir deste, tentar responder a seguinte questão: é possível na escola uma *experiência formativa* que nos conduziria a tão almejada emancipação?

Palavras-chave: educação, espaço, tempo.

Introdução

Este trabalho se insere dentro de um contexto, o escolar, e a partir de uma experiência de vida no mesmo, como profissional e como humano. O que segue é um repensar, um repensar vincado nas experiências de tempo do espaço escolar, e do impacto deste aos que aí se encontram, prendem-se e são prendidos, aos que aí se fazem e deixam-se fazer, deixam-se embeber no movimento do tempo que lhe é peculiar. Para quem pensa, trabalha e ‘sobrevive’ no meio educacional *da instituição*, principalmente como professor, é notória a sensação e a evidência de que a realidade do mundo atual se apresenta como fragmentada, fluida e obscura; que *aí* deságua: o fragmento impede a visão de conjunto; o fluxo acelerado e coisificado imprimem ritmos e rumos desconhecidos; e as relações obscuras geram profunda desorientação. Tomando como referência este aspecto, o que se busca aqui é analisar em que consiste o espaço escolar, e, neste, em que medida é ainda possível assegurar às pessoas que aí se encontram, professor e alunos, a capacidade de realizarem autênticas *experiências formativas* e de vivenciarem, neste ambiente institucional, e a partir deste, as experiências de reconhecimento recíproco como meio de formação prática de sua própria identidade.

O que estamos nos propondo aqui é o que Sacristán (2001), como exemplo, vem explicitando em seus escritos, acerca da necessidade de repensar a instituição escolar, e neste espaço, principalmente, especificamente o sentido do processo pedagógico. Segundo este autor a realidade escolar se encaixa dentro de outras realidades que igualmente constituem a paisagem daquilo que percebemos e temos como que “*natural*”. E, exatamente, por não sê-lo, e por estarmos apenas como que capturados pelo que se nos mostra, sem sermos os capturadores, neste contexto, “é preciso fazer um problema do óbvio, daquilo que forma o cotidiano, como meio de ressaltar, de sentir o mundo mais vivamente e de poder voltar a encontrar o significado daquilo que nos rodeia” (SACRISTÁN, 2001, p.11).

Assim, do processo pedagógico o que queremos ressaltar, ou melhor, problematizar, é este óbvio *planejado do processo de educar* da Escola, desbanalizá-lo, e perguntarmos aí pela experiência formativa experienciada pelos sentidos e pela razão, próprios, que nos conduziriam à verdadeira e almejada emancipação: como ascensão à liberdade; como *liberação* da *servitude* consentida e/ou ignorada; como processo individual e coletivo – todos, todos *igualmente* e todos *juntos*.

É preciso, e mais que urgente, repensar o sentido deste espaço. É preciso repensar o tempo evidenciado neste espaço; pois ele está sendo preenchido e pensado a partir de um modelo mercadológico, ou seja, pela necessidade do uso, de preenchê-lo com a *ocupação* e pelo *fazer constante*. Segundo Wittgenstein, em seu *Diário*

filosofico, precisamente em um aforismo datado de 7.10.16, devemos ver *com* o tempo *sub specie aeterni* e não no tempo somente, isto é, o *tempo do espírito* – que demarcaria o verdadeiro encontro com a História da *Humanidade*, com as raízes humanas, em que se alicerçam os princípios da ação pedagógica, do eu enquanto *humano* e da sociedade enquanto *humana*.

Como contraposição à mera instrução ou à ‘*supernannyzação*’ da prática educativa, de forma mecânica e de adestramento, tomamos como pressuposto a proposição feita por Hannah Arendt, na qual temos de olhar para a escola alicerçada e estruturada sobre dois eixos, o da *humanização* e o da *socialização*. E ambos são fundamentais para que a escola contribua com os dois aspectos essenciais da instituição escolar, que segundo Adorno é a *adaptação* (proporcionado pelo eixo da socialização) e a *resistência* (proporcionado pelo eixo da humanização).

Dentre os dois eixos mencionados, evidenciamos a necessidade do resgate do espaço de pensamento (I) em detrimento da mera socialização, pois assim como afirma Mattéi, em *A barbárie interior* (2001), privilegiar o social é puxar a vida espiritual humana para a regressão, para o não-sentido, nas suas mais variadas formas de expressão: massificação; naturalização do tempo e do espaço sociocultural; vida performática e processual; cultura degenerada e espetacular; consumismo; etc. – o que para Arendt nada mais é que coerções da vida e da sociedade aos sujeitos, às suas ações políticas. Isso seria um aspecto negativo, já que estamos tomando como ponto de partida o acontecimento escolar dentro de um espaço institucional circunscrito, a cidade.

Ver estes elementos de regressão como barbárie, entre alguns dos aspectos que apontam para esse fato, é que a socialização é um processo permanente, é performático, e é permeado pela vida; enquanto que a educação formal tem de ser planejada, a partir de ideais e fins, permeada por objetivos e valores, no mínimo prevendo o elemento de comunidade e/ou o de cidade. Assim, podemos dizer que entre todas as atividades da existência, apenas a *skholé* é o seu próprio fim, na medida em que permite ao homem, afastado das coerções da vida e da sociedade, exercer-se na sua plena liberdade. A educação verdadeira tem seu ponto de partida neste momento de parada, de reflexão, de pensamento, quando “*a alma leva tempo para pensar ou, mais exatamente, suspende o tempo para aceder a essa pequena pista de não-tempo que Hannah Arendt mostrou levar à eternidade*” (MATTÉI, 2001, p.211).

Quando a vida entra na escola como obrigação; com cansaço; sem tempo; com fome; com fim sensual; simplesmente para não ficar em casa; para fazer amigos e/ou por causa das amizades; relaxado, sem estudar; apenas copiando e fazendo atividades e trabalhos sem aprofundar os conhecimentos; por causa do diploma, exigência social; sem querer, mas por obrigação dos pais ou algum órgão estatal que os obriguem; sem compromisso; com sono; sem esperança; etc., o que fazer? Ou, ainda, quando impõem à escola e aos professores as normas da sociedade como princípios educativos, quer políticas (sociedade *democrática*), econômicas (*produtividade, empreendedorismo, competência e habilidades para fazer*), ou mesmo sociais (direito à *igualdade*), a escola teria as condições, ou melhor, ela seria este espaço onde essas expectativas devam ser satisfeitas? Muitos acreditam que sim. Leso engano. Todas essas situações e dimensões que representam a vida biológica e social devem ser resolvidas não na escola, mas, sim, nas próprias instituições e processos sociais, na própria vida. Na escola, elas devem ser *pensadas, refletidas, sensibilizadas, ressignificadas*.

Portanto, o ponto que deflagra um pretenso erro do percurso da escola é de permitir que seu espaço tenha o mesmo significado que qualquer espaço da vida, já dessacralizado. Assim, estar na escola e na sala de aula seria do mesmo porte e natureza de se estar num bar, num café, na sala de jogos ou quadra esportiva; e, ainda, todos os que compõem o espaço escolar tendo o mesmo valor, “*todos são iguais*” - professor, aluno, pais, funcionários, ‘*amigos da escola*’, afinal não é isso *democracia*? Eis, o grande problema, a confusão conceitual, deficitária e disseminada de modo superficial. O respeito, por exemplo, só adentrará ao recinto escolar quando os devidos papéis e funções forem respeitados e valorizados - professor como professor, e não como pai e amigo; sala de aula como espaço de conhecimento e reflexão, e não como salão de beleza e estética, quarto para dormir, formas várias de dispor do corpo neste ambiente, etc., etc.

Tendo em vista o que a realidade se nos apresenta e nos impõe, na maioria em forma de sutilezas; compreender e evidenciar a Escola na perspectiva de ser esta um como *locus* de *pensamento* e *resistência* é mais do que urgente e necessário. Neste ínterim fazemos nossas às palavras de Gastón Bachelard em *A formação do espírito científico*: “*Não existe ciência senão por meio de uma Escola permanente. É nessa escola que a ciência deve fundar. Então os interesses sociais serão definitivamente invertidos - a Sociedade será feita para a Escola e não a Escola para a Sociedade*” (2008, p.252). O que isso quer dizer é que não devemos fazer a confusão de tornar a sociedade como uma escola permanente; e isso é o que acontece quando abandonamos a essência da Escola e permitimos que tudo da vida vá para dentro da mesma, transformando-a em terreiro da politicagem e ideologias, tirando dela sua essência.

Nesta perspectiva, esta reflexão portará precisamente sobre o trajeto necessário que vai dos valores circunscritos, neste espaço-temporal da Escola, aos princípios que a devem nortear, trajeto no qual se afirmam as exigências constitutivas da cidadania ao mesmo tempo em que exige a *experiência formativa*, impactando num processo de emancipação individual e social. Em segundo lugar, por-se-á em evidência um paradoxo que define a Escola, que poderíamos definir como um momento de tensão, de desequilíbrio, de restauração; ou talvez, um equilíbrio a se afirmar, sempre entre a vida vivida e a vida pensada. E, por fim, esforçar-se-á em mostrar como a *instituição* continuada da Escola, em meio a alguns elementos nevrálgicos e paradoxais que a limita, e demarcam as possibilidades da educação como *Aufklärung*, nos dias atuais, transforma-se reiteradamente em o ‘*coração*’ da cidade, fonte viva de uma liberdade e de possíveis elementos *formativos*, ou que propiciem a experiência formativa – *será isso possível?* Para tal, toma-se como referência alguns dos desafios tidos como

atuais e emergentes, em bases democráticas, dentro de um contexto de vida demarcado pela técnica e pelo mundo do trabalho.

Das exigências constitutivas do espaço da cidadania

Do mesmo modo, o exercício reflexivo sobre a cidadania requer uma clara consciência dos princípios da cidade compreendida como tal. A que condições uma comunidade de fato torna-se uma cidade? Uma verdadeira comunidade política de direito? Não podemos ser verdadeiramente um cidadão sem o saber, isto é, sem ter desenvolvido uma reflexão mínima sobre isto que deve ser uma *cidade*, daquilo que a demarca e a implica, implicando por decorrência o processo educativo, este lugar onde, através de suas diferenças, e mesmo seus conflitos, os homens decidam, ou no mínimo devem viver juntos (sem decisão, mas pelo simples fato que vive com o outro). E isto é efetivamente a *polis*, a cidade, este “viver juntos”, uma dimensão essencial da humanidade que advém por ela mesma.

Aqui, faz-se necessário demarcar os elementos pelos quais cremos balizar o que é o espaço da cidade, a saber, do conceito da forma de vida implantada pelos gregos, sob o qual nos construímos e nos mantemos enquanto *instituição* democrática, o de *espaço público*. Plínio Walder Prado Jr. em seu texto *La partage de la sensibilité* (1992), apontou os elementos básicos que permeiam e imbricam este espaço, os quais retomamos aqui, sem o intuito de aprofundá-lo, mas na necessidade de apontar para os elementos pelos quais estamos pressupondo que ainda hoje são os mesmos a *instituir* a Escola. Este espaço público seria demarcado principalmente pelo aspecto da discussão e que se pauta: a) por uma específica organização e determinação do tempo; b) um modo de distribuição da palavra, por uma linguagem formalizada e normatizadora; c) por um regime e função argumentativos; e, por uma d) permuta das regras dos locutores, dos não-locutores e dos *alocutores*. Portanto, ao nos estabelecermos nessas bases é de suma importância que para resistir a este espaço precisamos, no mínimo, conhecê-lo – e isto sem pensar num modo de vida neste espaço, e o que lhe acarreta.

Assim, pergunta-se: Um homem será um homem se ele não estiver em relação com outros homens com quem ele forma a cidade, com quem ele decide dia após dia de viver (*con*)juntamente? Por que uma tal reflexão constitutiva do cidadão é necessária? Por que um ser dotado de razão não pode satisfazer-se de mimetismos e de sugestões que consistiriam em se regular sobre as representações espontâneas que uma sociedade se faz dela mesma. Sem a distância crítica da reflexão, corre-se o risco de se alienar aos prejuízos ordinários, à forma não reflexiva de uma visão de mundo, de uma ideologia que tende ditar à pertença a um grupo, já que a base deste espaço é demarcada por um princípio não natural de representação. Logo, querer-se membro ativo da cidade, sujeito político, cidadão, é assim, à primeira vista, fazer o esforço por se compreender, no mínimo, como um simples representante de um grupo, colocado ao lado de outros representantes de grupos. É fazer o esforço para se compreender senão como um simples representante de uma comunidade, realmente de uma sociedade civil, de definição incerta. É acerca deste esforço que precisamos lentamente, e progressivamente, convidar, exercitar os alunos, os futuros cidadãos, que adentram à escola, por mais de 15 anos – em média, sem jamais cessar por nós-mesmos, também cidadãos, de nos consagrar a ele. Já que não somos cidadãos acabados, prontos, nem, ao contrário; devemos sempre ter em vista que o risco da subserviência e alienação é permanente. Dentro desta democracia, onde a princípio todos somos cidadãos, sabemos que tem surgido, a história nos mostra em muitas reprises e faces, o ‘*monstro*’ que assujeita os homens e lhes impede de serem cidadãos plenos e ativos, sempre presos e determinados pelo alheio.

Assim compreendida, nossa interrogação põe em evidência uma forte exigência, a saber, esta de uma cidadania esclarecida e reflexiva, na sua constante ressignificação pelos sujeitos, capaz de distinguir rigorosamente o conformismo social que faria tomar os valores de uma certa sociedade, realizada de fato, por referências ultrapassadas. Está claro que uma sociedade jamais não se põe espontaneamente à distância dela mesma, tanto é grande o poder que ela tem de visar sua própria reprodução ofuscando uma espécie de ilusão sobre si mesma, disposta a se insinuar às consciências. Uma ética da liberdade, sobre o plano político, bem como sobre a conduta pessoal, passa então pela exigência crítica de um pensamento sobre o modo de vida na cidade.

Mas este pensamento racional e crítico, fonte da legitimidade dos poderes e do interesse verdadeiramente geral, como ele poderia advir sem a instituição *continuada*, infinitamente reiterada e renovável, de um lugar destinado a torná-lo possível? A instituição *republicana* escolar, que se denomina democrática, responde a uma tal exigência e assume assim a tensão entre os valores pelos quais uma sociedade tende a se reproduzir e os princípios que a elevam a uma cidade de homens livres, uma tal cidade definida não por um sonho ou uma utopia, mas pelo ideal regulador sem o qual, simplesmente e radicalmente, o “viver juntos” é impossível.

Algo importante a ressaltar é a distinção e a diferenciação dos termos “sociedade”, “comunidade” e “cidade”, muitas vezes tidos com o mesmo sentido. O pertencimento de fato a uma *sociedade*, mesmo democrática, não constitui necessariamente numa participação de direito à cidade, não mais que o pertencimento a uma comunidade humana, tal como, por exemplo, uma convicção religiosa comum ou uma comum cultura, no sentido etnográfico do termo. A *cidade*, comunidade política de direito, requer uma fundação e fundamentos que são sem dúvidas muito difíceis de figurar dentro de uma narração descritiva, pois somente se pode pensá-los. É isto, que a sua maneira, exprime Rousseau (1973), através de uma ficção teórica, onde se busca simplesmente, mas essencialmente, de desimpedir as condições primeiras da cidade. Evocar um contrato, o *contrato social*, não é, como se crê frequentemente, determinar um pacto entre indivíduos que, por este viés, torná-los-iam cidadãos; bem como também, como se o crê muito frequentemente, referir-se a um texto escrito em que todos os homens teriam assinado, para tornar-se um cidadão e para que da multidão desordenada

nascesse um povo. O contrato, e a ficção teórica do contrato que Rousseau elabora dentro de *O contrato social*, é o ato de nascença de um povo, é sempre o ato de nascença de um povo e de cidadãos. Isto não é com outros indivíduos ou outros cidadãos que contratam os homens, é de certa maneira entre eles mesmos, com a vontade geral da qual fazem parte, ligando assim simplesmente e essencialmente a natureza das exigências às quais deve subscrever uma comunidade humana para se constituir em comunidade política, *civitas, polis*.

A constituição assim compreendida pode comportar, e comporta mais frequentemente, textos que podemos denominar de “*fundadores*”, como por exemplo, os princípios constitucionais de toda e qualquer república, principalmente após a Revolução Francesa. Estes textos se ordenam a uma ideia de humanidade, à qual se supõe a os conceitos de liberdade e de igualdade, exigências de direito aos quais devem se conformar as leis, mas que, por eles mesmos, elevam-se a partir de uma ideia de justiça, pressuposta, por exemplo, na *Declaração dos direitos do homem e do cidadão* de 1789, fundando assim isto que mais tarde se nomeará “Estado de direito”. Liberdade, igualdade, justiça, sem dúvidas são princípios basilares do espaço físico-geográfico-político que denominamos *cidade*, mas também exigências de todo Homem. Vê-se bem que a ética da grandeza do Homem não é um suplemento da alma afixado à mecânica jurídica, mas a fonte viva das regras.

O Iluminismo inaugurou uma cultura política de autonomia, *transpondo* ao nível coletivo a ética da liberdade e do pensamento crítico cultivado pela filosofia de sua origem. Proclamar os direitos da humanidade em todo e em cada um, não é, como de fato frequentemente o fazemos, interiorizar os limites de uma época, mas justamente tornar possível sua ultrapassagem crítica. O mesmo acontece com a ideia de uma cidade justa, se ela não é um “*já-ai*”, um dado existente em qualquer parte, não vale, ao menos, como referência reguladora. De onde a necessidade de uma distância interior a conquistar sem cessar, a cultivar sempre. Distanciação do princípio deste Homem como acontecimento, em sua atualização imediata, e da sua contraparte, a *humanidade*, fonte do longínquo, de sua própria memória como de suas possibilidades imaginadas ou projetadas; entre o consumidor e produtor e o cidadão; entre o indivíduo empírico submetido as suas crenças e opiniões, ou seja, à sua particularidade e idiosincrasia, e o sujeito racional e razoável, ensaiando de pensar o real senão como o modo como lhe afeta, de se elevar ao universal, de conhecer e de querer, em se retomando ele mesmo como presença a si da humanidade inteira, distância interior e ao mesmo tempo coincidência à humanidade.

Sem dúvida a ideia de um mundo de sentido comum, horizonte da cidade, razão de ser da cidadania, pode parecer ilusório quando a miséria, a injustiça, e/ou quando ainda vemos corpos emudecidos, entorpecidos e funcionais a perambular pelos espaços, etc., tudo isto a despedaçar a sociedade, engendrando desespero, resignação ou revolta, quando a violência rompe todo o diálogo, penetra mesmo justamente aí neste lugar onde se aprende a permutar, a entrelaçar as razões. Dessa forma, a cidade é travestida como a doença da sociedade. Seria grave, portanto, desqualificar, sobretudo à escola, a exigência republicana e democrática, e seus princípios, ao pretexto de que a realidade social é esta apresentada, demarcada na/pela diferença e exclusão. Ao contrário, mesmo que os problemas sociais clamam medidas que sejam homogêneas e que seguramente a escola não possa fazer tudo, pode-se pensar que uma cidadania esclarecida conforme esta exigência estará em melhores condições de fazer face aos problemas sociais, e em nome de seus princípios, de combatê-los. Uma ação esclarecida pela reflexão.

Nós temos sempre de querer a nos fazer cidadãos, numa construção de identidade constante. E é fácil ceder às tentações do individualismo. Ora a tensão a que nós estamos duplamente imbricados, num vai-e-vem, na constante obra de cada um de nós, entre o homem privado e o cidadão, entre a sociedade e a cidade, tensão, aliás, a qual a Escola não escapa, encontra no interior mesmo da Escola uma modalidade nova e paradoxal.

Opressão e liberdade, igualdade e desigualdade, identidade e diferença: a Escola, o lugar dos paradoxos

Faz-se necessário parar um instante sobre esta consideração nada fácil de pensar e que provoca perplexidade e desequilíbrio. Este lugar de liberdade que deve ser a Escola apresenta-se de início sob outro olhar e é este o primeiro paradoxo da Escola. Ela é atravessada de um ponto a outro por uma tensão às vezes constitutiva e paradoxal.

O primeiro elemento que demarca esta tensão e o paradoxo é questão da liberdade. A Escola não se apresenta imediatamente sobre uma visão de liberdade. O que podemos encontrar na Escola, no interior da mesma? À primeira vista, a opressão, opressão contra uma “liberdade” sumariamente definida como licença, como sonho de fazer tudo isto que queremos, ou mais exatamente tudo isto que desejamos. A criança ao entrar na escola e tentar satisfazer seus desejos é submetida à coação. Todavia, a coação é esperada por uma regra e não por um decreto arbitrário. Pois é a constância a regra, primeira figura da lei, na necessidade de excluir o arbitrário, que se torna possível à liberdade.

Assim o primeiro paradoxo é sobre o aspecto da coação que se afirma a liberdade. Sabemos que a lenta aquisição da liberdade pessoal, a lenta realização da liberdade, passa por este caminho que vai da heteronomia à autonomia. No princípio necessitamos de uma liberdade guiada, solicitada pela coação, sob a autoridade de um mestre, que imponha ‘opressões’ para melhor tornar-se livre. Para que em seguida, e por consequência, seja uma liberdade que se oriente por si mesma e que decida, a partir de si, sobre as regras que lhe são impostas.

O segundo paradoxo que aqui mencionamos é o da igualdade. E este também, muitas vezes, não é o aspecto que se apresenta à vida da escola. Há disparidades, diferenças, desigualdades, porém estas se estabelecem à igualdade indissociavelmente. Sem dúvida, num primeiro aspecto, podemos dizer que há na escola igualdade de pessoas, e esta igualdade, qual seja a idade das pessoas que nela se presentifica, e talvez esqueçamos

frequentemente, tem por condição o respeito. Todo ser, no interior da escola bem como todo ser humano em geral, qualquer que seja sua idade, tem direito ao respeito; e o respeito é precisamente a condição de seu acesso a uma verdadeira igualdade. Por sua vez, por outra nuance, a igualdade é também postulada na escola, a saber, a igualdade dos espíritos. Não a igualdade do saber, já que neste sentido não há e nem pode existir igualdade, mas igualdade de espírito, ou melhor, dizendo, de um poder de conhecer, de saber a verdade, que precisamos postular, que precisamos pôr como princípio para que precisamente a tarefa da Escola seja possível; como um ser *igualmente* portador de uma linguagem, que nos *irmana* e também serve de instrumento, nos identifica e nos põe no corpo do espaço público como sujeitos portadores de direito. Porém, por este duplo aspecto da igualdade, de pessoas e de espírito, o que reina é a desigualdade: a) de um saber que se reduzirá no futuro, e à medida deste longo caminho processual que é a Escola; mas que é constitutivo da Escola como ela mesma, pois se vamos à escola é para aprender isto que ignoramos e que dificilmente pode-se aprender fora da escola, acerca dos fundamentos de um modo de vida pautado no *espaço público*, dos conhecimentos necessários para a vida no mundo.

Esta longa passagem da heteronomia à autonomia, esta longa passagem da ignorância ao saber, nós podemos denominá-los por uma só palavra: “emancipação”. É isto que se buscava, e se falava, no Iluminismo. Lembremos o desafio kantiano: *Ouse servir-te de teu próprio entendimento*, “*Sapere aude*” (KANT, 1988). Aí se evidencia uma dupla confiança: confiança na razão humana presente em cada um, ao menos como potencialidade a cultivar, e confiança na coragem de pensar por si mesmo, pois isto não é nada fácil e exige tenacidade.

Chegamos, por fim, ao terceiro paradoxo da Escola, e que de certa forma se exprime nos dois primeiros: mesmo que a Escola seja o único lugar onde se possa educar para a cidadania, como gostamos de dizer hoje em dia, a Escola não é a cidade. E é precisamente, além disso, porque ela não é uma cidade, porque ela não é rigorosamente uma comunidade de cidadãos, que ela pode ser este lugar, o único lugar onde se educa fundamentalmente o cidadão. Ela é um espaço de tempo fora da coexistência do espaço regido pelo tempo dos batimentos do coração da recreação e da classe, onde os alunos divertem-se e se duelam, onde vemos reinar, muitas vezes, relações de violência; espaço, aos quais, deve-se ultrapassar e transformá-los em relações de direito, para que dentro da classe e também no coração, o pequeno homem torne-se num cidadão.

A Escola não é uma cidade, não é uma mini-sociedade, muito menos uma cidade em miniatura, como queria John Dewey. A relação entre a Escola e a cidade não é de homogeneidade, mas de esclarecimento propedêutico. Porém, ao mesmo tempo em que a Escola não seja a cidade, mesmo que não possamos dizer que ela seja uma comunidade de cidadãos, é preciso afirmar que não há educação para a cidadania longe da Escola. É na Escola que o cidadão se ascende à pertença dos pares do pensar bem, discutir, ou seja, viver conjuntamente no respeito. Neste ponto uma questão se põe: por que reservar à Escola um tempo especial?

Aqui nos remetemos a Hannah Arendt, principalmente em sua obra *Entre o passado e o futuro* (1992). Tomando como referência seu texto, a escola é o lugar de autonomia, pois articula o saber (conhecimento) da ciência e da ação (política e ética) à vida familiar e social, pela via do pensamento e da reflexão, como espaço da *skholé*; já que é fato que o Homem só poderá conhecer e agir se começar primeiro a aprender a pensar, passando a seguir, em atos progressivos, a pensar aquilo que aprende. Portanto, a escola deve se constituir em aprendizagem da vida, pelo eixo da socialização, e como aprendizagem do pensamento, pelo eixo da humanização.

O eixo da vida, segundo Hannah Arendt, identifica-se ao eixo da socialização, numa posição horizontal, e ele tem como função interligar os dois pólos extremos deste mesmo eixo, a saber, família e sociedade; enquanto que o eixo do pensamento identifica-se ao eixo da humanização substancial, numa posição vertical e hegemônica em relação ao da socialização, e este tem como função interligar o mundo do conhecimento ao da ação. No eixo da socialização, a escola é o lugar de vida, enquanto que no eixo de humanização, “a escola é o lugar de pensamento onde o aluno adquire os conhecimentos necessários para se tornar homem e cidadão” (MATTEI, 2001, p.228), transcendendo a temporalidade performática da vida vivida.

Por fim, a *instituição* escolar, pelo significando que próprio conceito nos remete -a instituição pressupõe justamente a ação de instituir; faz-se necessário o ato infinitamente reiterado, afirmado, a instituir o ato em acontecimento atual, ressignificado e legitimado a partir de nosso contexto de circunscrição. Instituição orgânica e não um simples serviço da República, a *Escola* representa este lugar humano onde se cultiva um saber fonte de liberdade, o saber *tal* ou *tal* saber especializado.

Dessa forma, num sentido estrito, a Escola pode ser denominada de coração da cidade, pois ela é fonte de uma cidadania, esclarecida, ela irriga a cidade e assegura a unidade, fá-la viver. Mas um coração pode parar de bater e, então, o corpo que ele animava se decompõe, torna-se cadáver, e o povo que se forma na Escola, como diria Jules Ferry, é *uma coleção de indivíduos desordenados e sem lei* (FOUCAMBERT, 2010). Como a cidade, a Escola é perecível. E, uma de suas causas é justamente, segundo Montesquieu, *ela sobrevive das virtudes dos cidadãos*. A cidade é perecível, ela pode perder seu coração. O destino da Escola está intimamente ligado a ela, e o perigo de morte os ameaça todos os dois. Assim, faz-se necessário retomar agora uma última questão talvez deixada em suspenso até então: para continuar a manter o coração e, por consequência manter-se viva também, e ainda ser a instituição da liberdade, o que a Escola deve privilegiar em seu espaço, até para que possa garantir um lugar de liberdade?

Considerações finais

De forma sucinta, podemos dizer que a escola é um espaço intencional e com propósitos definidos. Assim, ela somente poderá ser a instituição de liberdade se proporcionar e privilegiar a humanização do

Homem, futuro cidadão. Ou seja, quando ela ao invés enfatizar os futuros trabalhadores, proporcionar ao aluno um ambiente propenso ao pensamento reflexivo, sensibilizador, e conduzi-lo à diferenciação dos outros seres, ao desenvolvimento de sua capacidade de se diferenciar e de se apropriar, em suas relações, dos elementos necessários a sua existência.

O primeiro passo a ser dado nesta direção é ter claro de que só podemos conhecer e agir se começarmos a aprender a pensar, e, por consequência, conseguir progressivamente pensar aquilo que se aprende; ou seja, no mínimo passar pela experiência de pensar. E isto não se dá na vivência espontânea, sem objetivos, como expusemos acima. Caminhando direção mencionada o aluno marchará em busca da autonomia, do esclarecimento, desenvolvendo a capacidade de resistir, de ser ele mesmo; com suas ideias e na defesa delas perante o outro, o diferente, mas que ao mesmo tempo precisa interagir com os outros e dialogar, para construir conjuntamente a realidade cultural e humana na garantia da cidadania plena.

Para Hannah Arendt (1996), alguns traços, características essenciais, precisam ser retomadas na educação, a saber, elementos do *humanismo*. A principal característica do humanismo, segundo Arendt, é a *amizade*, que leva os seres humanos ao diálogo, à busca de entendimento, com a possibilidade de um acordo, um consenso porque, pelo amigo, pelos laços que os unem, ocorre a aceitação de outros pontos de vista, flexibilizando as próprias opiniões, tanto quanto ouvindo com atenção outras ideias. Ao humanista, ao amigo, torna-se possível vivenciar a liberdade: a liberdade de pensar por si mesmo, mas também de colocar-se no lugar do outro, de buscar entender a posição do outro. Assim, Arendt mostra a possibilidade do ser humano reaproximar-se de si mesmo, de seu interior por meio do pensar coerente consigo mesmo, assim como com os outros, pelo julgar que leva o ponto de vista do outro em consideração, tornando o mundo mais humano. No encontro dos seres, surge a política, e eles podem se tornar cidadãos. A razão, então, leva ao reconhecimento da cidadania (ARENDR, 1996, p.24), ao co-pertencimento no mesmo mundo a partir da ocupação do mesmo espaço físico, chamado por ela de mundo público, e pela igualdade nos interesses comuns, partilhados por serem humanos. Assim, nesse processo de humanização, articulam-se os dois pólos do eixo, a saber, conhecimento e política, proporcionando uma vida substancial e autônoma, e, também, uma ação conjunta, consciente e solidária.

Portanto, cabe à educação oportunizar o encontro entre os “novos seres”; a inserção deles na cultura e no mundo em que chegaram como “novatos” (ARENDR, 1992, p.144), mas por meio de uma sensibilidade que não prioriza o corpo apenas, mas o corpo em um espaço compartilhado e significativo, comportando o desenvolvimento da razão articulada às dimensões humanas no seu todo (estética, ética, etc.). A Escola precisa permitir com que o aluno perceba a necessidade e ascenda ao tempo *sub specie aeterni*, do distanciamento em nós de nós mesmos, e na situação da situação mesma, para vê-los com outro olhar; da quietude, que deixa o objeto, seja de arte, de conteúdo, de fatos cotidianos, não ser apenas lido, mas entendido como um “algo” que causa sensações, sejam essas expressas em reações físicas, como em um “arrepio”, sejam em forma de entusiasmo ou de revolta, resistência ao não aceito pelo meu corpo desentorpecido e sensibilizado. Enfim, deve ser possível o exercício, tanto para o educador quanto para os educandos, da sensibilização, de todos os sentidos sempre unidos à razão, à memória, à imaginação, ocasionando um espaço de abertura para a paciência, a calma, o respeito, e assim, à possibilidade de geração de um outro “espaço”, de sensibilização e pensamento refletido, qual seja, o de um mundo autenticamente humano.

Para finalizar apontamos o seguinte aspecto, o foco de interesse da educação deve articular-se, portanto, entre os planos essenciais da vida contemporânea: ciência/técnica, ética, e, principalmente o aspecto da *experiência formativa*. Na medida em que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia determina a proeminência dos conceitos de utilidade, eficiência, produtividade, uso, etc., como parâmetros de decisão em qualquer plano, a ética perde seu espaço para o manejo técnico da vida humana. A articulação entre produção, uso e consumo, com suas visões parcelares exacerbadas pela ciência e a tecnologia, deformam o rosto e o corpo, e apagam os contornos do projeto humano no lamaçal da barbárie, sem significado humano, mas apenas como signo. “O mundo novo”, diz Mattéi, “que acreditava haver ocultado a barbárie na proporção de suas luzes, encontrou em seu próprio centro um sol de luz negra mais ofuscante que nunca”. E “o próprio progresso da razão (...) é na realidade apenas um retorno da barbárie que, cada vez mais interiorizada pelo sujeito, está a ponto de destruí-lo” (MATTEI, 2001, p. 44-48). E interiorização da barbárie se dá pela própria educação: este é o tema problemático da educação, e como um paradoxo, o desafio da mesma. Pensar que é a própria educação que reproduz ou elimine essa identificação do humano à coisa, a objetos, a signos, etc. Este é um dos elementos essenciais que evidencia a necessidade de (*re*)pensar o ‘tempo’ do espaço escolar e suas práticas, evidenciando os elementos formativos, no despertar de mentes e corpos à sua sensibilização e ao esclarecimento, principalmente aludindo a um modo de viver transformado e ressignificado, pautado num olhar atento, esclarecido e correto.

A emancipação pela educação precisa, então, desfazer-se das aparências do objetivo, expressar o emudecido, dizer o indizível, manifestar o oculto; trazer à tona o submerso, revelar conflitos e contradições, e, sobretudo, reconhecer o presente como histórico. Rompendo as teias do percurso pré-traçado, fixo e determinado, as contradições podem transformar-se em ponto de partida da experiência formativa. Expor, por exemplo, aos estudantes os paradoxos e as contradições do real, fomentar a consciência do erro do julgar-se esclarecido, quando na verdade se é apenas escravo da realidade, das coisas, do fluxo, pode ser o caminho para a autonomia. Significa livrá-los da ilusão de que o simples domínio dos conhecimentos e habilidades necessárias ao manejo técnico do real leva à emancipação; como diz Adorno, significa alertá-los de que “os sentidos já estão condicionados pelo aparelho conceitual antes que a percepção ocorra...” (ADORNÓ, 1985, p. 83). Então, é de fundamental importância que a educação como *Aufklärung* recupere a experiência do concreto, do outro, e, ao

mesmo tempo, dos conceitos. “*A perda da capacidade de fazer experiências formativas*”, lembra Adorno, “*não é um problema imposto de fora à sociedade, acidental, e nem é provocado por intenções subjetivas, mas corresponde a uma tendência objetiva da sociedade, ao próprio modo de produzir-se e reproduzir-se da mesma*” (ADORNO, 1995, p. 26).

Hoje se exige que a escola integre a competência *técnica* e a *humana*. Múltiplas e rápidas informações são necessárias, mas é necessário também possuir a capacidade subjetiva de utilizá-las criativamente: “A escola não deve só ensinar como funcionam as máquinas do navio, mas também como gestar seu leme, enquanto sistema integrado de decisões. Isso fica claro, por exemplo, na navegação pela internet que permite se relacionar com o mundo inteiro, mas é útil somente a quem sabe aonde quer chegar” (SCANAGATTA, 1996, p. 4). Por sua vez, o homem hoje é submetido a uma acelerada tempestade de informações e imagens. A consciência humana, como um espelho em migalhas, não consegue recompor-se e reencontrar-se à luz de um princípio pedagógico unitário. O espaço humano é fragmentado, banalizado ou até mesmo destruído, como já afirmamos. As pessoas são continuamente bombardeadas por fragmentos de filmes e documentários, por imagens fortes e autoritárias que ofuscam sua realidade cotidiana. Encontrar o homem para além das ilusões das imagens, integrar suas atividades de produção e de prazer, é o grande desafio atual da educação, fruto exclusivo da interioridade e disciplina humana. É no cadinho incandescente da consciência que as informações, à luz de um projeto de vida elaborado pelo sujeito, podem educar. Se as máquinas se encarregam dos trabalhos fadigosos, a Escola precisa encarregar-se de ensinar ao homem como comandar as máquinas e não a ser como uma máquina ou a FUNCIONAR como a máquina. É preciso a conexão de tempos, na temporalidade.

Notas

I. O que queremos evidenciar não é o banimento, ou ‘rebaixamento’, do social, mas de pensar a função que este tem no processo pedagógico; impossível bani-lo de nossa vida com os outros, dos processos educativos com os outros, já que toda prática educativa se dá fundamentalmente nesta interação. Porém, a escola deve ser um espaço onde se possa sair do tempo histórico. E no encontro com o outro, no espírito de nossa humanidade, de nossa história, possamos passar pelo momento que aqui estamos denominando experiência formativa.

Referências bibliográficas

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Nova perspectiva, 1992.

_____. **La tradition cachée**. Paris: Christian Bourgois Éditeur, 1996.

FOUCAMBERT, Jean. **A escola de Jules Ferry**. Curitiba: UFPR, 2010.

MATTEI, Jean-François. **A barbárie interior**. Trad. Isabel Loureiro. S. Paulo: Unesp, 2001.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: que o Iluminismo?**. A paz perpétua e outros opúsculos. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988.

PRADO JR., Plínio. **Le partage de la sensibilité**. Hermès, 10. Paris: CNRS, 1992.

ROUSSEAU, J.-J. **Do Contrato Social**. In: Os Pensadores. Tradução de Lourdes Santos Machado, São Paulo: Abril, 1973.

SACRISTÁN, Gimeno J. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WITTGENSTEIN, L. **Diário Filosófico (1914-1916)**. Barcelona: Planeta-Agostini, 1986.

Manifestações da ordem sintática da L1 na escrita em L2 de professores indígenas em formação

Julie Stéfane Dorrico Peres¹
Wany Bernardete de Araujo Sampaio²

Resumo: Este trabalho busca examinar possíveis manifestações da Gramática da L1 (língua materna) na escrita em L2 (língua portuguesa) de professores indígenas em formação, enfocando especialmente questões referentes à ordem sintática. Como a maioria das línguas indígenas Tupi-Kawahib são de tradição oral, há pouca produção escrita em língua materna; a necessidade do aprendizado da Língua Portuguesa nas suas formas oral e escrita é buscada em decorrência das relações com a população não indígena do Brasil. Assim, no aprendizado da L2, especialmente da escrita, é possível que haja reflexos das marcas da sua L1, seja no vocabulário, na gramática, ou na pronúncia.

Palavras-chave: manifestação gramatical, aquisição/aprendizado da L2 (Língua Portuguesa), L1 (Língua Materna), formação de professores indígenas.

Introdução

A pesquisa em andamento acerca das manifestações gramaticais entre L1 (Língua materna) e L2 (língua portuguesa) nos estudos linguísticos inspiram trabalhos descritivos envolvendo diretamente a escrita como objeto de estudo; e quando se ocupa em trabalhar com línguas indígenas, seria obtuso ser indiferente a situações que compreendem todas as condições de linguagem de dada etnia.

O interesse em verificar manifestações gramaticais na escrita de professores indígenas em formação – pertencentes a etnias Tupi-Kawahib - desenvolveu-se a partir de um projeto de formação de professores em nível superior na Universidade Federal de Rondônia, todavia o curso recebeu apenas alunos não indígenas.

Diante deste fato, houve necessidade de mudar a clientela alvo; assim, foram coletados dados adquiridos de estudantes indígenas do Ensino Médio – Magistério Indígena através do Projeto Açaí, que é um projeto de formação de Professores Indígenas da Secretaria de Estado da Educação. No momento inicial deste trabalho, foram consideradas apenas produções escritas de professores pertencentes à etnia amondawa e uru-eu-uau-uau.

As produções escritas dos estudantes em L2 (Língua Portuguesa) podem mostrar manifestações gramaticais da L1, e podem revelar sistemas e mecanismos estruturais da L1. O conhecimento de tais sistemas e mecanismos poderá contribuir para uma melhor compreensão linguística na formação de professores indígenas, e também de professores de Língua Portuguesa.

Referencial teórico

As manifestações da gramática da L1 (língua materna) na escrita em L2 (Língua Portuguesa) remetem-nos a conceitos como interlíngua, transferência e fossilização ou cristalização³. Tais conceitos pressupõem a discussão de como sistema(s) podem ocorrer internamente em pessoas e revelam como o processo de aprendizado opera no indivíduo.

Dessa forma, com base nos estudos da escrita em língua portuguesa por professores Tupi-Kawahib buscaram-se manifestações da L1 na escrita em L2.

Compreender uma língua, afinal, é uma relação de várias cadeias e discursos que perpassam a linguagem; os elementos linguísticos estudados são (possivelmente) uma chave para entender em particular relações de elementos.

As relações e as diferenças entre termos linguísticos se desenvolvem de duas esferas distintas, cada uma das quais é geradora de certa ordem de valores. [...] De um lado, no discurso, os termos estabelecem entre si, em virtude de seu encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua, [...]. Os elementos se alinham um após o outro na cadeia da fala. Tais combinações que se apóiam na extensão, podem ser chamadas de sintagmas (SAUSSURE, 1993: 142) (NBR 10520;03).

Todavia, para perceber essas esferas que se manifestam distintamente, foi preciso conhecer superficialmente como se dá o processo de escrita em L2, visto que a discussão acerca da aquisição/aprendizado não é imutável, para um falante de língua materna.

O que acontece quando duas ou mais línguas convivem na mesma mente? Mantêm-se isoladas, sendo acessadas e usadas separadamente? Compartilham recursos de representação e processamento? Há transferência de padrões entre elas? Questões como essas, abordando a ecologia das línguas na mente, têm sido produtivamente investigadas e vêm oferecendo contribuições importantes para a própria caracterização da arquitetura da faculdade humana de linguagem e dos sistemas de desempenho, que acessam e utilizam o conhecimento lingüístico de várias maneiras”. (Cf. FERNÁNDEZ, 2000/2003; MAIA & MAIA 2003).

É fundamental considerar a dicotomia sintagma-paradigma para compreender as funções gramaticais, especificamente as sintáticas, neste caso, a ordem das palavras no interior das sentenças: “Tudo o que compõe um estado de língua pode ser reduzido a uma teoria dos sintagmas e a uma teoria das associações. Primeiramente, certas partes da Gramática tradicional parecem agrupar-se sem esforço numa ou noutra dessas ordens: a flexão é evidentemente uma forma típica da associação das formas no espírito do falante; por outro lado, a sintaxe, vale dizer, segundo a definição mais corrente, a teoria dos agrupamentos de palavras, entra na sintagmática, pois esses agrupamentos supõem sempre pelo menos duas unidades distribuídas no espaço. Nem todos os fatos da sintagmática se classificam na sintaxe, mas todos os fatos de sintaxe pertencem à sintagmática (Saussure, 1993: 158)”.

Afinal, é sabido que “nos agrupamentos sintáticos constituídos, existe um vínculo de interdependência; eles se condicionam reciprocamente. Com efeito, a coordenação no espaço contribui para criar coordenações associativas, e estas por sua vez, são necessárias para a análise das partes do sintagma.” (Saussure, 1993: 149).

“As relações e as diferenças entre termos lingüísticos se desenvolvem de duas esferas distintas, cada uma das quais é geradora de certa ordem de valores. [...] De um lado, no discurso, os termos estabelecem entre si, em virtude de seu encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua, [...]. Os elementos se alinham um após o outro na cadeia da fala. Tais combinações que se apoiam na extensão, podem ser chamadas de sintagmas (Saussure, 1993: 142).”

Para esta pesquisa, considerando a ordem sintática na língua indígena, foi bastante relevante o trabalho *A referência remissiva número-pessoal nos prefixos verbais da língua Urú-eu-uau-uau*, em que SAMPAIO (2006), descreve e analisa a Ordem das palavras nas sentenças independentes, buscando elucidar e exemplificar alguns modos de como a ordem se dá na sentença, conforme ocorrências de caráter sintático-semântico, no caso, da língua uru-eu-uau-uau, também Tupi-Kawahib.

Segundo a referida pesquisadora, na língua uru-eu-uau-uau há diferentes ordens sintagmáticas. Como exemplo, SAMPAIO (2002) observa as variações na ordem sintática da sentença quando o verbo transitivo (VT) possui um sujeito (S) e objeto (O) presentes; entretanto, estas variações na ordem sintática sofrem influências de marcas semânticas; por exemplo, se o sujeito for humano e objeto não-humano, tem-se:

- Se o sujeito for pronominal a ordem é: V + S + O.
(1) A – epien ji jagwara.
1s. - ver eu onça
'Eu vi a onça'
- Se o sujeito for nome próprio a ordem é: S + V + O.
(2) Kwari ga mboji yvava
Kwari ele derrubar cuia
'Kwari derrubou a cuia'

Em cada uma dessas circunstâncias, a ordem varia de acordo com as ocorrências de sujeito e objeto presentes, nesse sistema de ordenação e compreensão da linguagem que influencia reciprocamente L1 e L2.

Metodologia

A pesquisa em questão investiga manifestações gramaticais da L1 na escrita em L2 (Língua Portuguesa) através de textos produzidos por professores indígenas em formação. O trabalho para a seleção e organização de dados se pautou em arquivos já dispostos no Grupo de Estudos em Culturas, Educação e linguagens – GECEL, com intuito de (re)aproveitar textos escritos por professores amondawa, tanto em língua portuguesa como em língua materna.

O trabalho compreende a pesquisa bibliográfica (com leitura e estudo dos textos teóricos) e a pesquisa documental (nos arquivos do GECEL) quando desenvolveu-se o levantamento e análise de aspectos gramaticais, especificamente a ordem sintática, segundo o seguinte roteiro de trabalho: i) Seleção de textos dos estudantes indígenas amondawa; ii) levantamento da manifestação morfológica e sintática; iii) identificação e descrição da relação da língua amondawa com a língua portuguesa; iv) análise das sentenças, e posteriormente das manifestações da L1 (articulação entre os aspectos estruturais e o histórico-social) evidenciada nas sentenças coletadas, como resultado de uma pesquisa inicial.

A perspectiva teórico-metodológica que fundamenta as reflexões e as análises da pesquisa articula conceitos

da Linguística Estrutural e alguns de seus aspectos dicotômicos; enfocamos, portanto, sintagmaticamente, manifestações gramaticais na (re)escrita da língua portuguesa realizada por estudantes amondawa.

Resultados

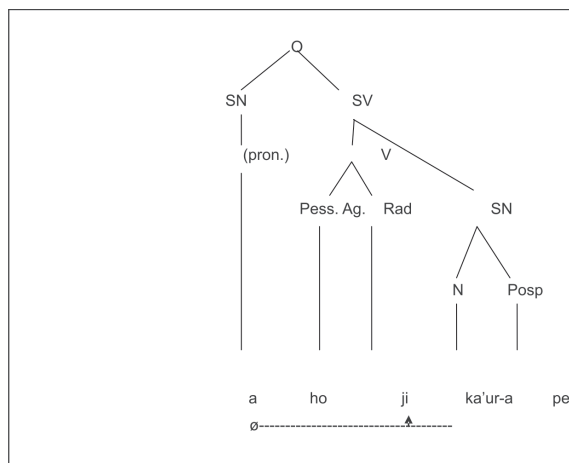
A investigação foi concentrada na ordem das construções locativas, com o objetivo de analisar a manifestação gramatical da L1 (amondawa) na escrita da L2 (português), discutindo fatores que indicam diferenciação da L1 para a L2.

Para tanto, apresentamos alguns exemplos comentados:

EXEMPLO 1

1. A construção locativa em sentença simples em amondawa.

a-ho ji ka'ur-a pe
1s-ir eu mato-nom. dentro de, em, para dentro, para



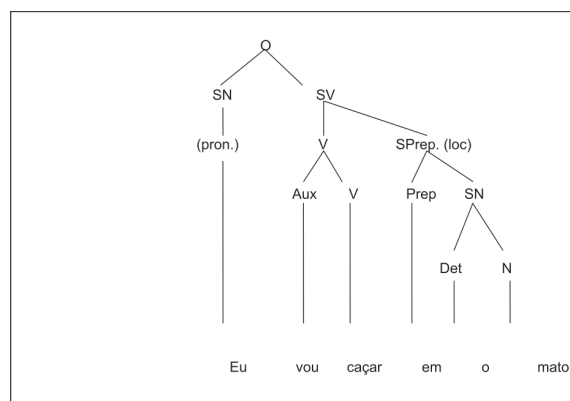
Em amondawa, a ordem desta sentença é: Verbo + Sujeito Agente + Locativo. Note-se que o verbo é composto, obrigatoriamente, por um prefixo pronominal [a-] que indica a pessoa (primeira pessoa) e o número verbal (singular) mais o radical; os prefixos pessoais são obrigatórios na composição do verbo porque em amondawa, como nas demais línguas Tupi-Kawahib, o verbo não apresenta desinências flexionais; o pronome pessoal subjetivo e independente vem após o verbo. Em seguida, o sintagma locativo que representa a referência espacial se compõe de um Nome (N) mais uma Posposição; neste caso, a posposição PE.

Notamos também que, numa tradução literal teremos “Eu ir para (dentro do) mato”. Compreende-se que no mato é que se caça. Não há marcador de temporalidade, pois esta marca geralmente não é feita no verbo, mas através de uma palavra (nome) que marca o tempo passado, presente ou futuro

2. Sentença na Língua Portuguesa:

Eu vou caçar no mato.

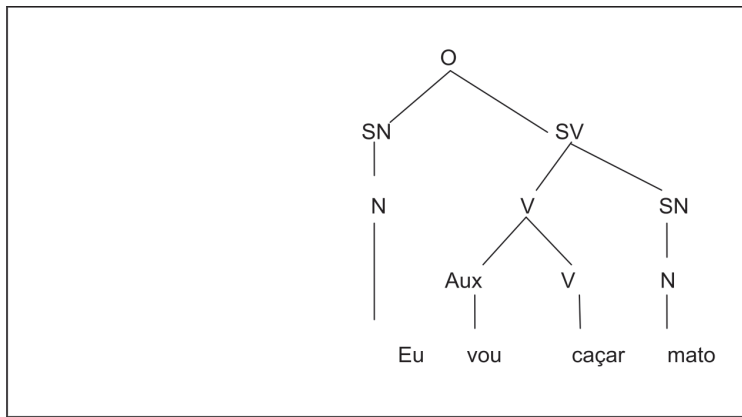
Para representar a estrutura da sentença, temos a seguinte representação arbórea:



Em português, a ordem da sentença é: Sujeito + Verbo + Locativo. O sujeito é marcado por um pronome pessoal reto (EU) anteposto ao verbo; o uso deste pronome subjetivo não é obrigatório, pois em português o verbo – de acordo com a norma culta - apresenta flexão de pessoa, número e tempo; neste caso, o verbo se constitui como uma locução composta por verbo auxiliar de futuro (VOU) mais o verbo principal (CAÇAR); o locativo é constituído por uma preposição (EM) mais um sintagma nominal que, por sua vez, se constitui de um determinante (O) mais um núcleo nominal (MATO).

b) Sentença escrita na Língua Portuguesa por falante Amondawa

(3) Eu vou caçar mato



Na escrita do falante mondawa em Português, temos a seguinte ordem da sentença: S + V + Locativo. O sujeito é marcado por um pronome pessoal reto (EU) anteposto ao verbo; o uso deste pronome subjetivo não é obrigatório, pois em português o verbo – de acordo com a norma culta - apresenta flexão de pessoa, número e tempo; neste caso, o verbo se constitui como uma locução composta por verbo auxiliar de futuro (VOU) mais o verbo principal (CAÇAR); o locativo não é constituído por uma preposição (EM) mais um sintagma nominal que, por sua vez, se constitui de um determinante (O). Há a conservação do núcleo nominal (MATO).

Na construção locativa, a manifestação visível da L1 na L2 é a supressão da preposição (EM) e do determinante (O); é possível supor que na escrita em português, o falante amondawa a suprimiu porque está habituado a usar o marcador posposicionado, conforme apresenta o quadro sintático 1.

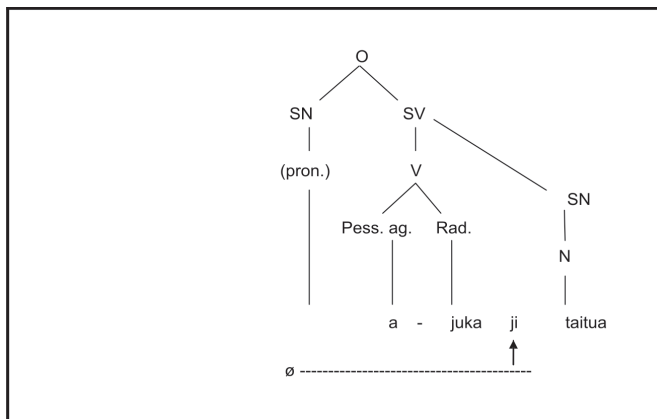
Neste segundo exemplo a ocorrência não será o locativo, e sim o determinante.

EXEMPLO 2

c) Sentença na Língua Amondawa

4)	A-Juka	ji	taitua
	A-Juka	ji	taitu-a
	1s - matar	eu	porco-nom.

Para representar a estrutura da sentença, temos a seguinte representação arbórea:



Em amondawa, a ordem desta sentença é: Verbo + Sujeito Agente + Objeto.

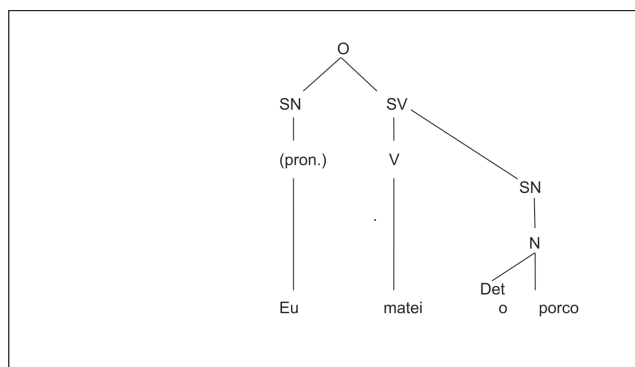
Note-se que o verbo é composto, obrigatoriamente, por um prefixo pronominal [a-] que indica a pessoa (primeira pessoa) e o número verbal (singular) mais o radical; os prefixos pessoais são obrigatórios na composição do verbo porque em amondawa, como nas demais línguas Tupi-Kawahib, o verbo não apresenta desinências flexionais; o pronome pessoal subjetivo e independente vem após o verbo. Em seguida, temos o sintagma nominal agindo como complemento do verbo (taitua).

Notamos também que, numa tradução literal teremos “matar eu porco”. Compreende-se que a ordem desta sentença em Amondawa é V + S + O, dado que o sujeito humano (eu) antecede o objeto não-humano (porco); a supressão do determinante (o) na escrita em português sugere que não há marcadores flexionais na língua amondawa.

d) Sentença na Língua Portuguesa

5) Eu matei o porco.

Para representar a estrutura da sentença, temos a seguinte representação arbórea:

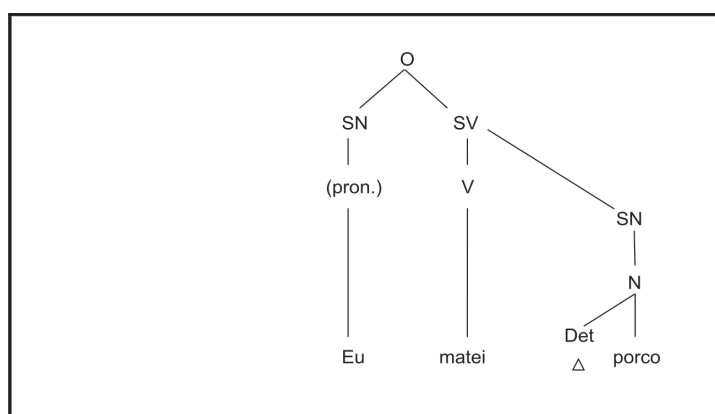


Em português, a ordem da sentença é: Sujeito + Verbo + Objeto. O sujeito é marcado por um pronome pessoal reto (EU) anteposto ao verbo; o uso deste pronome subjetivo não é obrigatório, pois em português o verbo – de acordo com a norma culta - apresenta flexão de pessoa, número e tempo; o verbo transitivo (MATAR) pede apenas um complemento objetivo, geralmente não-preposicionado (SN); este tipo de sintagma, em português, é comumente constituído de um determinante (marcador flexional de gênero e número), que marca o núcleo nominal do objeto, definindo-o ou caracterizando; neste caso, temos como determinante o artigo definido masculino (O) o núcleo nominal (PORCO) do SN que é complemento do verbo.

e) Sentença escrita na Língua Portuguesa por falante amondawa

6) Eu matei porco.

Para representar a estrutura da sentença, temos a seguinte representação arbórea:



Nesta sentença, reescrita pelo falante amondawa, a ordem da sentença é: Sujeito + Verbo + Objeto. O sujeito é marcado por um pronome pessoal reto (EU) anteposto ao verbo; o verbo transitivo (MATAR) é solícito apenas de complemento, também comumente usado no português; porém, o determinante - que marca o objeto (em língua portuguesa), definindo-o ou caracterizando-o – é suprimido do sintagma que complementa o verbo (p PORCO); mais uma vez, a ausência do determinante no sintagma nominal sugere a não existência de determinantes em amondawa.

Considerações finais

O projeto Manifestação da L1 (língua materna) na escrita da L2 (língua portuguesa), através do subprojeto: Manifestações da ordem sintática da L1 (língua materna) na escrita da L2 (língua portuguesa) buscou mostrar possíveis manifestações gramaticais da língua materna (L1) na escrita da língua portuguesa (L2) por professores indígenas em formação.

Nesta etapa inicial, enfocamos a ordem das sentenças, e diante dos casos apresentados, demonstramos que, no processo de aprendizado e aquisição de uma segunda língua, geralmente os falantes da L1 poderão manifestar influências de sua gramática original, pois tal gramática está nele internalizada e influenciam nos aprendizados em segunda língua; aqui no caso, o português.

Neste estudo inicial, já percebemos pelo menos duas importantes manifestações:

- A análise realizada revela a supressão de preposições nos sintagmas locativos preposicionados em português, dado que na L1 não há sintagmas preposicionados e sim SINTAGMAS NOMINAIS RELACIONAIS; Em português o sintagma locativo é: SPrep = PREP + SN (±Det + N) - a PREPOSIÇÃO FUNCIONA COMO UM CONECTOR;

- Em amondawa (TK) o sintagma locativo é: SN = N + REL (Posp.) - A POSPOSIÇÃO FUNCIONA COMO UM RELACIONADOR/DIRECIONAL em composição com o Núcleo Nominal do SN e sua relação com o Núcleo Verbal de SV;
- A supressão de determinantes em sintagmas nominais em português, dado que – possivelmente – não há determinantes na L1.

Portanto, consideramos que este conhecimento, embora ainda pouco profundo, seja muito relevante, não somente para o conhecimento de línguas indígenas, mas também para os professores formadores de professores indígenas, bem como para os professores de idiomas ou segundas línguas. Na aquisição oral de uma segunda língua, principalmente na escrita, fatalmente os estudantes demonstram sua Gramática materna (1); muitas vezes essas manifestações são consideradas ERROS, em vez de se tornarem objeto de estudo para uma reflexão maior, e que o professor formador possa realmente auxiliar os indígenas a melhor compreenderem e assimilarem as estruturas e funcionamento da língua portuguesa escrita. A compreensão das estruturas gramaticais reveladas na produção escrita dos alunos poderá estimular novas propostas de materiais e métodos mais adequados ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa por professores indígenas.

Notas

¹ Aluna do 5º. Período de Letras Português – UNIR – Pesquisadora Bolsista do PIBIC-UNIR-CNPq

² Doutora em Linguística. Doutora em Educação Escolar. Departamento de Línguas Vernáculas. Orientadora da pesquisa.

³ Este conceito foi retirado do trabalho “Domínios e interferências da língua estrangeira sobre a língua materna”, Zucarello, 2010.

Referências bibliográficas

CASTRO, Deise Ferreira Viana de. **Investigando o uso de L1 no processo de escrita em L2: uma abordagem qualitativa**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVel, Ano 3, n.5, 2005.

ELLIS, Rod. **Second Language Acquisition**. Serie Editor: H. G. Widdowson: Oxford Introductions to Language Study, 1997.

ELSON, B. F e PICKETT V. B. **Introdução à morfologia e à sintaxe**. Petrópolis: Vozes, 1973.

FIGUEIREDO, Francisco Quaresma de. **Aquisição e aprendizagem de segunda língua**. Revista Signótica 07, jan/dez, 1995.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAMPAIO, W. B.A. **A referência remissiva número-pessoal nos prefixos verbais da língua Uru-eu-uau-uau**, 2006. (Não-publicado).

SIGNORINI, Inês (Org). **Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1988. –(Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

ZUCARELLO, Maria Franca. **Domínios e interferências da língua estrangeira sobre a língua materna**. Cadernos da CNFL, Vol XIII, nº 4, 2010.

_____. **Espaço, Movimento e Metáfora em Amondawa**. 2008. (Relatório)

_____. **As línguas Tupi-Kawahib: um estudo sistemático-filogenético**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística. UNIR, 2001. Orientador: Mario Alberto Cozzuol.

As contribuições dos estudos culturais e identitários para a Lexicografia e Terminologia da região Amazônica

Ladislane Aguiar Dantas

O dicionário de línguas permite uma aproximação entre aquilo que conhecemos e o que não conhecemos, constituindo uma ponte cujo objetivo é transpor as distâncias sociais e culturais. (OLIVEIRA, 2001)

Resumo: A discussão que envolve o debate relacionado à linguagem, sociedade e diversidade amazônicas permite um leque de possibilidades de estudo nas mais variadas áreas de pesquisa. É preciso partir de uma abordagem de caráter crítico, buscando compreender a Amazônia como um lugar que está além das “representações” pelas quais somos cotidianamente influenciados, tomando como viés a discussão de cultura e identidade regional. Nesse contexto, buscamos engendrar uma discussão no campo da Lexicografia e da Terminologia em pesquisa que tem por objetivo a compreensão da origem de algumas palavras existentes na região Amazônica. O estudo visa apresentar, por meio de um glossário, termos relacionados a nomes de doenças, pragas e plantas daninhas encontradas na cultura agrícola do estado do Acre. Neste artigo, busca-se engendrar uma discussão acerca de alguns aspectos linguísticos e culturais relacionados a esse estudo, com base em alguns autores específicos do âmbito da Lexicografia e da Terminografia, bem como em três autores do campo dos Estudos Culturais.

Palavras-chave: linguagem, glossário, cultura.

Introdução

No Brasil, atualmente, proliferam obras lexicográficas utilizáveis nas mais diversas áreas do conhecimento, consistindo a elaboração dos glossários em um trabalho organizado em diferentes etapas com o objetivo de divulgar palavras de uma determinada área e língua, para professores, estudantes, pesquisadores e demais interessados nesta modalidade de estudo. Contudo, esse trabalho lexical não se resume a uma simples lista de palavras acompanhadas de seus significados, podendo, bem ao contrário, suscitar questionamentos acerca das línguas e identidades que permeiam uma determinada região ou diversas regiões.

Dessa forma, neste artigo, abordaremos brevemente a dinâmica da produção de um glossário relacionado aos nomes de doenças, pragas e plantas daninhas na cultura agrícola do Estado do Acre e tentaremos engendrar uma discussão sobre alguns aspectos linguísticos e culturais que um estudo dessa natureza envolve. Para tal, além de alguns autores dos campos específicos da Lexicografia e da Terminologia, fundamentaremos o debate em leituras de “Civilização e barbárie”, organizado por Adauto Novaes (2004); “Rio babel” de José Ribamar Bessa Freire (2004); “O Campo e a cidade – na História e na literatura” de Raymond Williams (1989).

Desenvolvimento

A Lexicografia é uma ciência que se dedica à construção de dicionários a partir das relações entre suas micro e macro-estruturas. A micro-estrutura equivale a um conjunto de informações ordenadas e estruturadas, disposto horizontalmente, ou seja, linearmente, após a entrada, dentro de cada verbete. Já a macro-estrutura é um conjunto de entradas organizadas verticalmente no corpo do dicionário ou nomenclatura. O estudo da Lexicografia permite como resultado a produção de dicionários cada vez mais abrangentes, havendo vários tipos: alfabéticos, semióticos, descritivos, prescritivos, monolíngues, bilíngues, trlíngues, multlíngues, entre outras classificações.

Para Pontes (2009, p. 161), os aspectos ideológicos determinam a seleção dos termos para compor a nomenclatura do dicionário, mas a expressam, também, através de marcas de uso, das definições e dos exemplos. Isso significa que o discurso do texto lexicográfico, conforme Mazière (1989, p. 47), é apenas aparentemente transparente, por exemplo, pela definição, mais ou menos considerada “boa”, “sem restrições de uso”, “intercambiável de um dicionário a outro”. Por isso, muitos lexicógrafos repetem definições de um dicionário para outro e, nos dicionários especializados, procura-se, em determinados modelos teóricos, uma definição universal. Logo, o leitor do dicionário não pode ser ingênuo.

Por esse motivo é que se deve atentar para aquilo que Mazière (1989, p.59) assinala: “[...] o lexicográfico

produz um trabalho que através do discurso muitas vezes percebido como transparente, diz seu assujeitamento cultural até pela forma sintática de sua escrita.”

Outra área de conhecimento para a elaboração de glossários e dicionários envolve o estudo terminológico. A Terminologia moderna foi idealizada nos anos trinta por um engenheiro de formação e professor da Universidade de Viena, Eugen Wüster. Cabré (1998, p. 41) menciona o motivo que levou o engenheiro e professor austríaco a estudar os problemas terminológicos: solucionar os problemas advindos da imprecisão, diversificação e polissemia da linguagem natural, no âmbito da comunicação profissional. Para Wüster (1978), a metodologia terminológica tem caráter onomasiológico, está centrada no estudo dos termos a partir de dois prismas, o conceito que expressam e a análise de suas relações. Em resumo, essa disciplina estuda um subconjunto específico de um léxico de uma língua e não o léxico de uma língua em sua totalidade. Ela se ocupa de um subconjunto do léxico relacionado a uma área específica do conhecimento humano e o seu objeto de estudo é o termo, signo linguístico especializado. Como se sabe, os estudos dos léxicos são fundamentais para a compreensão dos mecanismos de produção do sentido e do significado da linguagem, como competência do ser humano e nas diferentes línguas que expressam em sociedade a historicidade de suas variações culturais, científicas, e tecnológicas.

A partir dos anos 90, a Teoria Geral da Terminologia (TGT), denominação dada às reflexões de Wüster, foi objeto de muitas críticas, devidas, segundo Cabré (1998), à ausência da capacidade dos indivíduos, não somente para explicar globalmente a comunicação especializada e suas unidades mais representativas – os termos, como também para descrever as variedades terminológicas em toda sua complexidade representativa e funcional. Apesar desse panorama desfavorável para a Terminologia que se instalou a partir dos anos 90, foi também nessa época que o interesse pela disciplina aumentou. Já se tornou lugar-comum citar Dubuc (1978, p. 13), que considera um truísmo a afirmação de que em nossa época está ocorrendo um fantástico desenvolvimento tecnológico, um ritmo acelerado de invenções e de descobertas, o que leva à necessidade da criação de novos termos. Consequentemente surgiram novos paradigmas na orientação do estudo da Terminologia. Além da Terminologia clássica ou Terminologia Tradicional (TT), temos agora a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), a Teoria da Terminologia Sociocognitiva ou Socioterminologia, de Cabré (década de 90).

A terminologia é um campo interdisciplinar para o qual convergem três teorias principais: a teoria do conhecimento, a teoria da comunicação e a teoria da linguagem. Ao mesmo tempo, a terminologia é uma área transdisciplinar, porque atravessa e mergulha em todas as disciplinas e profissões, posto que nenhuma atividade, científica, técnica, artística ou artesanal, pode dispensar-lhe o concurso nos procedimentos de constituição e verbalização dos conceitos (CABRÉ, 1998, p. 93).

De acordo com Barros (2004), a Terminologia, na qualidade de disciplina científica que estuda as chamadas línguas de especialidades e seus vocabulários, desempenha um papel fundamental nesse processo de avanço técnico e científico, pois a realidade atual contribui para o crescente aumento do interesse pela aquisição de conhecimento especializado, tanto para estudantes, professores, quanto para pesquisadores. É nessa perspectiva que o trabalho relacionados aos nomes de doenças, pragas e de ervas daninhas se insere, buscando-se atentar para a metodologia utilizada no processo de transmissão do saber por meio desta ciência.

Quanto à Lexicografia, é a ciência que se ocupa da elaboração de dicionários e glossários que são obras lexicográficas responsáveis por representar a língua e a cultura de uma coletividade, em um dado período, com objetivos determinados. Os glossários possuem o papel de depositários de determinada língua e cultura, por isso, devem acompanhar a sociedade, considerando as mudanças referentes ao tempo cronológico, às correntes ideológicas e aos avanços tecnológicos.

Ao tomar a produção de glossários como discurso,

[...] podemos ver como se projeta nele uma representação concreta da língua, em que encontramos indícios do modo como os sujeitos – como seres histórico-sociais, afetados pelo simbólico e pelo político sob o modo do funcionamento da ideologia – produzem linguagem (PONTES *apud*, ORLANDI, 2009, p. 21).

Dentro da temática proposta para o trabalho retromencionado, pesquisa ainda em fase de desenvolvimento sobre os *Nomes de doenças, pragas e plantas daninhas da cultura agrícola do estado do Acre*, é possível perceber que há a utilização de duas vias de linguagens que se inter-relacionam e se valorizam nas mãos de estudiosos e pesquisadores, tanto da área da ciência como da linguagem: uma relacionada aos termos científicos, e outra que leva em consideração os termos populares.

Esta realidade que envolve o trabalho de elaboração dos glossários – de modo especial o relacionado à proposta de pesquisa, já mencionada, demonstra claramente a ausência de demarcação no nível de espaço territorial e espaço cultural. Os nomes que designam estes objetos são apresentados nos grandes *best-sellers* da área, ostentando as nomenclaturas de cunho científico. No entanto, estes mesmos nomes são “ressignificados” quando em uso na linguagem popular. Este processo obedece a relações que levam em consideração fatores regionais, de relação por aproximação, de relação por característica, climáticos e de outras naturezas. Um exemplo é a seguinte expressão:

Abelha Irapuá [*Trigona spinipes*]

Variação: arapuá, arapuã, irapuã.

Sinônimo: abelha-cachorro, abelha-de-cachorro, mel-de-cachorro, cachorro.

Nota: É agressiva, produz mel de sabor desagradável, e constrói o ninho dependurado nas árvores.

É necessário observarmos a relação do significado. Por ser agressiva, a espécie é conhecida, também, como abelha-cachorro. Esta denominação, dentre as três seguintes citadas no exemplo mencionado, nos permite perceber o processo de significação que as espécies recebem pelos agricultores. Há normalmente referência a espécies comuns, presentes no cotidiano destes indivíduos ou relação com alguma característica desta espécie. No caso, como os cachorros, normalmente os do campo, são valentes, pois são propícios para a atividade da caça, e as abelhas são agressivas, houve uma relação entre as duas espécies para a denominação.

Quem são os cultos neste questionamento e quem são os bárbaros, como bem fez Francis Wolff no texto intitulado “Quem é bárbaro?” na obra organizada por Aduino Novaes “Civilização e Barbárie” (2004). Este questionamento ganha vigor se prestarmos atenção para o fato de que neste estudo os povos sem conhecimento escolar, os brutos e caipiras são os que dão os nomes que conhecemos. Estes “indivíduos brutos” para a “classe culta” são os responsáveis por designar os termos que se tornam populares na indicação destes objetos. Ao cientista cabe a tarefa de fazer uma garimpagem dentro de infinitas outras espécies que apresentam alguma relação estrutural com o “então objeto achado”. Só então, após um processo que requer anos de dedicação, é possível chegar a uma denominação científica que, por sua vez, ganha valor universal. Os pesquisadores ao chegarem às localidades rurais não falam em termos científicos; pelo contrário, perguntam aos então “bárbaros” o nome que eles usam para denominar determinado objeto que é de interesse do pesquisador.

Desta forma, o espaço que divide este antagonismo conceitual se estreita e dissolve-se na complexidade de justificar o que é culto (civilizado) e o que é o não culto (bárbaro). De acordo com Wolff, “não existe barbárie, trata-se de uma ilusão de óptica”; ou, como Montaigne: “Cada um chama de barbárie o que não é do seu próprio uso” (Ensaio, I, 30, p.32-33). A rigidez destes conceitos é por vez derrotada se observarmos o fato dinâmico da ideia do estranhamento. São estes lados opostos entre aquilo que conhecemos e aquilo que desconhecemos que permite ao indivíduo o apontamento convicto do que é certo ou errado. Mas se houver a capacidade de reconhecer estas oposições como uma proposta de respeito com o outro, com aquilo que desconhecemos, com a cultura do outro, perceberemos claramente que não há cultos e nem bárbaros. Ou arriscamos a afirmação de que somos todos cultos ou todos bárbaros.

Não cabe neste discurso a tentativa de demarcar fronteiras culturais e geográficas, pois elas ao mesmo tempo em que se chocam, misturam-se. A cultura surge desta fricção de idéias múltiplas e distintas. Seu tempo não obedece a uma ordem imutável, pois o próprio tempo é submetido às mudanças, logo, não se pode falar em culturas e identidades fixas. Um grande erro seria pensar em um modelo de cultura, pois, se assim fosse, os nomes populares que denominam as doenças, pragas e plantas daninhas das agriculturas, não seriam ditadas pelos populares, mas pelos grandes cientistas. É bem verdade que nesta etapa ainda não há material suficiente para afirmar a real origem destes termos populares, mas, de acordo com o Dr. Murilo Fazolin, pesquisador da EMBRAPA/AC, o trabalho técnico envolve apenas o uso de termos científicos e são os agricultores, acostumados com o trabalho da lavoura que esclarecem suas curiosidades em relação à denominação popular. Mais interessante é saber que alguns termos populares mudam de acordo com as regiões, enquanto outros permanecem iguais em todo o Brasil.

Verifica-se que o homem do campo não tem a necessidade de ser ajustado, moldado, disciplinado por uma ordem maior que o vê de forma inferiorizada. Estes homens conseguem com as leituras da natureza se ajustar ao espaço em que vivem. Conhecem o nome de todas as pragas que suas lavouras podem sofrer – mesmo que popularmente. Desenvolvem por eles mesmos atividades de combate a estas moléstias, demonstrando grande habilidade com a terra e com seus elementos.

Mas atualmente vêm se desenvolvendo atividades financiadas pelo Estado no sentido de “estimular”, de dar “suporte” a estes homens. Em relação a isto notamos que os cultos representam a única solução para que os bárbaros consigam manter sua agricultura e, conseqüentemente, manter sua família. Pode ser comum a aceitação de alguns grupos e a não resistência a esta ação; afirmações formam-se na cabeça dos menos críticos: que bom que estes homens cultos, conhecedores de técnicas ensinadas na escola, longe da terra, sem sentir o cheiro e o incômodo da real atividade, estão disponíveis para ajudar estes pobres homens do campo, tão brutos, tão primitivos, tão necessitados de ajuda.

Esta movimentação entre o urbano e o rural, comunica-se com o texto “O Campo e a cidade – na História e na literatura” de Raymond Williams (1989) e mais uma vez justifica que o mundo, com toda a tecnologia, não permite a afirmação de que estamos em espaços diferentes. Na verdade, a ideia de espaço vai além da relacionada à zona rural e zona urbana, aqui apontada, uma vez que os pesquisadores do estado do Acre, a exemplo do restante do país e do mundo, se comunicam entre si a partir de termos científicos, normalmente de origem estrangeira (latim). A *vaquinha*, também conhecida como *vaquinha-do-fejoeiro*, é cientificamente conhecida por *diabrotica speciosa*. Em outro país, certamente sofrerá um processo de ressignificação por conta do idioma.

Outro ponto que merece destaque é observar que, neste estudo, o discurso do homem do campo é

fundamental para a realização de pesquisas e descobrimentos no âmbito da ciência. Logo, o campo vem até a cidade e vice-versa. O pensamento tradicionalista de que é próprio do campo a realização de tarefas relacionadas ao cultivo e colheita da lavoura e que, no lado oposto, a cidade reproduz o saber e a ciência, é uma construção que nos foi brutalmente elaborada através dos aparelhos ideológicos do Estado que utilizam as escolas como veículos que contribuem para sustentar esta ideologia. A partir daí, surge o “homem caipira” que somente serve para o trabalho braçal ao contrário do “homem culto” que representa superioridade e poder. Surge o campo onde tudo é difícil, sinônimo de sofrimento e da necessidade de elaboração de políticas públicas que possam “salvá-los” da miséria em que vivem em oposição à cidade, símbolo de intelectualidade, de facilidade, beleza e desenvolvimento.

Diante das infinitas trocas propostas por este entrecruzamento cultural, nos chama a atenção a noção geográfica que os dois campos constroem e ao mesmo tempo o mecanismo de aproximação que estabelecem. Os termos científicos restringem-se às conversas com estudiosos, pesquisadores e intelectuais da área; em contrapartida, os termos populares são utilizados na agricultura pelos colonos que trabalham com a lavoura. No entanto, assim como retrata Bessa Freire (2004) em “Rio Babel: a História das línguas na Amazônia”, existe uma política de aproximação que permite que o trabalho dos cientistas possa se desenvolver. Da mesma forma que os jesuítas no processo de colonização em relação à língua, os pesquisadores aproveitam-se do conhecimento dos agricultores – aprendendo os nomes populares, para que posteriormente possam lançar artigos científicos e elaborar glossários estabelecendo relação entre as duas linguagens. Neste caso, os termos técnicos ficam sufocados apenas ao âmbito dos estudos, enquanto os populares por serem próprios da oralidade se transformam constantemente. Na prática dicionarística observamos que:

[...] a língua que se descreve nos dicionários nunca é perfeitamente homogênea. Apresenta-se heterogênea em varias dimensões: espaciais, sociais, temporais e em âmbito de atividade. Esta diversidade determinará a existência de tipos de marcação lexicográfica que corresponde ao recurso utilizado na microestrutura para sinalizar particularidades de uso, de caráter não regular, que distingue determinadas unidades léxicas. (PONTES *apud* REY-DEBOVE, 2009, p. 27).

Em “Rio Babel”, Bessa Freire (2004) nos apresenta a trajetória da língua portuguesa, quebrando alguns mitos relacionados ao processo de colonização. Vemos que a língua portuguesa é fruto de uma mistura cultural que, por interesses de ordem política, surge a partir de um ideário do povo colonizador. A língua indígena fora abafada pelos processos de aproximação estabelecidos pelos colonizadores. Apesar de apresentar grande valor lexical e semântico, e ter sido “suavemente” registrada quando em fusão com a Língua Geral da Amazônia (LGA), através da elaboração de gramáticas e dicionários, muito desta escrita foi perdido em prol de um “ideário colonizador”. No estudo aqui apresentado, os dois tipos de linguagem (científico e popular) se fortificam quando regularizados através de glossários. Uma vez formulado, o material ganha valor como fonte de pesquisa para o meio acadêmico. Observamos aqui, que os agricultores não têm a necessidade ou dependem deste tipo de trabalho. Para eles não há nenhum problema de ordem comunicativa que possa justificar o manuseio de glossários desta natureza dentro do espaço em que vivem. Os interesses são dos estudiosos dentro do universo acadêmico.

Considerações finais

De todo o exposto, é possível perceber a ligação da Lexicografia e da Terminologia com os estudos culturais tendo em vista a discussão acerca dos dois discursos e das duas identidades, rural e urbana, bem como das relações de poder que subjazem à aproximação desses discursos. Nesse sentido, busca-se que, uma vez concluída, esta pesquisa possa servir de instrumento útil para todos aqueles que pretendem entrar em contato com os estudos linguísticos, culturais e identitários dos povos amazônicos, por meio do conhecimento do vocabulário popular e do vocabulário técnico relativos aos nomes de doenças, pragas e plantas daninhas na cultura agrícola desta região do país, considerando que conhecer e aceitar a língua do outro significa o primeiro passo para a verdadeira convivência em sociedade.

Referências bibliográficas

ADAUTO, N. **Civilização e barbárie**. São Paulo: ed. Companhia das Letras, 2004.

BARROS, L. A. **Curso básico de terminologia**. São Paulo: EDUSP, 2004.

CABRÉ, M. T. **La terminologia: teorías, métodos, aplicaciones**. Barcelona: Antártida, 1993.

- CABRÉ, M. T. **La terminologia hoy: relateamiento o diversificaión.** Organon,1998.
- DUBUC, R. **Manuel pratique de terminologie.** Québec: Linguattech,1978 Grande, Mato Grosso do Sul: Ed. UFMS, 1998.
- FAZOLIN, M. [*et al.*] **Comportamento de pragas de importância econômica em culturas anuais, componentes de sistemas agro-florestais.** Embrapa. Boletim de Pesquisa nº 14. Dezembro, 1996.
- FREIRE, J. R. B. **Rio Babel – a história das línguas na Amazônia.** Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.
- OLANDI, E. **Língua e conhecimento linguístico: para uma historia das ideias no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, A. M. **As ciências do léxico.** V.1.2 ed. Campo Grande: Ed.UFM, 2001
- PONTES, A. L. **Dicionário para o uso Escolar: o que é como se lê.** Fortaleza: Ed UECE, 2009.
- REY, D. J. **Étude Linguistique et semiotique des dictionnaires françaises contemporaines:** Hachette, 1971.
- WILLIAMS, R. **O Campo e a cidade – na História e na literatura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- WUSTER, E. **Introduccion a la teoria general de la terminologia y a la lexicografia terminologia.** Tradução de Anne Cecile Nokermam. Barcelona: IULA,1978.

Para além das palavras: a gravura (a representação do seringueiro acreano)

Laélia Maria Rodrigues da Silva

Resumo: As representações do Acre na literatura e em outras linguagens artísticas (artes visuais, teatro, música e cinema) são o foco do projeto de pesquisa: a “Literatura e outras artes”, em desenvolvimento, vinculado ao Grupo Amazônico de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Acre que se propõe a organizar um banco de dados para estudos das manifestações artísticas na Amazônia Sul Ocidental, atuando nas linhas de pesquisa “Linguagem e Sociedade” e “Linguagem e Educação”. Na comunicação proposta para este evento, pretende-se demonstrar alguns elementos de linguagem dos poemas “Descobrimento” e “Acalanto do seringueiro”, publicados como “Dois poemas acreanos”, no livro *Clã do Jabuti*, de Mário de Andrade, em 1928, ressaltando aspectos de sua poética em comparação com a série de xilogravuras “Seringueiros”, de Dalmir Ferreira, datadas dos anos 2000 cujas imagens se relacionam à figuração do homem dos seringais e seus fazeres. A opção por tais manifestações artísticas, deve-se à possibilidade de comparação entre dois exemplos de representação, realizados em linguagens distintas e que, em suas concepções e estruturação dos textos, apresentam aspectos de identidades das diversas faces do que se institui como sendo acreano. A linguagem estruturante das obras, o conhecimento dado pelo distanciamento da informação, no caso do poeta ou pela proximidade da vivência, no caso do gravador, bem como a oposição temporal de suas realizações, possibilita a análise das visões do passado e do presente, em suas semelhanças e contradições, principalmente nas relações homem/natureza/trabalho/sociedade.

Palavras-chave: representação, literatura, identidade.

Introdução

*“Peri, tão pouco índio, é fato.
Mas tão brasileiro... Viva!”*

Manuel Bandeira, 1945

O presente texto é resultado parcial do projeto de pesquisa: “Literatura e outras artes”, vinculado ao Grupo Amazônico de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Acre (UFAC). Tal projeto visa ao estudo das representações do Acre na literatura e em outras linguagens artísticas (artes visuais, teatro, música e cinema). O estudo da linguagem em sua dimensão verbal ou em qualquer outra dimensão: visual, auditiva, tátil, apresenta possibilidades de articulação entre as diversas formas como se instituem identidades do homem e da sociedade a partir das linguagens artísticas na Amazônia Sul Ocidental. Assim um dos objetivos deste estudo é contribuir para a compreensão de como a linguagem em suas mais diferentes dimensões participa da vida em sociedade e por essa via, ajuda a constituir sujeitos e identidades.

Nesta primeira aproximação entre a literatura e outra linguagem artística, buscamos estabelecer uma relação entre a concepção do seringueiro acreano em seus fazeres, como possibilidade de construção de identidade nos poemas de Mário de Andrade, “*Dois poemas acreanos – Descobrimento e Acalanto do seringueiro*”, publicados no livro “*Clã do jabuti*”, em 1927, em comparação com a série de xilogravuras, intitulada “*Seringueiros*”, do artista visual Dalmir Ferreira.

A escolha desses poemas, assim como da série de xilogravuras não foi aleatória, deveu-se a vários critérios, como: 1) as linguagens se apresentam em dimensões verbal e visual, respectivamente; 2) tanto os poemas quanto as xilogravuras referem-se explicitamente ao seringueiro; 3) o poeta e o artista visual são de épocas diferentes, portanto podem apresentar diferentes visões do homem, não apenas pelo uso de linguagens diversas e, por último, 4) o poeta não conheceu o Acre enquanto o artista visual é acreano, nascido em um seringal.

Entende-se que a seleção dessas obras em suas articulações, observando suas sintaxes, léxico, no caso dos poemas, e construção de sentidos pelo leitor ou espectador, possibilita, em suas concepções e estruturação dos discursos, perceber aspectos de identidades das diversas faces do que se institui como sendo *acreano* nas manifestações artísticas, que têm o Acre como tema ou cenário, em épocas e linguagens distintas.

A linguagem estruturante das obras, bem como a oposição temporal de suas realizações, permite a análise das visões do passado e do presente, em suas semelhanças e contradições, principalmente em relação ao aspecto ideológico do discurso cristalizado historicamente sobre o heroísmo da conquista do Acre, que concebe o acreano como povo guerreiro, forte, defensor da “última fronteira” e da beleza exuberante da natureza amazônica.

Os autores (em poucas palavras)

Mário Raul Morais de Andrade nasceu e morreu em São Paulo (1893-1945). Diplomado pelo Conservatório Dramático e Musical, onde foi professor de História da Música e de piano, ao mesmo tempo, foi colaborador de jornais e, posteriormente, funcionário público. Foi também uma das figuras mais importantes da Semana de arte moderna. Além de escritor versátil, que escreveu poesia, romance, crônica, ensaio e muitas cartas e que permitem compreender os processos de constituição do movimento modernista no Brasil, foi um grande pesquisador de música e folclore brasileiros. É incompleta qualquer história da literatura brasileira no século XX sem mencionar Mário de Andrade e sua inquietação por conhecer o Brasil. Ativista cultural, intelectual inquieto e ativo desde os primeiros anos de 1920 até os últimos dias de vida deixou em seus muitos livros publicados suas visões do que seria o Brasil nas suas múltiplas manifestações de cultura.¹

Dalmir Rodrigues Ferreira “nasceu em 12 de fevereiro de 1952, filho do guarda-livros Djalma Ferreira e de Benedita Rodrigues Ferreira, no Seringal Bom Destino, em Porto Acre/AC, berço do movimento armado que deu origem ao estado do Acre. Revelou-se apaixonado estudioso da Amazônia com viagens e longa vivência em alguns de seus estados, formando uma biblioteca de objetos, obras, artes e documentos que em seu atelier-museu, testemunham sua dedicação pela cultura de sua região. É graduado em engenharia e história, acumulando também cursos informais em diversas áreas, como artes plásticas pela Escola Panamericana de Artes em 1960 e música pela escola Open University em 1983 entre outros. É reconhecido artista plástico, poeta, memorialista e ativista cultural, com obras e exposições no Brasil e no exterior.”²

Com se pode perceber, guardadas todas as distâncias e devidas proporções, a seleção dos poemas e das xilogravuras desses dois artistas respectivamente, faz muito sentido. Ambos se caracterizam por suas atuações na atividade cultural e na busca de respostas por identidades, manifestas nas expressões de suas artes e nas suas inquietações como homens que dedicam suas vidas a conchamar os demais a fazer emergir a consciência do que paira como invenções de realidades e construções de sujeitos e suas identidades.

Dois poemas acreanos

A Ronald de Carvalho

I Descobrimento

Abancado à escrivaninha em São Paulo
Na minha casa da rua Lopes Chaves
De sopetão senti um friume por dentro.
Fiquei trêmulo, muito comovido
Com o livro palerma olhando para mim.

Não vê que me lembrei lá no norte, meu Deus! Muito longe de mim,
Na escuridão ativa da noite que caiu,
Um homem pálido, magro de cabelo escorrendo nos olhos
Depois de fazer uma pele com a borracha do dia,
Faz pouco se deitou, está dormindo.

Esse homem é brasileiro que nem eu...

No poema *Descobrimento*, Mário de Andrade estrutura as relações entre os sujeitos, seus espaços e suas ações numa oposição expressa pelos pronomes e substantivos, **eu**, **minha**, **mim**, **me X ele**, **um homem**, **se** e os verbos flexionados em primeira e terceira pessoa. Ao referir-se ao **eu** o poeta usa a primeira estrofe e ao se referir ao **ele**, a segunda. Ainda observando as oposições o **eu** está em São Paulo e o **ele** no norte. O sentido da distância entre os sujeitos é figurado pela fala do **eu**, *muito longe de mim*.

Todas as oposições remetem à construção das identidades desses sujeitos pelas ações de cada um: o **eu** é um leitor, um intelectual e o **outro**, *fez uma pele com a borracha do dia*, um seringueiro, portanto. Neste aspecto se diferenciam, porém se observados os tempos verbais: pretérito perfeito e gerúndio (senti, fiquei, lembrei, olhando) que caracterizam o **eu**, são esses mesmos tempos verbais que caracterizam o **outro** (caiu, deitou, dormindo). Aí existe uma possibilidade de relação de proximidade, que contradiz o *muito longe de mim*. Essa indicação se concretiza no último verso, que isolado das estrofes anteriores também anula as oposições. Observe-se que o verbo está no tempo presente, um verbo de ligação, **ser** que indica estado (ao mesmo tempo o ser existencial) não é um verbo que indica ação e pelo substantivo *brasileiro* constrói-se uma nova identidade: esse homem = eu = nós. O sentido de brasilidade na relação entre o **eu** e o **outro** anula todas as diferenças.

II

Acalanto do seringueiro

Seringueiro brasileiro,
Na escuridão da floresta
Seringueiro, dorme.
Ponteando o amor eu forcejo
Pra cantar uma cantiga
Que faça você dormir.
Que dificuldade enorme!
Quero cantar e não posso,
Quero sentir e não sinto
A palavra brasileira
Que faça você dormir...
Seringueiro, dorme...

Como será a escuridão
Desse mato-*virgem* do Acre?
Como serão os aromas
A maciez e a aspereza
Desse chão que é também meu?
Que miséria! Eu não escuto
A nota do Uirapurul...
Tenho de ver por tabela,
Sentir pelo que me contam,
Você, seringueiro do Acre,
Brasileiro que nem eu.
Na escuridão da floresta
Seringueiro, dorme

Seringueiro, seringueiro,
Queria enxergar você...
Apalpar você dormindo,
Mansamente, não se assuste,
Afastando esse cabelo
Que escorreu na sua testa.
Algumas coisas eu sei...
Troncudo você não é.
Baixinho, desmerecido,
Pálido, Nossa Senhora!
Parece que nem tem sangue.
Porém cabra resistente
Está ali. Sei que não é
Bonito nem elegante...
Macambúzio, pouca fala,
Não boxa, não veste roupa
De *palm-beach*... enfim não faz
Um desperdício de coisas
Que dão conforto e alegria.

Mas porém é brasileiro,
Brasileiro que nem eu...
Fomos nós dois que botamos
Pra fora Pedro II...
Somos nós dois que devemos
Até os olhos da cara
Pra esses banqueiros de Londres...
Trabalhar nós trabalhamos
Porém pra comprar as pérolas
Do pescocinho da moça
Do deputado Fulano.
Porém nunca nos olhamos

Nem ouvimos e nem nunca
Nos ouviremos jamais...
Não sabemos nada um do outro,
Não nos veremos jamais!

Seringueiro, eu não sei nada!
E no entanto estou rodeado
Dum despotismo de Livros,
Estes mumbavas que vivem
Chupitando vagarentos
O meu dinheiro o meu sangue
E não são gosto de amor...
Me sinto bem solitário
No mutirão da sabença
Da minha casa, amolado
Por tantos livros geniais,
“Sagrados” como se diz...
E não sinto os meus patrícios!
E não sinto os meus gaúchos!
Seringueiro, dorme...
E não sinto os seringueiros
Que amo de amor infeliz!...
Nem você pode pensar
Que algum outro brasileiro
Que seja poeta no sul
Ande se preocupando
Com o seringueiro dormindo,
Desejando pro que dorme
O bem da felicidade...
Essas coisas pra você
Devem ser indiferentes,
Duma indiferença enorme.
Meu desejo e pensamento
(... numa indiferença enorme...)
Ronda sob as seringueiras...
(... numa indiferença enorme...)
Num amor-de-amigo enorme...

Seringueiro, dorme!
Num amor de amigo enorme
Brasileiro, dorme!
Brasileiro, dorme.
Num amor-de-amigo enorme
Brasileiro, dorme.

Brasileiro, dorme,
Brasileiro... dorme...

Brasileiro... dorme...

Quanto ao poema *Acalanto do seringueiro*, podem-se verificar, com exceção dos tempos verbais, algumas das oposições presentes no primeiro poema, porém neste, o poeta explicita desde o título quem é o outro e no corpo do poema “*seringueiro do Acre*”. Na sequência, a relação entre o **eu** e o **outro** transforma-se em **nós**, enquanto a distância norte X sul é atenuada pelo “*quero cantar, quero sentir, queria apalpar você*”. Enfim o poema enfatiza a consciência de uma identidade brasileira, cujo sentido está *no nós, que nem eu*, embora considere as diferentes identidades dos sujeitos.

Seringueiros - gravuras

A série de xilogravuras *Seringueiros*, de Dalmir Ferreira, também apresenta o homem em suas ações. É importante ressaltar aqui que os exemplos tomados para estudo não foram gravados, utilizando o processo de materialização da xilogravura, embora suas identificações sigam as mesmas normas, de qualquer modo trata-se de gravações em muro, portanto consideramos gravuras e a escolha destas e não as gravadas em papel, dá-se pelo fato de estar ao alcance de todos. É arte urbana, assim como o grafite, interfere diretamente na imagem da cidade. Assim como os poemas de Mário de Andrade, as gravuras de Dalmir Ferreira, mais explicitamente

assinalam desde o título da série, tratar-se da representação dos seringueiros em relação com o seu trabalho e em seu espaço de vivência.

Na fig. 1 os seringueiros medem e pesam a borracha. Embora as figuras estejam centralizadas numa linha horizontal, há no canto esquerdo uma casa com algumas pelotas de borracha, para onde converge o olhar do espectador. Essa imagem, entretanto, não é a mais importante uma vez que todo o movimento da cena concentra-se nos homens, aparentemente todos iguais, diferenciando-se apenas pelos gestos.



Fig.1

Na imagem seguinte aparece a casa do seringueiro que não é igual à da fig.1. a casa ocupa todo o primeiro plano da gravura, tem uma parte aberta e a mata ao fundo, nesta parte o movimento dá-se pela presença da rede, onde o seringueiro dorme, o elemento distinto e que é realçado pela presença da luz. Contradizendo os versos do poeta: “*seringueiro brasileiro, / na escuridão da floresta / seringueiro, dorme*”.



Fig.2

A rede que na figura 2 é destacada como elemento novo no conjunto de traçado paralelo das paredes e do piso, que no jogo de sobras e luzes da gravura realça seu significado e importância na vida desse sujeito que está sendo identificado na série. A rede tem várias funções significativas na vida do seringueiro.

Na fig. 3, a seguir, ganha um novo sentido é meio de transporte onde se levam os doentes ou os mortos. As figuras estão no centro, agora dentro da floresta, mas a luz as destaca do conjunto, a sombra que as envolve representando o interior da floresta, emoldura as três pessoas que se movimentam. Ao contrário das indagações do poeta, o ambiente por mais que pareça inóspito, é dominado pelo conhecimento da realidade representada e nas tramas dos cortes, sombras, luz e ausência total desta, a gravura se realiza plena em harmonia.



Fig.3

A visão dessa imagem lembra novamente o poeta: “*Como será a escuridão/ desse mato virgem do Acre?/ Como serão os aromas/ a maciez e a aspereza/ Desse chão que é também meu?*” Que ignora tudo o que acontece no interior da floresta e as dificuldades de quem a habita.

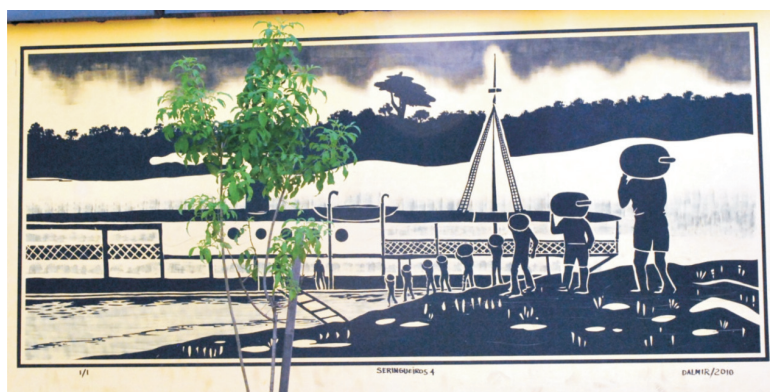


Fig.4

Na fig. 4, os seringueiros transportam as peladas para o navio. Eles vão um a um enfileirados com a carga nas costas. A mata está distante, longe do navio e dos seringueiros. Observe-se que o foco é direcionado de baixo para cima, da direita para a esquerda, para onde se encaminha o olhar do espectador, pelo agigantamento do último homem. Ao contrário das figuras anteriores, os seringueiros aparecem de costas. Eles não têm rosto visível, no lugar da cabeça aparecem as peladas de borracha. Talvez por isso o título da série no plural. São todos iguais aparentemente. A luz está no rio e sobre a mata. Que, pelo sentido contrário lembra a fala do poeta : “*Como será a escuridão/ Desse mato-virgem do Acre?*”



Fig.5

Nesta última imagem, fig. 5, assim como aparecem nas fig. 1 e 3, os rostos são visíveis. Aparecem de perfil e de frente. Entretanto não apresentam traços que os distinguem. São dois remadores no meio do rio cheio em uma canoa pequena. Nesta imagem também a figura maior está à direita e, portanto, mais próxima

do olhar de quem observa a imagem, enquanto a mata se distancia em segundo plano. Embora se reconheça que a gravura não é um desenho, marcado em uma matriz de madeira, linóleo, pedra, acrílico, em cujo processo se considera o entintamento e a gravação. Chama a atenção a invisibilidade de qualquer traço nos rostos dos seringueiros nesta série. Os seringueiros se identificam pelos seus fazeres nas gravuras de Dalmir, enquanto o poeta busca detalhes de suas faces, porém na impossibilidade do retrato também vê o seringueiro pelos seus fazeres.

Considerações finais

Assim como as artes visuais, por suas normas e técnicas têm o poder de representar homens, espaços, objetos, ações etc. Também as palavras constroem imagens e as linguagens dessas artes participam ativamente da vida em sociedade e por isso são capazes de construir sujeitos e identidades. Aqui a articulação entre os elementos verbais e visuais levam a visões diferentes, mas nem por isso merecedoras de descaso.

Enquanto os poemas de Mário de Andrade buscam os contornos, os detalhes que pela seleção discursiva da linguagem verbal poderiam identificar o seringueiro acreano, como no poema **Descobrimento**: *Um homem pálido, magro de cabelo escorrendo nos olhos/ Depois de fazer uma pele com a borracha do dia,/ Faz pouco se deitou, está dormindo.* Nessa imagem o homem seringueiro, pelas suas características é diferente do homem poeta, intelectual, que mesmo pela ausência de caracteres físicos aparece descrito pelo que faz: *abancado na escrivaninha/ o livro palerma olhando para mim.* No poema **Acalanto do seringueiro** o processo é o mesmo. O poeta descreve o seringueiro:

*Troncudo você não é.
Baixinho, desmerecido,
Pálido, Nossa Senhora!
Parece que nem tem sangue.
Porém cabra resistente
Está ali. Sei que não é
Bonito nem elegante...
Macambúzio, pouca fala,
Não boxa, não veste roupa
De palm-beach... enfim não faz
Um desperdício de coisas
Que dão conforto e alegria*

A imagem que explicita a descrição do seringueiro também se opõe à imagem que o poeta pela ausência de traços externos faz de si mesmo:

*Me sinto bem solitário
No mutirão da sabsença
Da minha casa, amolado
Por tantos livros geniais,
“Sagrados” como se diz...*

Nesse jogo de presenças e ausências é importante destacar a intenção deliberada de usar uma linguagem que se aproxima da oralidade. O que leva o poeta a identificar-se com o seringueiro de modo expresso no primeiro poema por serem ambos brasileiros e no segundo poema por ser o seringueiro brasileiro, o uso do pronome *nós*, o conhecido e o desconhecido, seguidos de uma série de ações, caracteriza o sujeito do poema, como se no diálogo eu/tu se instituisse o sentido que constrói esse sujeito e suas identidades.

Quanto as gravuras, nada foge ao conhecimento de uma realidade permeada por ações típicas do dia a dia do seringueiro. E por se tratar de gravuras é dispensável a materialidade do retrato. Justamente por essa ausência é que se constrói um universo, onde os sujeitos em suas relações uns com os outros e desses sujeitos com a natureza e modos de trabalho e vida se instituem e têm suas identidades sugeridas.

Vale ressaltar que assim como o poema afasta-se da norma culta tornando a leitura próxima do que seria o popular, utilizando uma linguagem coloquial, a gravura, principalmente a xilogravura, é uma das formas mais antigas de representação visual e também uma das mais populares. Portanto se pela palavra se constrói o sujeito na sua materialidade, mas por uma forma espacial interna artisticamente significativa, a gravura constrói seus significados por uma forma espacial externa cuja representação vai além de linhas e cores, mas seu sentido depende da criação de um objeto concreto de linhas, sombras, luz, formas.

Notas

¹ A biografia de Mário de Andrade é muito extensa. Inserimos neste trabalho apenas alguns dados a partir do texto de CÂNDIDO, Antonio e CASTELLO, José Aderaldo. Presença da literatura Brasileira – Modernismo. São Paulo: Difel, 1983

² Os dados biográficos de Dalmir Ferreira também estão citados sucintamente e foram retirados de seu site: WWW.ateliensatorio.blogspot.com

Referências bibliográficas

ANDRADE, Mario. **Poesias completas**. Belo Horizonte: Vila Rica, 1993

_____. **O turista aprendiz**. São Paulo: Duas Cidades, 1976

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992

CÂNDIDO, Antonio e CASTELLO, José Aderaldo. **Presença da literatura Brasileira – Modernismo**. São Paulo: Difel, 1983

GUADALUPE, Diego. **Gravura – a bela arte**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2007

LOSSOVITCH, Leon. **Gravura**. São Paulo: Cossac e Naify, 2000

Cidade flutuante de Manaus: entre histórias e memórias

Leno Souza

Resumo: A comunicação busca discutir a cidade de Manaus entre os anos de 1920 e 1967 a partir de um tema específico: “A Cidade Flutuante de Manaus” que, dentro deste período, foi gradativamente se formando sobre as águas do vasto e intrincado litoral da capital amazonense. Entre 1950 e 1960, a cidade sobre as águas assumiu tamanha expressão e dimensão que, para autoridades locais, imprensa e outros moradores, passou a ser compreendida tanto como um fenômeno social, como uma problemática urbana, cuja resolução culminou em sua completa destruição. Conversando com antigos moradores da cidade de Manaus, sobretudo com ex-moradores da “cidade flutuante”, procuramos nos aproximar desta Manaus entre o fim de sua efêmera e elitista belle époque gomífera e a capital da zona franca industrial. Conjetura, a luz de uma história e memória hegemônica, sublinhada pelo viés da crise econômica paralisante e definitiva. No entanto, à luz da “cidade flutuante”, com seus territórios animados pelas mais variadas experiências de moradias, trabalhos e lazeres, surpreendemos peculiares estratégias dos quais os moradores se valiam para reclamar os seus direitos à cidade de Manaus que, desta forma, passa bem ao largo da urbe inerte, quase inexistente, tradicionalmente defendida. Assim, a “cidade flutuante” foi, sem dúvida, a mais impactante experiência social desta Manaus em transformação, mediada por vivências e sobrevivências entrecruzadas, quase desconhecidas da sociedade brasileira, mesmo a amazonense, pouco tocada por trabalhos intelectuais, clássicos ou atuais. Lacunas e silêncios historiográficos que esta comunicação procura preencher e minimizar. Especialmente por intermédio das narrativas orais, esperamos reconstruir novas histórias e projetar outras memórias, tendo como farol a “cidade flutuante”, também pensada como uma das mais significativas expressões culturais do lugar, das quais, sobretudo os ribeirinhos da hinterlândia amazônica (como a maioria dos nossos narradores), são os grandes portadores e produtores.

Palavras-chave: cidade flutuante, História Oral, cultura urbana.

Breves pegadas da pesquisa

A cidade sobre as águas começou a me inquietar quando, em 2001, finalizando um Projeto de Iniciação Científica na UFAM, outro colega de graduação iniciava um projeto sobre a desarticulação da cidade flutuante. Todavia, o que me atraía naquele momento era apenas a curiosidade que o próprio título carrega, uma cidade sobre as águas é capaz de desafiar a imaginação de qualquer ser humano.

Ao final do mestrado em 2005, a cidade flutuante ainda mantinha-se em nossa lembrança como algo que precisava ser “resolvido”, no sentido de definir a possibilidade de uma pesquisa de fôlego em um doutorado, ou a sua inviabilidade. As primeiras pesquisas de campo me motivaram a trazer este peculiar fenômeno sócio cultural manauense para os desafios de um doutorado concluído em 2010.

Em síntese, a cidade flutuante respondia por um conjunto de casas de madeira construídas sobre troncos de árvores capazes de torná-las flutuantes sobre as águas do rio Negro e igarapés de Manaus, sendo formada, paulatinamente, entre os anos de 1920, quando o “fausto” da borracha chegou ao fim, e 1967, quando Manaus sofre outra profunda reorganização por conta da instalação da Zona Franca.

Os instantes iniciais dos flutuantes são os menos conhecidos. Partiu de 1920, motivado primeiro por algumas menções bibliográficas sobre o assunto, como as encontradas no trabalho dos economistas (SERRA e CRUZ, 1964, p. 21) e, mais recentemente, a dissertação da historiadora (COSTA, 1997, 147). Todos informam o ano de 1920 como a data da origem das moradias flutuantes em Manaus.

Desta forma, comecei a procurar pela cidade flutuante em uma variada documentação “oficial” a partir dos anos 20 e, para minha frustração, poucas referências foram encontradas; por vezes, tinha a nítida sensação de procurar por uma “cidade fantasma”.

Portanto, decidi “esticar” tanto o tempo de recorte do trabalho quanto seu próprio espaço de preocupação, procurando pela cultura dos flutuantes em outros momentos e em outras águas da região, cujos limites de Manaus se mostraram bem diferentes da atual cidade, revelando que ela se projetava sobre outras fronteiras, formando o que (SOARES, 1956, 223) dimensionou como a “Região de Manaus”.

É esta conjuntura histórica, de poucas linhas e muitos silêncios, o território da cidade flutuante de Manaus que, ao longo do doutorado, procuramos palmilhar, almejando multiplicar suas linhas, minimizar seus silêncios, pondo a prova, finalmente, a sua oficial inércia cultural.

Assim, algumas luzes, fruto dos diálogos com as fontes, sobretudo as narrativas orais, nos permitiram potencializar este obscuro fenômeno urbano e social manauara que, apesar de sua contemporaneidade, continua como um território historiográfico de silêncios, esquecimentos, dúvidas e reticências. Ao longo do doutorado, sempre nos surpreendeu a “invisibilidade” de mais de duas mil casas que, nos anos sessenta, chegaram a abrigar mais de doze mil pessoas!

Escapando a uma história unilateral dos discursos e historiografia oficiais, buscamos um diálogo com a história oral. Veio de pesquisa pelo qual procuramos nos aproximar de uma conjuntura social de trajetórias densas e sinuosas, expressas nas experiências de sujeitos específicos que, a partir de um determinado momento, resolveram ou tiveram que apostar nas ribeiras de Manaus como espaços de sobrevivências possíveis, transformando-os em territórios culturais e, portanto, lugares de histórias e memórias.

Tais memórias, pouco conhecidas fora do âmbito das famílias, ofereceram um contraponto à memória hegemônica tanto da cidade flutuante, sustentada por uma história de rápidos capítulos, como da própria Manaus que, segundo uma memória oficial, com o fim da *belle époque* gomífera, entrou em uma definitiva estagnação, sendo redimida apenas com a instalação da Zona Franca Industrial em 1967.

Nestes termos, como metodologia de investigação social, o uso da história oral nos pareceu bastante promissor ao avançarmos numa pesquisa que procurou compreender modos de viver e de significar os espaços urbanos por parte de moradores e trabalhadores de uma Manaus em mudança.

Foram feitas 14 entrevistas com habitantes de Manaus e, por motivos óbvios, procuramos preferencialmente por ex-residentes da “cidade flutuante” que, deste total, representaram 09 entrevistados.¹

Punhado de vidas: “é assim que nós morava”

Vivaldo Correa acabara de chegar ao seu flutuante no rio Negro, centro de Manaus, ao entrar, ouviu: “meu filho tem almoço”, era a sua mãe o avisando de um dos cômodos, próximo à janela, onde passava as roupas de encomenda. Corria o ano de 1955, desde maio Vivaldo era um dos novos recrutas do 27º Batalhão de Caçadores do Exército, o mesmo quartel que, em 1962, como nos contou Anísio Pedro, por não ter a tal da “carta de residência” e por estar “muito velho”, o rejeitaria.

Ao fim da década de cinquenta, correu pela a cidade o boato que a Capitania dos Portos, segundo lembrou Sebastião Garcia, estava “tirando, quebrando” diversos flutuantes pela orla de Manaus, principalmente nos igarapés internos da cidade, justamente onde ficava, desde 1954, o flutuante de Sebastião. Verdade ou não, e precavido como sempre foi, ele resolveu vender seu flutuante e deixar o igarapé da Cachoeirinha: “aí eu passei pra terra”, junto com os dois filhos e a esposa Neuza que, mais uma vez, seguiu a contragosto, ela, há cinco anos morando ali, já havia se acostumado à vida sobre as águas do igarapé da Cachoeirinha.

No mesmo ano, quem chegou aos flutuantes de Manaus foi Mário dos Santos, indo morar sobre as águas de outro igarapé, o dos Educandos. Ao contrário da maioria dos meninos do lugar, Mário foi matriculado num colégio do centro, ao qual podia chegar de catraia ou a pé pela Ponte de Ferro da Avenida Sete de Setembro. Outra opção era a novidade dos ônibus, porém, como nos contou, “era bem mais caro do que a catraia”, ou, de forma perigosa, ele e outros meninos: “tirava a roupa embolava, prendia com o cinturão na cabeça, atravessava nadando”. Ainda que as águas vizinhas a Manaus estivessem mudando, os ferozes répteis e as vorazes piranhas ainda eram os mesmos, sempre à espreita dos desavisados e intrépidos que, como Mário e sua “trupe”, resolviam desafiar as águas do rio.

Depois de alguns meses de procura, Elias Jorge Malta, marido de Francisca Malta, conseguiu encontrá-la na cidade flutuante; queria conversar, buscava a reconciliação, mas Francisca, como me garantiu, se “fazia de dura né!”. Socorro havia nascido há alguns meses (1958) e Elias, percebendo a teimosia da ex-esposa, desistiu de pedir em nome do amor, da paixão, da família e apelou à compaixão, nos seus quase sessenta anos, estava muito doente, precisava da companheira! Francisca Malta lhe pediu que esperasse na saleta do flutuante e foi à cozinha fazer um chá. O que aconteceu em seguida ela expressou entre gargalhadas: “que o chá é o Carlos”; a reconciliação estava selada, Carlos nasceria em 1961.

Um ano antes foi Edneia Cortezão que veio ao mundo pelas mãos da “cumadre”, uma parteira que Djalma, seu pai, foi buscar para fazer outro parto da esposa no próprio flutuante no igarapé dos Educandos, vizinho ao Porto das Catraias, “num ia pro hospital, foi tudo feito em casa”, afirmou Edneia. Se as vendas no comércio flutuante de Djalma iam muito bem, por outro lado, a família passava momentos difíceis pela perda da filha mais velha que não resistiu a uma enfermidade. Edneia nasceu neste contexto familiar, não para substituir o irreparável, mas como uma esperança na vida e em dias mais felizes, confortando a família ainda enlutada, especialmente sua mãe.

Ao tempo destas vidas, fragmentos das entrevistas, a cidade flutuante já havia se diferenciado do punhado de casas que, até então, se espalhavam de forma dispersa e rarefeita sobre as águas da capital, circuito fluvial urbano formado pelos mais de 2 km de fronteira com o rio Negro e pelos mais de 40 km de igarapés que, segundo a língua indígena, significam “caminhos que andam”, levados e reanimados por modos de vida próprios do lugar, das quais os ribeirinhos interioranos amazônicos são os grandes portadores e produtores, sempre procurando, a luz destas culturas, se inserirem na cidade em mudança.

Por este viés, destacamos: “A vida do campo e da cidade é móvel e presente: move-se ao longo do tempo, através da história de uma família e um povo; move-se em sentimentos e idéias, através de uma rede de relacionamentos e decisões” (WILLIAMS, 1989, p. 19), como as tomadas por ribeirinhos recém chegados a Manaus, cujas experiências de trabalho e moradia começaram a se movimentar e a se entrelaçar no interior da

urbe, representando ainda “a força de toda uma vivência interiorana, que chegava e se manifestava na vida da capital” (MELLO, 1984, p. 30). Desdobra-se também em meio às idéias do “continuum entre cidade e zona rural” (PORTELLI, 2003, p. 47-63) nas quais o autor destaca a cultura campesina que, ao se movimentar para a cidade, põe a prova tradicionais códigos e valores urbanos.

A própria cidade flutuante de Manaus, assim, pode representar a mobilidade das relações humanas aludidas por Williams, ser um dos mais poderosos exemplos das manifestações culturais interioranas aludidas por Mello e também expressar o complexo “continuum” que liga o urbano e o rural analisado por Portelli.

Os limites naturais das águas do rio e dos igarapés foram gradualmente sendo vencidos, reterritorializados por uma crescente população que, voltando-se para suas culturas de trabalho e moradia, nas quais os flutuantes são marcante expressão, e frente às novas necessidades e demandas da cidade grande, estavam riscando novos traços à malha urbana de Manaus. Nestas novas linhas urbanas, as formas da cidade flutuante foram, sem dúvida, a mais impactante experiência.

Um fator comum nas casas flutuantes é a madeira, segundo Creuza de Andrade, “era de madeira, num tinha flutuante de [alvenaria] num podia fazer diferente”. Além dos maiores custos, o maior peso da alvenaria impossibilitaria a flutuação das casas, cuja estabilidade era conseguida justamente pelo emprego de materiais leves, por uma altura menor e por um maior alargamento nos pisos. Assim, em relação às casas em terra, os flutuantes eram mais baixos e mais largos.

No entanto, não se deve confundir leveza com fragilidade e muito menos generalizar os materiais empregados na construção. Não era qualquer madeira ou palha usada, resultando, por isso, de um saber que apenas os moradores do lugar detêm, ou, como nos enfatizou o atual arquiteto amazonense e meu entrevistado João Bosco Chamma, tratava-se de uma “engenharia rústica [e] quem tem essa tecnologia é o caboclo né”. Acreditando na narrativa de Bosco Chamma, fui ter com um caboclo, o entrevistado João Cesário, construtor de barcos, por isso um hábil manipulador de madeiras, conhecedor de suas propriedades, suportes, pesos e medidas, obtendo maiores detalhes desta peculiar cultura material amazônica:

... arranjavam aquelas bóias de *Açacu*, açacuzeiro, sabe o que é? [respondo que não]. É uma árvore muito grossa, que ela engrossa muito e ela dentro da água ela fica, a água conserva ela, aí juntava 5 ou 6 açacuzeiros daqueles, que eles só tiravam mesmo a raiz e os galho, ficava aquele caule da madeira inteira né; comprimento de 20 a 25 metros, às vezes juntavam 4 a 5 toros de madeira daquela de *Açacu*, botavam um travejano em cima, cada prego desse tamanho [+ 30 cm] feito de vergalhão pra pregar os ligamento em cima dele, daí levantava as casas.

Dependendo do tamanho da casa, juntavam de 4 a 6 Açacus (madeira leve) e, como ensinou João Cesário, “botava um travejano em cima”, um conjunto de traves onde eram pregadas as madeiras/bóias, formando o assoalho que, via de regra, eram oriundas do Louro Vermelho (madeira moderadamente pesada), usada ainda nas paredes externas e internas dos flutuantes.

O prolongamento do assoalho ajudava na estabilidade da casa e a proteção contra choques de materiais flutuando à deriva, daí o emprego, neste setor da casa, de madeiras pesadas como a Acariquara, Sucupira e Maçaranduba, com as quais também se cercavam, sobretudo nos flutuantes de comércio, as varandas formando um forte parapeito destinado a proteção e as ancoragens das embarcações, como no flutuante de Edneia Cortezão em que “na frente era o comércio” com o qual seu pai Djalma sustentava a família vendendo “produtos de alimento né, conservas, é arroz, açúcar”, recordou Edneia.

Como em qualquer casa, as varandas eram espaços de socialização, nas quais os vizinhos se debruçavam para colocar a conversa em dia. Vivaldo Correa, além de amarrar a rede na varanda para fazer a sesta e se aliviar do calor, me contou: “à noite você se sentava na, na margem, no passeio do flutuante com sua família, com a namorada né” e ali ficavam conversando, noite adentro, mas sempre de olho no rio a espera dos canoeiros vendedores de variados quitutes.

Para as crianças, as varandas sempre se revestiram por uma lembrança lúdica; elas eram, sobretudo, o território de suas brincadeiras. “Ah! Mas flutuante tinha varanda, agente brincava”, narrou Edneia Cortezão que, junto com os irmãos, corriam para a varanda quando escutava os vendedores de mingaus navegando no rio, gritando as deliciosas palavras: “MINGAU! MUNGUZÁ! MINGAU DE MILHO!”.

As varandas eram ainda locais de trabalho das lavadeiras, propícios para lavagem e secagem das roupas nos varais improvisados, como fazia Francisca da Silva: “agente tinha corda era tudo ali, tudo na varanda, na corda de náilon”; ela morria de medo das roupas alheias caírem na água, prejuízo certo, por isso não esquecia os pregadores de roupa: “pra não voar, pra não cair n’água”, nos ensinou.

Chegando a cobertura das casas flutuantes encontramos os caibros de sustentação oriundos da Andiroba, conhecida na região por um odor que se acredita afugentar os mosquitos. No flutuante de Francisca Malta parecia funcionar muito bem, ela não entendia porque, “eu acho que ali sempre era correnteza” do rio, supôs, ou talvez as propriedades repelentes da Andiroba ajudassem nas noites tranqüilas da família, a certeza, segundo ela, é que em seu flutuante “não tinha carapanã” algum. Diferente da casa do vizinho Vivaldo Correa, onde nem a queima do querosene a noite toda para iluminar o flutuante conseguia afugentar a mosquitada, segundo Vivaldo, “mosquito todo tempo tinha, todo tempo”.

Sobre esta armação, era disposta a cobertura das casas, à base de palha Buçu, fibra extremamente leve e resistente se adaptando facilmente as casas e as necessidades dos flutuantes, acostumados, desde suas ribeiras interioranas, a palha como cobertura e paredes de suas palafitas, barracas, tapiris e flutuantes.

Toda a estrutura levantada do flutuante (pisos, varandas, paredes e cobertura) sobre as toras de madeira,

segundo os moradores Mário dos Santos e Francisco da Silva, fazia as bóias de Açacu afundarem cerca de 1 metro, deixando-os a 50 centímetros da água. Pode parecer pouco e arriscado, mas para Mário “era tranqüilo, os toros de Açacu eram grandes” e para Francisco a robustez das bóias garantia a segurança e a funcionalidade das casas sobre as águas de Manaus.

Assim é que um conjunto de materiais assume significados próprios na cultura local: a madeira leve e resistente como o Açacu para as bóias; a pesada Acariquara para os parapeitos/varandas, as “moderadamente pesadas” Louro Vermelho para o assoalho e paredes laterais; a Andiroba, com suas propriedades repelentes, formava os caibros de sustentação das coberturas a base de palhas (Buçu) ou os zincos/alumínios que viriam em seguida.

Ao que projetam as narrativas orais, construir flutuantes, diferente do que repõe um senso comum e do historicamente suscitado, não tinha nada de instintivo, e desorganizado. Pelo contrário, essas moradias são expressões de uma cultura norteada por conhecimentos e técnicas precisas que garantiam sua durabilidade e adequação às demandas de vida do lugar, ou, como resumiu Francisco da Silva, “é assim que nós morava”.

“Olha, a cidade flutuante vai sair todinha, vamo ter que se mudar daqui”

Foi o que Creuza de Andrade ouviu do marido logo que chegou em casa, como ela trabalhava o dia todo no restaurante flutuante da Ana, não pode receber as pessoas, “eram homens e mulheres que andavam”, lhe contou o marido, pela cidade flutuante fazendo perguntas aos moradores para, finalmente, comunicá-los que o governo iria extinguir a cidade sobre as águas e um amplo processo de remoção iria ter início a partir daquele ano de 1965.

Francisco da Silva também não estava em casa, andava em seus afazeres pelo Mercado, mas sua mãe, Francisca da Silva, que lavava roupa no flutuante, estava e pode falar com os tais “homens e mulheres” os quais, como ela lembra, foram logo perguntando: “quantas pessoas que tem aí, quanto é: nome, feminino, masculino”. Francisca não conseguiu identificar muito bem aquelas pessoas, na fala de Francisco, podiam ser do Exército, talvez da Marinha, quem sabe do Governo.

Francisca Malta também ouviu de um “pessoal do governo”, a pergunta “quantas pessoas moravam ali, o nome das pessoas, tudinho, aí perguntavo se não tinha casa em terra”, em seguida a sua “ficha” terminou de ser preenchida. De uma forma ou de outra, eles estavam corretos, tratava-se dos representantes do governo de Arthur Cezar Ferreira Reis que, em junho de 1964, assumiu, em nome do Golpe Militar, o governo do Estado do Amazonas, permanecendo até janeiro de 1967, tendo, entre as “medidas administrativas mais importantes” para o ano de 1965, a “extinção da cidade flutuante, a favela fluvial de Manaus” (REIS, 1964, p.10).

Um mês após sua posse, a Capitania dos Portos proibiu a instalação de novos flutuantes nas águas de Manaus e, para o êxito de suas medidas, colocou “uma lancha com uma equipe destinada a fiscalizar e coibir a construção de mais casas sobre troncos” (SERRA e CRUZ, 1964, p. 37). É difícil imaginar que esta primeira investida das autoridades alcançasse seus objetivos frente à vasta e intrincada rede fluvial da região e, sobretudo, pela própria fluidez dos endereços da cidade móvel, sempre enfatizada pelos entrevistados.

No mesmo mês, agosto de 1964, em que o Capitão dos Portos fez as declarações acima, Serra e Cruz estavam terminando seus estudos de campo, contabilizando 2.145 flutuantes (SERRA e CRUZ, 1964, p. 37). Em abril de 1965, quando Arthur Reis começou a por em prática os planos contra a cidade flutuante, o governador destacou as dificuldades frente aos 2.500 flutuantes encontrados (REIS, 1964, p. 121), ou seja, mesmo com a proibição da Capitania, entre agosto de 64 e abril de 65, foram construídos quase 400 flutuantes pelo litoral de Manaus.

Para a “problemática” dos flutuantes, o Governador criou comissões específicas as quais, em apenas dois meses (abril a maio de 1965), chegariam a três, incumbidas de contar casas e pessoas na cidade flutuante. As perguntas poderiam ser as mesmas, porém, um procedimento do “pessoal do governo” no flutuante de Francisca Malta me chamou a atenção. Como me contou Francisca, depois de preenchida à “ficha, botaram um X no meu flutuante”. Qual o significado desta marca? E porque nuns e não em outros?

O significado, Vivaldo Correa, que também teve seu flutuante marcado, me respondeu: “botavo o X, então aquele já tava marcado pra sair, foi beneficiado com a casa, como essa aqui”, no atual Conjunto Costa e Silva, periferia da capital, um dos destinos da remoção oficial prestes a começar na cidade flutuante. Creuza de Andrade explicou que apenas os proprietários das casas ganhavam casa ou terreno, “porque quem ganhou foi os donos das casas”, como Vivaldo e Francisca Malta. Creuza morava de aluguel, portanto, não teria este direito.

No entanto, Francisca da Silva, também era inquilina na cidade flutuante e, contrariando as idéias de Creuza, obteve um terreno no bairro de Santo Antônio, onde, em face aos atrasos nos serviços da Companhia de Habitação do Amazonas (COHABAM), outros moradores estavam sendo assentados.

Olhando para as narrativas orais, tentamos estabelecer algum padrão entre os que teriam maiores chances de obter casas e terrenos do governo. Porém, como mostraram as histórias de Creuza e Francisca da Silva, isto foi bastante complicado. A própria Francisca Malta, que teve o seu flutuante marcado para receber uma casa, não pode de imediato, nem pegar as chaves, nem os caros carnês das prestações, seu marido era oficial da Marinha, condição que, neste primeiro momento, representou um sério entrave para a obtenção da casa no Conjunto Costa e Silva: “eu tinha a casa né”, começou a explicar Francisca, “mas como eu disse, meu marido era porque ele era oficial e a casa tinha sido pra gente mais humilde”.

Se os moradores humildes, segundo acredita Francisca, deveriam ser os alvos dos “X” e, se considerarmos que as autoridades públicas sempre recuperaram os flutuantes como pessoas pobres e miseráveis, o governo teria que oferecer casa e/ou terreno para praticamente todos os moradores da cidade flutuante. Mas não foi isso que aconteceu, as casas da COHABAM, não conseguiram representar, ao menos uma solução paliativa para o abrigo das pessoas removidas que, ao passar dos meses, foi assumindo cores de expulsão propriamente dita.

Se a criação da cidade flutuante representou uma impactante transformação pela orla central de Manaus, sua destruição (1965-1967), não foi menos significativo para o reordenamento da urbe, na medida em que os milhares de desabrigados, impelidos por necessidades de trabalho e moradia, foram obrigados a retransformar outras fronteiras da cidade, reclamadas agora, enquanto espaços sociais e culturais, por cerca de 12.000 ex-flutuantes.

Estas novas transformações no espaço público manauense, no entanto, as autoridades podiam tolerar, posto que se concentravam longe da frente da cidade, no rio Negro, centro, ponto estratégico dos projetos de modernização da capital, cujo carro chefe da vez, respondia pela Zona Franca de Manaus.

Mas, no meio do caminho, tinha a cidade flutuante que, como projetaram os entrevistados, já estava no meio do rio Negro e caminhando para a outra margem, comprometendo e pondo em risco o transporte das cargas do Distrito Industrial, por isso, como retoma o entrevistado Vivaldo Correa, “fizeram uma força pra terminar a cidade flutuante, porque se não terminasse, talvez fosse encostar lá do outro lado”.

Naqueles dias, segue Vivaldo, o assunto Zona Franca já corria pela cidade, “a Zona Franca vem aí” era o zunzum ouvido, para tanto, antes, precisava-se “resolver” a complexa questão da cidade flutuante, tanto que, concluiu Vivaldo: “a Zona Franca só veio mesmo a funcionar depois que terminasse a cidade flutuante”.

Francisca da Silva, mesmo não lembrando muito bem do processo que a expulsou da cidade flutuante, neste ponto da conversa sempre repetiu, “tiraram os flutuantes pros navio encostar na beira, porque os navio, as lancha não encostavo na beira, encostavo nos flutuante”. A cidade flutuante deveria ser eliminada daquelas águas, espaços estratégicos e vitais para a circulação de mercadorias que a Zona Franca iria reclamar.

Junto com a questão de logística, para as novas metas oficiais, as grandes dimensões territoriais e demográficas da “cidade flutuante”, formavam, além de uma grande barreira física, um problemático entrave econômico aos exteriores planos de industrialização, contrários a tradicional economia extrativista local, da qual a cidade flutuante, a partir da década de cinquenta, foi se tornando o grande empório.

Toda a produção extrativa, direta ou indiretamente, passava pela cidade flutuante onde os valores geravam significativas rendas para o Estado que, ainda sim, passou a se interessar pelos maiores insumos da Zona Franca. Por outro lado, as autoridades também sabiam que os dividendos gerados pela indústria extrativa dos flutuantes representavam apenas uma pequena fração de um montante muito maior, sobre o qual o Estado nunca conseguiu obter controle algum.

Por isso, a economia extrativa, oficialmente, as vésperas da destruição da cidade flutuante foi recuperada sob acusações de negociatas e contrabandos que comprometeriam o desenvolvimento das novas receitas do Estado, servindo ainda de instrumento de ataques políticos entre os partidários do governo de Arthur Reis e do governador, recém deposto, Plínio Ramos Coelho.

A vigorosa economia extrativa gerava também uma profusão de profissões animadas por costumes próprios: horários, sazonalidades, produções, transportes e autonomia sobre a produção, seguindo o regime dos rios e do tempo, adjetivando o trabalhador local também em suas práticas e idéias de serviços, avessos ao regime do capital industrial com seu tempo, produção e regras, completamente antagônicos. Um choque de culturas, nestes termos, foi inevitável.

A “cidade flutuante” também se mostrava na contramão deste novo tempo de progresso e civilização, anunciado por Arthur Reis, por conta de suas formas: madeira e palha faziam parte de uma estética tradicionalmente condenada pelos poderes públicos, ainda mais, 2.500 “barracos” na frente da cidade, portão de entrada para o “Novo Amazonas” (política propagandista da época). A cidade flutuante, com suas tábuas, seus caibros, suas palhas de Buçu, seus imensos toros de Açacu, serpenteando na forma de becos e vielas suspensos sobre a água, significava ainda o bárbaro e o antiestético, enfeando o rosto da “cidade sorriso”, comum em uma historiografia clássica e saudosista.

A cidade das águas, as vésperas do fim, havia se tornado um dos ícones do Amazonas, motivo de reportagens de várias revistas internacionais e nacionais e locação de cenário para produções cinematográficas,² todos atraídos pelas imagens do exótico com as quais, habitualmente, se pinta a Amazônia e onde a cidade flutuante passou a ser uma das poderosas paisagens atraindo diferentes olhares.

As revistas trazem analogias superficiais como: “A cidade flutuante de Manaus é uma espécie de Veneza selvagem e tropical” (MANCHÊTE, 1963, p. 23), ou conotações hiperbólicas: “Favela Veneziana”, “Veneza brasileira”, (O CRUZEIRO, 1963, p. 17) e, em tons franceses, a “petite Venezia” (AMAZONIE, 1962, p.12). De qualquer forma, esta notoriedade não interessava ao “Novo Amazonas” da Zona Franca, pois tinha como ator principal, a cidade flutuante. Os turistas, segundo as propagandas do novo governo, deveriam vir ao Amazonas, primeiro por conta do seu passado gravado na arquitetura *art nouveau* da “Manaus da borracha” e, em segundo, pelo seu novo presente do chamado “turismo industrial” se fartando nas compras dos novos artigos eletro-eletrônicos da Zona Franca.

Entre a “Manaus da borracha” e a cidade Zona Franca, no tempo em que se destacou a “cidade flutuante”, nada deveria permanecer. O “Novo Amazonas” representou, finalmente, uma assinatura de poder, de uma nova ordem instalada na cidade sob a batuta de Arthur Cezar Ferreira Reis, que por intermédio de um regime

de exceção e compartilhando as perspectivas de modernidade em voga, passou a ditar o rumo e o ritmo de expansão de Manaus, interferindo em modos de vida próprios do lugar, condenando tudo que se mostrasse contrário a idéia de progresso, sendo a cidade flutuante, neste sentido, a expressão máxima desta censura.

Notas

¹ Os ex-moradores da cidade flutuante por ordem cronológica das entrevistas, Mário dos Santos (de 1942), Vivaldo Correa Lima (1935), Francisca da Silva Malta (1937), Anísio Pedro da Silva (1937), Francisco Pereira da Silva (1949), Francisca Pereira da Silva (1913), Sebastião de Souza Garcia (1938), Edneia Roque Cortezão (1960) e Creuza Rodrigues de Andrade (1940); demais entrevistados: João Cesário da Silva (1931), João Bosco Chamma (1954), Renato Chamma (1930), J.M (1935) e Maria do Nascimento Borél (1918). J.M não nos autorizou a divulgação de seu nome; para evitarmos uma infinidade de notas iguais, informamos que todas as entrevistas foram feitas pelo autor, em Manaus, entre 2005 e 2010.

² Como o filme “O Homem do Rio” de 1963 de Philippe de Broca e estrelado por Jean Paul Belmondo.

Referências bibliográficas

COSTA, Francisca Deusa Sena. **Quando Viver Ameaça a Ordem Urbana**. 1997. 203f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

EXPOSIÇÃO, Arthur C. F. Reis. **Governador do Estado**, 31 de Dezembro de 1964.

MELLO, Thiago de. **Manaus: amor e memória**. Rio de Janeiro: Philobiblion, 1984. 214p.

PORTELLI, Alessandro. **Dividindo O Mundo: o som e o espaço na transição cultural**. Revista Projeto História, São Paulo, v.1, n. 26, p. 47-63, 2003.

SERRA, Celso Luis Rocha e CRUZ, Wilson Rodrigues da. **Aspectos econômicos e sociais da cidade flutuante**. Manaus: Gráfica Amazonas, 1964. 92 p.

SOARES, L. de C. **Amazônia**. In.: Guia da Excursão N° 08, realizada por ocasião do XVIII Congresso Internacional de Geografia. Rio de Janeiro, 1963 p. 08-94.

REVISTA *Amazonie*, Suíça, v.1, n.1, p. não numerada, 1962.

REVISTA *Manchete*, n.594, p. 49-51, 07 de Setembro de 1963.

REVISTA *O Cruzeiro*, p. 67-73, 08 de Junho de 1963.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade: na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 231p.

Marcas de oralidade nas redações de universitários

Lou-Ann Kleppa

Resumo: Este trabalho está vinculado ao Laboratório de Estudos da Oralidade (LEO), um projeto liderado pelo professor Ninno Amorim, do Departamento de Ciências Sociais da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). O trabalho tem como objetivo geral a elaboração de um *corpus* de investigação de marcas de oralidade nos textos escritos por alunos ingressantes na Universidade Federal de Rondônia. O objetivo específico deste trabalho é a análise das seguintes marcas de oralidade: (i) ortografia; (ii) concordância; (iii) preposições e pronomes reflexivos; (iv) preenchimento do pronome e (v) repetições - observadas em textos narrativos produzidos por alunos ingressantes nos cursos de Biologia e Química.

Palavras-chave: marcas de oralidade, práticas de leitura, escrita.

Marcas de oralidade na escrita

É certo que a oralidade é uma prática social mais pronunciada do que a escrita na vida dos ingressantes em Biologia e em Química no ano de 2011 na Universidade Federal de Rondônia. Resta investigar os deslizamentos (*shiftings*, segundo Marcuschi, 2001, p. 10) textuais entre a oralidade e a escrita; e o que a escrita destes alunos pode dizer sobre suas práticas de leitura e escrita.

O gesto de escrever, segundo Flusser (1991), é diferente do gesto de falar. Contudo, ambos têm em comum a procura pelo outro. Em outro texto, o autor (Flusser, 2010) afirma que textos publicados são resultado da atividade de ourives: são lapidados (seja pelo escritor, seja pelo editor). O gesto de escrever tem a ver com a intenção de expressar conteúdos. Neste sentido, uma secretária que escreve um texto que lhe é ditado, não escreve, apenas funciona como máquina de escrever. Transcrever um texto oral igualmente não equivale a *escrever*. Escrever significa lutar com as palavras, e apenas o texto escrito oferece uma resposta para o significado do gesto de escrever. Contudo, quem escreve,

(...) não escreve diretamente ao seu receptor, ele escreve muito mais a seu mediador. (...) O mediador não ocupa uma posição externa ao texto, ele está, ao contrário, no interior de qualquer texto. Ele é, desde a invenção da tipografia, o editor, na maioria das vezes. (FLUSSER, 2010, p. 54).

Já que, para Flusser, escrever é uma maneira de pensar, é no percurso da escrita, no gesto dos dedos, que o texto toma forma e se torna aquilo que o sujeito tinha a intenção de escrever. Segundo o autor, a civilização ocidental “pensa por escrito”. Para Flusser, a escrita não tem futuro:

E as massas serão programadas pelos códigos das imagens técnicas e neste sentido se tornarão novamente analfabetas (o analista de sistemas não precisa escrever, o computador funciona sem o alfabeto, e o cidadão comum não precisa ler, já que a televisão o informa sem recorrer às letras). O gesto de escrever está prestes a se tornar um gesto arcaico, que expressa uma maneira de ser que o desenvolvimento da tecnologia suplantou. (FLUSSER, 1991, p. 48 – tradução minha).

Em contrapartida, o gesto de falar não está ameaçado, não requer instrução formal para ser aprendido e é tanto filogeneticamente quanto ontogeneticamente anterior ao gesto de escrever.

Falar e escrever são gestos tão distintos, que não podemos afirmar que a escrita representa a fala. Outros autores que listam diferenças (oito) entre a oralidade e escrita são Faraco & Tezza (2008, p. 112 – 115): ampla variedade x modalidade única (língua padrão); elementos extralinguísticos x sinais gráficos; prosódia e entonação x sinais gráficos; frases mais curtas x frases mais longas; redundância x concisão; unidade temática: flutuação x rigidez; interlocutor: presença x ausência; aprendizagem “natural” x aprendizagem “artificial”.

No intuito de trabalhar com um número menor de variáveis, pretendemos verificar, neste estudo, as marcas de oralidade no texto escrito. Para tanto, tomamos por escopo os seguintes itens:

- i. ortografia que representa a fala,
- ii. marcas de concordância desviantes do padrão,
- iii. preposições e pronomes reflexivos usados de maneira não convencional,
- iv. preenchimento do pronome (-sujeito),
- v. repetições vocabulares.

A respeito do processo de escrever e ler, podemos destacar a questão do planejamento. Nas palavras de Rodrigues (1999, p. 21):

Podemos associar a idéia de não planejamento, ou atividade administrada passo a passo, a uma outra característica da língua falada sugerida por CHAFE (1979), que é a sua chamada fragmentação. Esta noção só pode ser entendida como parte das explicações que CHAFE dá ao processamento da fala. Ele esclarece que observações a respeito da língua falada espontânea, feitas não só por ele, mas também por outros investigadores, conduziram à descoberta de que ela é produzida aos jatos, aos borbotões, que são unidades de idéia, ou significativas, com um contorno entonacional típico, e limitadas por pausas. A passagem de uma unidade para outra é feita muito rapidamente, o que torna o processo de falar bem mais acelerado do que o de escrever. (RODRIGUES, 1999, p. 21, grifos no original).

Mesmo que um texto seja planejado enquanto é escrito, quem o escreve tem tempo de editar seu texto, de modo que a versão final não dê pistas do processo de elaboração do texto. Contudo, este tempo para reler, revisar e reformular o próprio texto parece não estar incluso no processo de escrita dos alunos cujos textos são objeto de análise aqui.

Um último aspecto que diferencia a fala da escrita é o uso da variante padrão. Citamos um trecho de Marcuschi (2001, p. 38):

A escrita, por sua vez, pelo fato de ser pautada pelo padrão, não é estigmatizadora e não serve como fator de identidade individual ou grupal. Isso, a menos que se sirva, como na literatura regional, de traços da realidade lingüística regional ou apresente características estilísticas tão peculiares que permitem a identificação de autoria. Mas isso não ocorre com todos os gêneros textuais. Por exemplo, não se pode chegar a identificações individuais de autoria na maioria dos textos de um jornal diário. Enquanto a fala pode facilmente levar à estigmatização do indivíduo, com a escrita isso acontece bem menos. Parece que a fala, por atestar a variação e em geral pautar-se por algum desvio da norma, tem caráter identificador. (MARCUSCHI, 2001, p. 36).

O desvio da norma, que é objeto de análise deste trabalho, identificará os alunos ingressantes no curso de Biologia e de Química na Unir em 2011. Os desvios da ortografia de verbos no infinitivo, por exemplo, encontrados nos textos dos alunos de Biologia, apontam diretamente para a pronúncia das palavras no Norte do Brasil.

Material e procedimentos

As redações que formam o *corpus* de análise são provenientes das turmas de calouros de 2011 em Biologia e Química na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Para essas turmas, foi ministrada a disciplina Língua Portuguesa, que praticamente se configurou como um laboratório de redação. Para fins de análise, recortamos apenas dois textos de ficção que foram fruto das atividades/ discussões em sala de aula. Um deles valia nota, o outro não. A seguir, serão descritas as propostas dos textos.

O primeiro grupo de textos escritos pelos alunos é, na verdade, uma atividade de retextualização. Em sala de aula, eles tinham sido estimulados a contar (oralmente e depois por escrito) uma estória (que tinha que começar com “Era uma vez” e podia contar com elementos do fantástico, maravilhoso ou mágico) com base em dez imagens que a professora exibiu por um minuto. Algumas estórias (tanto orais como escritas, lidas em voz alta) foram comentadas e algumas peculiaridades da oralidade e da escrita foram apontadas. Como tarefa de casa, foi pedido que os alunos retextualizassem sua estória. Da turma de Biologia, foram analisadas 36 redações que chamamos aqui de *Era uma vez*. Da turma de Química, que é menor, foram analisadas 15 redações *Era uma vez*. Em nenhuma das turmas esta redação valia nota.

O segundo grupo de textos é, mais precisamente, uma atividade de continuação de narrativa. Os alunos tinham recebido inícios de estória. Este processo de escrita é chamado, em inglês, de *creative writing* (escrita criativa), e pretende oferecer o estímulo inicial para estórias (de ação e aventura). No todo, havia três inícios diferentes, mas cada aluno recebeu uma variante e trabalhou em cima dela, sem ter a opção de escolher uma das outras versões. Os alunos de Biologia tiveram acesso a inícios de estória diferentes que os alunos de Química. Da turma de Biologia, foram analisadas 28 redações e da turma de Química foram analisadas 17 redações que chamamos aqui de *Continuação*. Em ambas as turmas, esta redação valia nota.

Ortografia

Nos dados analisados, foram discriminadas cinco categorias diferentes de ortografia desviante do padrão. São elas:

- 1) ortografia que representa a fala em geral – exceto nos verbos (trocas de [u] por [l], diferentes representações gráficas para o som de [s], preenchimento do [i] epentético em grupos consonantais etc.). Exemplos são: *varau, resolvel, intediada, ofoscante, cançaso, abilidade, admirando*.
- 2) ortografia que representa a fala nos verbos (apagamento do *-r* que marca o infinitivo, trocas de *-ão* por *-am*). Exemplos são: *para vé, não gostão*.
- 3) acentuação (ausente ou excedente). Exemplos são: *varias idades, as vezes, sem duvida, lavar à roupa, idéia, tranqüilo*.
- 4) limites da palavra (quando uma palavra se transforma em duas e vice-versa). Exemplos são: *emvez, sem do (sendo), derrepente, de vagar,*

5) grafias que criam novas palavras e/ou novos usos para palavras parecidas com a palavra-alvo. Exemplos são: *desconformado* (*inconformado*); *em meio as diversidades* (*adversidades*).

Nos textos dos alunos de Biologia, a esmagadora maioria (24 de 29) das ortografias desviantes nos verbos incide na marca do infinitivo: o *-r* final não aparece. Acreditamos que se esses alunos, residentes em Porto Velho, falassem a variante caipira – em que todos os *-r* finais e pré-consonantais são pronunciados de maneira retroflexa – é bem possível que os *-r* do infinitivo apareceriam grafados nos seus textos. De fato, entendemos que a grafia destes alunos reflete, em grande parte, sua pronúncia.

Nos textos dos alunos de Química, o quadro se repete, porém em menor proporção: sete dos doze desvios de ortografia dos verbos incidem sobre a marca de infinitivo. O que chama atenção, nesta turma, são as dificuldades de acentuação de palavras.

Na Tab. 1, apresentamos o número de ocorrências de cada uma dessas categorias nas diferentes propostas de redação.

Ortografia desviante		Turma de Biologia		Turma de Química	
		Era uma vez	Contin.	Era uma vez	Contin.
Ortografia representando a fala	geral	16	8	31	27
	verbos	12	17	9	3
Acentuação	ausente	4	8	26	61
	excedente	-	7	6	22
Limite da palavra		5	5	7	2
Novas palavras/ novos usos		-	-	3	1

Tabela 1: Ortografia desviante nos textos examinados.

Em suma, as ortografias que representam a fala, a falta de acentuação gráfica, o desconhecimento dos limites das palavras e os usos inusitados de algumas palavras apontam para práticas de leitura e escrita deficientes. O aprendizado da leitura e escrita é um processo bastante mecânico que passa pela via pictórica. A memória fotográfica da grafia das palavras auxilia a ler e escrever. Quando um sujeito tem pouco contato com a leitura e escrita, escreve de acordo com a intuição – que nem sempre corresponde à ortografia. Nesse sentido, alunos iniciantes de língua estrangeira cometem poucos erros de ortografia, porque ainda não têm intuições sobre a língua que estão aprendendo e baseiam-se no que já viram.

Marcas de concordância

As marcas de concordância são o elemento de mais difícil sistematização nas redações dos alunos ingressantes em 2011 nos cursos de Biologia e Química da Unir. As concordâncias desviantes não são muitas – numericamente, – mas muito diversificadas. A primeira divisão que se pode fazer é entre concordância verbal e nominal. Uma subdivisão em cada um desses domínios é, respectivamente, entre concordância de gênero, número e pessoa. Contudo, essas categorias não são suficientes para descrever as concordâncias desviantes encontradas nos textos analisados. É preciso identificar como se dá a não-concordância.

	Turma de Biologia		Turma de Química	
	Era uma vez	Continuação	Era uma vez	Continuação
Onde há marca				
<u>SN</u> V	2	4	2	5
SN <u>V</u>	-	1	-	1
<u>Det</u> N	2	1	-	5
Det <u>N</u>	1	-	2	1
<u>Sintagma</u> Esp	1	2	2	1
Sintagma <u>Esp</u>	-	-	1	2

Tabela 2: Localização das marcas de concordância.

Marcas no verbo e não no sintagma nominal regente são mais raras: *jogou uma rede que os deixaram presos*. Imaginamos que uma explicação possível para esta ocorrência (e o exemplo anterior) seja que, quando há complementos, o verbo concorda com o objeto, não com o sujeito.

No caso das concordâncias nominais, observamos marcas de gênero desviantes, como por exemplo: *uma sonbo; muitos empresas, todo seção*.

No caso das marcas de concordância nominal em relação a número, podemos identificar o elemento que traz a marca e o elemento que não apresenta a marca de número correspondente. A maior parte das ocorrências apresenta a marca no determinante, mas não no nome. Exemplos são: *as escada; os destaque; seus sonbo*.

Os especificadores igualmente não sintonizam com os seus regentes: *salários muito bom; férias extremamente maluca; roupas muito suja*.

O que absolutamente não faz parte da oralidade são os exemplos de marca no nome, mas não no determinante correspondente: *a saudades; a famílias*. Estas ocorrências e as últimas, que escapam à sistematização proposta aqui, indicam deficiências no processo de escrita (porque não é praticado rotineiramente) e de leitura (tanto de outros textos como do próprio texto, porque parece não haver edição dos textos).

Por fim, concordâncias que não se encaixam na tabela são: *todo os conhecimento; frios e calculista; baterias reservas; uma muda de roupas*.

Preposições e pronomes reflexivos

A seguir, trataremos das preposições desviantes nos textos dos alunos. São usos desviantes porque

- 1) não seguem a regência verbal;
- 2) omitem preposições quando são esperadas;
- 3) apresentam preposições em momentos em que não são esperadas.

Na primeira categoria, temos também o único caso de preposição intransitiva (*preposition stranding*) encontrada no *corpus* examinado: (...) *se tivesse uma de suas velas ou anéis mágicos, apetrechos aos quais gostava e não viveria sem se estivesse em seu aconchegante reino*. A regência de gostar é *de*, não *a* e a preposição *sem* ficou sem argumento (portanto intransitiva). Outro exemplo de preposição trocada é *animais de extinção*.

Exemplos de ausência e excesso de preposição são: (...) *optou mergulhar nesse lindo lugar* (...) e (...) *se formou em bióloga* (...).

Na Tab. 3, podemos observar a distribuição dos desvios no tocante à preposição:

Preposições	Turma de Biologia		Turma de Química	
	Era uma vez	Continuação	Era uma vez	Continuação
Trocadas	1	1	2	4
Ausentes	-	2	9, crase: 8	11, crase: 10
Excedentes	-	2	-	2

Tabela 3: Preposições desviantes nos textos examinados.

Novamente percebemos que na primeira redação produzida (*Era uma vez*) há menos formas heterogêneas. Certamente o número de redações analisadas influencia os resultados. Além disso, é possível que o fato de o texto final não coincidir com o texto original tenha contribuído para este resultado.

Percebemos também que, exclusivamente na turma de Química, a esmagadora maioria das ausências de preposições envolvem a crase – que é um elemento que não aparece na oralidade.

Outro fenômeno da escrita é a ênclise, cujos desvios mais marcantes se deram nos seguintes pronomes reflexivos: (...) *agora está fazendo doutorado, e optou-se morar perto daquele fascinante lugar; onde-se alojaram lá e passaram se meses*.

Acreditamos que a pouca familiaridade com o texto escrito – seja nas práticas de leitura, seja nas práticas de escrita – responda por estes desvios.

Preenchimento do pronome

Por questões de memória, variante social e outros motivos, ocorre o preenchimento do pronome (mais comumente na função de sujeito) na oralidade. Sentenças como: *O João, ele gosta de andar de bicicleta* são esperadas na oralidade, mas não previstas pela norma padrão da língua portuguesa. Duas ocorrências de pronomes preenchidos encontrados no *corpus* da turma de Biologia são oriundos do texto *Era um vez* e três são

do texto *Continuação*. Exemplos são: *Andando, andando por uma trilha avistou um belo jardim que no meio dele cortava um rio*. Outro exemplo é: (...) *chegando lá alimentou os pombos que ela sempre os alimentava*.

Curiosamente, as oito ocorrências de pronomes preenchidos na turma de Química foram encontradas exclusivamente no texto *Continuação*. Exemplos são: (...) *para pode-lo apoia-los mais eles não desistiram*; (...) *tratava ele como filho*; *Marvin se concentra na bola, ele ouve apenas o barulho do vendo* (...).

Pronomes oblíquos, relativos ou mesmo elipses são típicos da escrita e pouco comuns na oralidade. Neste sentido, os alunos reproduzem na escrita a estratégia de empregar (preenchendo os espaços da memória) os pronomes. É de se notar que a clareza atingida através do preenchimento do pronome beira a redundância.

Repetições

Considerando que as repetições são bastante frequentes na oralidade (devido às condições de planejamento e processamento da linguagem enquanto se fala e devido à situação dialógica), nos deparamos com um número pequeno de repetições nas redações analisadas. As repetições decorrentes de reformulações, correções, hesitações e ecos da fala alheia não deveriam aparecer em textos escritos, porque o processo de escrita permite o apagamento dessas marcas. Se aparecerem, apontam para problemas de revisão do texto.

Contudo, existe outro tipo de repetição, que independe da maneira como o texto foi produzido (oralmente ou por escrito). A repetição pode ser usada para se atingir o efeito de iteração (ex: *Liguei, liguei, liguei, mas ele não atendeu*) ou intensidade (ex: *Te amo muito, muito, muito*). Essa repetição pode se dar no nível da palavra (como vimos nos exemplos anteriores) ou do morfema (ex: *vovó, titia, papai, Lulu*).

No total, encontramos nove ocorrências de repetições (oito na turma de Biologia, uma na turma de Química), que serão discriminadas abaixo. Pudemos perceber três tipos de repetições no *corpus* analisado:

- 1) repetições vocabulares, marcando intensidade e iteração;
- 2) repetições que garantem a progressão do texto;
- 3) repetições por falta de edição (revisão).

As repetições do primeiro tipo são as mais comuns, por expressarem iteração ou intensidade. Exemplos são: (...) *andando, andando por uma trilha* (...); *Era uma vez uma princesa que vivia em um reino muito muito distante*.

As repetições do segundo tipo ocorreram em apenas um texto: (...) *seu namorado a levou para uma linda floresta e nessa floresta passa um correço e do outro lado do correço havia uma casa bem antiga, mas apesar de ser antiga, ela era muito bela*.

Por fim, a única repetição encontrada no *corpus* da turma de Química é apresentada ao lado da única repetição do terceiro tipo da turma de Biologia. Estas repetições deixadas no texto envolvem (talvez) uma atividade de reformulação corretiva: *E foi assim foi por todos os dias de sua vida*; (...) *ele saiu de da pista e explodiu*. Provavelmente por falta de revisão, o elemento repetido permaneceu no texto.

Discussão

Como embasamento teórico, lançamos mão de duas vertentes levemente distintas no tocante à diferenciação entre oralidade e escrita. Flusser, Rodrigues e Faraco & Tezza procuram distinguir dicotomicamente a oralidade da escrita, ao passo que Marcuschi discute o *continuum* que há entre estas categorias. A diferença entre estas posturas se dá pela abordagem do texto por esses autores:

Estas dicotomias são sobretudo fruto de uma observação fundada na natureza das condições empíricas de uso da língua (envolvendo planejamento e verbalização), e não de características dos textos produzidos. Não há preocupação alguma com os usos discursivos nem com a produção textual. (MARCUSCHI, 2001, p. 28).

Acreditamos que Marcuschi, na citação acima, tenha em mente antes a distinção de gêneros textuais do que os aspectos formais que separam a oralidade da escrita. Um fator que não examinamos aqui – por falta de espaço e porque a abordagem seria diferente – são as marcas de eu/aqui/agora deixadas nos textos escritos. Nos textos narrativos, as marcas de eu/aqui/agora aparecem mais marcadamente como intromissões do narrador (*Nossa; lógico que; é óbvio que; claro que*) e forte emprego do presente do indicativo.

Entendemos que as ancoragens em eu/aqui/agora apontam para o caráter interativo da oralidade. Segundo Benveniste, 1966, *apud* Fiorin (2010, p.41) instalar um *eu* no texto “estabelece uma outra pessoa, aquela que, completamente exterior mim, torna-se meu eco ao qual eu digo *tu* e que me diz *tu*.” Ora, se aceitamos a definição de oralidade de Marcuschi (2001), não podemos dicotomizar as categorias de oralidade e escrita:

A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. (MARCUSCHI, 2001, p. 25, grifo original),

Assim, entendemos que nas redações examinadas aqui há pontos de convergência entre o texto falado e o texto escrito. No momento em que encontramos marcas de eu/aqui/agora nos textos examinados, além de ortografias que representam a fala, concordâncias assumidas da oralidade e repetições, podemos pensar

num *continuum* entre a oralidade e a escrita. Ademais, podemos, através dos desvios da variante padrão (especialmente a grafia que representa a fala) identificar os falantes que escreveram os textos analisados.

Considerações finais

Quando procuramos pelas marcas de oralidade nos textos escritos por alunos universitários, não pretendemos denunciar seus problemas de escolarização, mas investigar como funcionam a oralidade, escrita e leitura destes alunos. Depois de examinados os dados, podemos apontar para duas dificuldades dos alunos ingressantes nos cursos de Biologia e Química da Unir em 2011: (1) escrever conforme o que já foi lido e (2) lapidar o próprio texto.

Em relação ao primeiro ponto, a grafia desviante do padrão, as marcas de concordância incomuns na variante padrão (e na oralidade), as preposições e os pronomes reflexivos empregados de maneira incomum, o preenchimento do pronome e as repetições vocabulares apontam para práticas de leitura escassas. Já que grande parte dos textos escritos (excluídos estão, por exemplo, listas, bilhetes, mensagens de celular, linguagem de MSN e *chat*, *scraps* de Orkut e Facebook) segue a variante padrão, e a escrita/ leitura envolve a memória pictórica, podemos afirmar que estes alunos têm pouca familiaridade com a leitura.

Quando as práticas de leitura inexistem, as práticas de escrita igualmente deixarão de existir. Neste sentido, teremos os neo-analfabetos que Flusser menciona, quando afirma que a escrita não tem futuro; porque as imagens técnicas (foto e vídeo) estão tomando o lugar da palavra escrita.

Para explorar o segundo ponto, voltamos a Rodrigues (1999):

Em termos mais gerais, a língua falada apresenta uma tendência para o não planejado, ou, ainda, com base nas idéias de OCHS, a língua falada é planejada localmente, isto é, constitui uma atividade administrada passo a passo. (RODRIGUES, 1999, p. 20)

Em relação ao tema, a escrita é planejada: quem escreve, sabe sobre o que vai escrever. Pode não saber de antemão como formular o conteúdo, mas não depende do interlocutor ou do contexto para determinar o tema do seu texto. Voltamos a citar Rodrigues:

A par do planejamento temático, ocorre o planejamento lingüístico, ou seja, a formulação verbal é também planejada (URBANO, 1990). Assim, além de ser planejada, a língua escrita é também planejável (AKINNASO, 1982), pois pressupõe articulação tanto de idéias como de dados lingüísticos estabelecidos antes (ou durante?) o ato de escrever. (RODRIGUES, 1999, p. 28).

Lapidar o próprio texto talvez seja difícil em virtude da pouca familiaridade com a leitura. Se existem graus de competência para leitores, estes alunos não podem ser alocados nos degraus mais altos.

Por fim, gostaríamos de apontar que há pontos de convergência quando se trata de marcas de oralidade nos textos escritos, mas também há especificidades. A grafia desviante dos verbos no infinitivo se destacou muito mais na turma de Biologia, ao passo que a acentuação desviante foi muito mais notória na turma de Química. Acreditamos que os desvios apontam para identidades, já que alunos de outras regiões do país pronunciam as palavras de outro modo, usam outras expressões e tiveram outro percurso de alfabetização, letramento e escolarização.

Referências bibliográficas

- FARACO, C. A. & TEZZA, C. **Língua e escrita**. In: Prática de texto para estudantes universitários. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 104 – 127.
- FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 2010.
- FLUSSER, V. **Gesten**: Versuch einer Phänomenologie. Düsseldorf: Bollmann Verlag, 1991.
- FLUSSER, V. **A escrita – Há futuro para a escrita?** Tradução: Murilo Jardelino da Costa. São Paulo: Annablume, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- RODRIGUES, A. C. S. **Língua falada e língua escrita**. In: PRETI, D. (org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/ USP, Vol. 1, 4^o ed., 1999. p. 13 – 32.

Reformas educacionais no Acre e o perfil do núcleo de gestão das escolas de Educação Básica

Lúcia de Fátima Melo

Resumo: Este trabalho faz uma análise das reformas educacionais em curso no Estado do Acre e as políticas direcionadas à gestão da escola. Ao mesmo tempo apresenta e analisa o perfil do Núcleo Gestor das escolas de educação básica da rede acriana de ensino representado pelo Diretor, Coordenador de Ensino e Coordenador Administrativo. A investigação se configurou como um *survey* descritivo, contando com pesquisa bibliográfica e documental, tendo como instrumentos de coleta de dados elementos quantitativos e qualitativos (questionário). O trabalho encontra-se dividido em duas partes. A primeira aborda as reformas educacionais em curso no Estado do Acre e as políticas direcionadas à gestão da escola e a segunda apresenta o perfil do núcleo gestor da escola destacando aspectos relacionados a dimensão sociodemográfica e socioeconômica dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O estudo evidenciou convergências e divergências no que tange às reformas educacionais e às políticas direcionadas à gestão da escola no Acre. Do estudo, pôde-se depreender que o Núcleo Gestor manifesta sua satisfação em relação a vários aspectos da reforma educacional, o que não o impede de empreender ações de resistências em seu cotidiano, contrapondo-se à intensificação do trabalho, o que se apresenta de forma complexa e difusa, nem sempre visível. O estudo conclui que o Núcleo Gestor não apresenta uma homogeneidade entre os três sujeitos que o compõem. Essa homogeneidade, porém, é mais presente entre os Diretores e Coordenadores de Ensino, cuja carreira profissional é a docente.

Palavras-chave: reformas educacionais, Acre, Núcleo Gestor.

Introdução

O trabalho faz uma breve análise das reformas educacionais em curso no Estado do Acre e as políticas direcionadas à gestão da escola. Ao mesmo apresenta resultados de pesquisa empírica realizada nas escolas públicas de Educação Básica pertencentes à rede estadual acriana de ensino, localizadas na capital Rio Branco, destacando o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, considerando a dimensão relacionada à distribuição sociodemográfica e socioeconômica, como: sexo, faixa etária, estado civil, composição familiar, formação e salário.

A análise dos dados recolhidos contemplou a função do núcleo de direção a partir das percepções subjetivas dos diretores e coordenadores, no que diz respeito ao seu próprio trabalho, sem perder de vista as condições objetivas nas quais se dão suas experiências profissionais. Ela segue uma perspectiva sociológica da identidade profissional, que considera essa mesma identidade como uma construção a um só tempo social e individual, resultado relativamente estável e evolutivo de um processo de socialização biográfico e relacional ligado ao contexto específico (sócio-histórico, educativo e profissional), no qual ele se insere (CATONNAR, 2006; DUBAR, 1997).

O contexto deste trabalho relaciona-se à experiência vivida no Estado do Acre, a partir de 1999, quando assume o poder, uma Frente de Esquerda, denominada de popular, a qual inicia uma ampla reforma educacional, intitulada de “descentralizadora e democrática”. Tal reforma foi levada a cabo com a implantação de uma série de políticas educacionais, que entre outras ações, propôs uma nova *governança* para as escolas e deu origem ao Núcleo Gestor composto pelos trabalhadores docentes investidos nos cargos de Diretor e Coordenador de Ensino e pelo trabalho não docente representado pelo Coordenador Administrativo.

Situando a reforma educacional acriana

A partir do ano de 1999, assiste-se no Acre uma mudança de orientação política no governo. Tem início as administrações da chamada Frente Popular do Acre – coalizão de forças, composta à época do pleito estadual de 1998, pelos seguintes partidos: PT, PC do B, PSDB, PL, PMN, PTB, PV, PT do B, PSB, PSL, PDT e PPS –. Para chegar ao poder, a chamada Frente Popular do Acre, contou com forte apoio eleitoral da categoria docente e dos dirigentes sindicais mais expressivos.

Desse momento em diante, algumas políticas iniciadas no governo anterior foram interrompidas, outras redirecionadas e outras poucas, mantidas. Observa-se uma intensificação de reformas que são divulgadas como sendo fundamentais para elevar o desempenho da educação pública. Os eixos centrais da reforma centraram-se no: *fortalecimento da escola para garantir o acesso, a permanência e o sucesso do aluno, garantir qualidade na*

educação Básica; assegurar condições mínimas de funcionamento das escolas; cuidar da capacitação e da carreira dos profissionais do ensino; monitorar e avaliar desempenho de alunos e professores e modernizar a gestão educacional.

A reforma, porém, não se restringiu ao campo da educação e propôs mudanças de ordem mais ampla, abrangendo a reforma do aparato estatal como um todo, visualizando uma reestruturação nas formas de gestão e de financiamento da educação, inseridas em um novo paradigma de gestão pública e de contenção de gastos públicos (reforma do Estado), que passou a incluir a descentralização tanto no âmbito das relações entre os entes federativos (municipalização) quanto no âmbito de cada esfera. Além disso, começou a delinear uma nova concepção de ação pública onde a relação Estado e sociedade caracteriza-se pela publicização, terceirização e participação.

A educação tem sido fortemente marcada por essa política. Apresentada como compromisso de governo, desde a campanha eleitoral, passando a se constituir sistematicamente na maior chamada à reeleição desse grupo político.

Para financiar e intensificar o processo de reforma não apenas no setor educacional, mas em outros setores considerados estratégicos como saúde e desenvolvimento econômico, o Estado contraiu dois empréstimos. O primeiro no ano de 2002 junto ao BID e o segundo em 2008 com o Banco Mundial no valor de U\$ 150 milhões, mediante contrapartida de U\$ 30 milhões iniciando as ações do Programa intitulado PRÓ-ACRE.

Ao fim do período Jorge Viana, que conduziu o Estado por oito anos (1999-2006), assumiu o poder, o Professor Arnóbio Marques de Almeida Júnior (2007-2010). Este governo tem representado a continuidade no poder do mesmo grupo político que iniciou a reforma educacional em 1999 haja vista que, o atual governador, ocupou nas duas gestões anteriores, o cargo de Secretário Estadual de Educação, bem como Secretário de Educação da Prefeitura Municipal de Rio Branco (1993-1996), quando era administrada pela Frente Popular. Tratando-se da mesma força política, fez apenas pequenos remanejamentos no quadro interno da Secretaria, mantendo intocáveis os postos estratégicos o que se constitui num indicativo de que a política educacional do período anterior (Governo Jorge Viana) vem se mantendo.

Na prática, seu governo se encarregou de aprofundar as reformas, adotando medidas que visam à reordenação do sistema (primeira geração de reformas), principalmente nos aspectos relacionados ao financiamento dos recursos públicos e a reestruturação/ampliação/construção de escolas, desencadeando, por outro lado, medidas que se direcionam para o trabalho realizado no interior da escola onde o foco tem sido: a gestão, a formação e o trabalho docente (segunda geração de reformas).

Em relação à atuação da Secretaria Estadual de Educação, como gestora maior do sistema, pode-se afirmar que apresenta uma habilidade para implantar as reformas educacionais, superior às administrações passadas. A Secretaria faz um monitoramento baseado em instrumentos já definidos e planejados. Ao que tudo indica, mesmo com alguns descontentamentos, as direções das escolas estão mais fortalecidas. As novas exigências estão bem fundamentadas em normas legais e procedimentos bem definidos.

Verifica-se um real acompanhamento do processo de implantação da reforma, tendo sido criada duas unidades organizacionais, em nível central com essa competência, a Coordenação de Avaliação e Fortalecimento Institucional e a Divisão de Monitoramento e Avaliação Escolar, integrantes da Diretoria de Gestão Institucional. A Diretoria de Gestão orienta os diretores e coordenadores no sentido de acompanharem e monitorarem as ações em cada escola, por meio dos chamados coordenadores de micro rede, hoje chamados de coordenadores de gestão.

Contudo, não se pode deixar de considerar que as políticas de gestão baseadas em resultados, implicam, por um lado, em mais descentralização e autonomia das escolas, e por outro, em avaliação e controle dos resultados escolares nas avaliações externas, associadas à avaliação de desempenho dos trabalhadores docentes, e à avaliação institucional das escolas. Compreendem a adoção de mecanismos de controle e avaliação das instituições e dos profissionais da educação, associados ao pagamento de prêmios de produtividade, já implantado no Estado do Acre.

Todas essas medidas trazem repercussões sobre a organização das escolas e sobre o trabalho que ali se realiza, pois criam todo um ambiente de expectativas junto a estes profissionais.

Constata-se que a reforma em curso tem sido marcada pela produção profícua de documentos oficiais que procuram lhe oferecer uma base de sustentação. Nessa perspectiva a rede de ensino vem vivenciando um processo de reforma materializada por intermédio de vários programas e diversas ações que incidem diretamente na gestão das unidades de ensino.

Perfil do núcleo gestor: características sociodemográficas e socioeconômicas

Sexo

Dos Diretores que participaram da pesquisa, (72,6%) são mulheres e (27,4) são homens. O número de mulheres é maior entre os Coordenadores de Ensino, que representam (90,5%) do total de profissionais, com apenas (9,5%) de homens. Também é grande o número de Coordenadores Administrativos mulheres, representando (89,5%) do total com apenas (10,5%) de homens. Assim, entre os 182 profissionais de ensino que a pesquisa abrangeu, a maioria (153) constituiu-se de mulheres, o que corresponde a um total de 84,6% dos pesquisados.

A participação desigual de homens e mulheres nas funções de direção e coordenações leva, por exemplo, à indagação acerca das razões de exercerem a profissão. Os percentuais apresentados são condizentes

com a situação predominante de gênero feminino entre os profissionais da educação no Brasil. Em relação aos cargos de direção, por exemplo, os dados revelados na pesquisa coordenada por Souza (2006) mostram que no Brasil se tem o seguinte quadro geral: 78,2% das direções escolares são ocupadas por mulheres, enquanto em 21,8% das escolas são homens os diretores. A maior presença das mulheres se verifica em todas as séries/níveis de ensino, mas especialmente nas escolas que atendem à 4.ª série do ensino fundamental, na qual elas respondem pela direção de mais de 83%, cabendo aos homens pouco mais de 16%. De outro lado, é crescente a participação dos homens nas escolas de grau de ensino mais elevado, como ocorre com as escolas de ensino médio, nas quais eles dirigem 31%, mas as mulheres continuam sendo a maioria das diretoras mesmo neste nível de ensino, respondendo por mais de 68%.

Gatti e Barreto (2009) se utilizando de banco de dados disponibilizados pelos órgãos que coletam dados sistemáticos sobre os docentes (Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, Ministério da Educação – MEC, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE) revelam que, entre os postos de trabalho registrados pelo Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE) para os profissionais do ensino, 77% eram femininos. A docência continua, pois, significando boa oportunidade de emprego para as mulheres (15,9% dos empregos femininos), no mesmo patamar do maior e mais tradicional grupo de inserção feminina no mercado de trabalho: a prestação de serviços de todas as naturezas, apenas suplantada pelas atividades de apoio administrativo, agrupadas sob a denominação genérica escriturários (19,2%).

Também a Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílios – PNAD (2006) revela que a categoria docente é majoritariamente feminina, 83,1% *versus* 16,9% do sexo masculino, apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores da 1ª à 4ª série com formação de nível superior. No ensino médio, por sua vez, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino entre todas as demais modalidades da educação básica: 33% *versus* 67% do feminino.

No Estado do Acre, a Sinopse do Professor 2009 divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP constatou que, dos 36.534 professores existentes em toda a educação básica no Estado, 24.435 são do sexo feminino e 12.099 do sexo masculino.

Idade

O Núcleo Gestor das escolas acrianas apresenta uma idade mediana. A grande maioria se localiza na faixa etária entre 33 e 42 anos. Os dados do estudo apresentam como resultado uma média de idade do Núcleo Gestor de 37,5 anos, o que, considerado o panorama internacional e nacional, coloca os professores acrianos como relativamente mais jovens. A grande maioria dos docentes dos países pertencentes à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os de alguns países da União Européia, por exemplo, têm mais de 40 anos de idade.

A pesquisa *Retrato da Escola: A realidade sem retoques da educação no Brasil*, divulgada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2003), aponta que 53,1% dos trabalhadores da educação básica se concentram na faixa etária de 40 a 59 anos. Considerando que a idade do profissional constitui uma das marcas de sua atuação, chama-se a atenção para algumas questões eventualmente relacionadas à condição etária, como a renovação dos quadros docentes por efeito de concurso/aposentadoria, a aceitação de novas concepções pedagógicas, a maior ou menor experiência, entre outras. O Censo Escolar (2007) revelou que 68% dos docentes têm mais de 33 anos de idade e que 55% estão na faixa de 30 a 45 anos.

Estado Civil

Em relação à categoria estado civil, nota-se que a maior parte é casada, respectivamente Diretores (58,1%), Coordenadores de Ensino (65,1%) e Coordenadores Administrativos (50,9%). Chama a atenção, entretanto, o fato de mais de 25% do Núcleo Gestor ser composto por solteiros, o que pode estar relacionado com um perfil de gestores e coordenadores mais jovens no Acre.

A pesquisa apontou também para a presença de novas composições familiares – outros – (13%), o que, segundo Castells (1999), é reflexo das transformações na ordem global que afetam, ao mesmo tempo, a privacidade e a sociabilidade e dão origem a novos movimentos diversos.

Número de filhos

Entre o Núcleo Gestor, a pesquisa indicou uma semelhança quanto à composição familiar, registrando-se que a grande maioria possui filhos. Dessa forma, 80,6% dos Diretores, 92,1% dos Coordenadores de Ensino e 89,5% dos Coordenadores Administrativos declararam ter filhos, seja em união estável com seus cônjuges, seja fruto de outros tipos de relacionamentos. O número de filhos seguiu uma variação de no mínimo um e no máximo cinco. Os dados apresentados no gráfico abaixo seguem a tendência da população brasileira em geral. A PNAD (2007) indica que 53,3% da população vive num arranjo familiar formado pelo casal com seus filhos.

Escolarização

Uma questão sempre relevante nas políticas educacionais de qualquer governo é, certamente, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Na atual política educacional em curso no Estado do Acre, a qualificação de tais profissionais têm se constituído em um de seus pilares de sustentação, com o estímulo e

a ampliação do acesso dos educadores à universidade. A pesquisa que foi realizada, ao mesmo tempo em que ofereceu dados sobre o perfil do Núcleo Gestor, ampliou o conhecimento sobre sua formação, com o fornecimento de dados que melhor caracterizam sua escolaridade (áreas de formação de graduação e pós-graduação, tipo de formação, de formação continuada, dentre outras).

No que se refere à escolaridade do Núcleo Gestor, a pesquisa revelou que entre os ocupantes da função de Diretor 95,1% possuem nível superior completo. Um total de 4,8% não respondeu ao quesito formação presente no questionário, todavia é possível afirmar que todos os diretores são detentores de diploma de nível superior, haja vista ser esta a formação exigida para ocupar a função. Assim sendo, em relação a este aspecto, os dados da pesquisa se mostram bastante animadores. Tal situação contrasta com os dados do Censo Escolar/2007, nos quais foi indicado que, no Brasil, a realidade da gestão escolar é bastante diversa no que se refere à formação dos dirigentes. Do total de dirigentes escolares, 29,32% possuem apenas formação em nível médio, sobretudo nos estados das regiões norte, nordeste e centro-oeste. O percentual desses dirigentes com formação em nível superior é de 69,79%, enquanto apenas 22,96% possuem curso de pós-graduação *lato sensu*/especialização.

Em relação aos Coordenadores de Ensino, 93,6% possuem nível superior, sendo que deste total 82,5% situam-se nas licenciaturas – formação adequada para atuar na educação básica e para ocupar quaisquer outras funções do magistério, segundo a legislação educacional vigente (LDBN nº 9394/96, Artigo 62). A área de formação superior com maior número de Diretores e Coordenadores é Pedagogia, com 39,9% de diretores; 47,6% de Coordenadores de Ensino e 19,3% de Coordenadores Administrativos. As demais áreas de formação apresentam uma certa diversidade, concentrando-se em História, Letras, Geografia, Biologia, Matemática e Educação Física. Importante destacar que 14,5% dos Diretores, 22,2% dos Coordenadores de Ensino e 7,0% dos Coordenadores Administrativos foram formados no curso de Pedagogia – antiga estrutura curricular – são portanto, especialistas em educação distribuídos nas áreas de administração, supervisão e orientação escolar.

Quanto aos Coordenadores Administrativos, mais da metade não possui nível superior, correspondendo a 57,9 do universo pesquisado. Dentre aqueles que possuem escolaridade de nível médio, apenas 10,5% cursaram o ensino médio na modalidade Normal ou Magistério, formação mínima admitida por lei para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Nestes números, chama atenção a existência de um contingente de profissionais que declararam ter apenas o ensino médio como escolaridade. Isto sinaliza a existência de determinadas funções do magistério sendo exercida em sua maioria por profissionais “leigos”.

Um último aspecto a ser mencionado é que a grande maioria dos Diretores e Coordenadores (95%) fizeram a formação inicial de forma presencial e numa instituição pública de ensino, no caso a Universidade Federal do Acre.

Pós-Graduação

A pesquisa revelou um número elevado entre os Diretores e Coordenadores de Ensino que possuem pós-graduação *lato sensu*. Sendo o percentual de 87,1% entre os Diretores e 82,5% entre os Coordenadores de Ensino.

Quanto aos Coordenadores Administrativos, apenas 9,0% fizeram algum tipo de pós-graduação. Este número se apresenta condizente com o nível de formação dos respondentes, haja vista que a maioria não tem nível superior, portanto, a rigor, não poderiam ter cursado esse nível de ensino.

Natureza dos cursos de especialização

As áreas concentram-se principalmente em: Psicopedagogia (6,5%), Administração e Supervisão Escolar (8,1%), Gestão Escolar (11,3%), Pedagogia Gestora (9,7%), Planejamento e Gestão Escolar (11,3%). Um aspecto a ser destacado relaciona-se ao tipo de estabelecimento que conferiu o título, observa-se que apenas 27,4% foi concedido por instituições públicas de ensino, sendo um total de 72,6% dos títulos concedido por instituições privadas, premidos pelas exigências de mais qualificação e pelas possibilidades de ascensão na carreira, os professores acabam por ingressar em instituições privadas, em cursos de qualidade nem sempre confiável, recaindo sobre si todos os custos da formação.

Experiência profissional

Importante destacar o tempo de experiência profissional do Núcleo Gestor. Os Diretores apresentam uma larga experiência de trabalho na docência, tendo em vista que 46,8% afirmaram possuir mais de vinte anos de experiência profissional. Já entre os Coordenadores de Ensino, o tempo de experiência profissional figurou em maior grau entre o tempo de dez a quinze anos de trabalho, vindo a corresponder ao total de 52,4% dos respondentes. Os Coordenadores Administrativos, por sua vez, apresentam em sua maioria (56,1%) tempo de serviço correspondente a mais de dez anos, sendo registrado um percentual de 10,5% dos ocupantes da função com menos de dois anos de experiência.

Participação em cursos ou atividades de formação

Sobre a realização de algum curso ou atividades de formação ao ensejo da aplicação do questionário, ou seja, em 2009, observa-se que 51,6% dos Diretores, 49,2% dos Coordenadores de Ensino e 66,7% dos Coordenadores Administrativos afirmaram ter participado de algum tipo de formação em serviço. A capacitação foi oferecida pela Secretaria Estadual de Educação, por meio de cursos como: Gestar, Pró-Gestão, Abapuru,

Oficinas para elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP e de operacionalização do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE para os Diretores e Coordenadores de Ensino, e para os Coordenadores Administrativos, cursos técnicos de informática e o Pró-Funcionários.

Salário

Na década de 1990, os trabalhadores da educação, na América Latina, viram-se submetidos a políticas de arrocho salarial, o que acarretou grandes perdas econômicas. Os mecanismos que corroboraram para a deterioração das condições de trabalho e remuneração desses trabalhadores foram medidas de flexibilidade da legislação do Direito do Trabalho, permitindo maior diversificação salarial. O aumento do número de professores contratados temporariamente, em condições precárias no setor público, é o exemplo mais significativo (TENTI FANFANI, 2005).

Em alguns casos, como o do Brasil, a política salarial do setor público apresenta grande diversidade, os vencimentos dos docentes se diferenciam em função da carreira, do contrato de trabalho – efetivo ou temporário –, do cargo, do regime de trabalho, do nível e da classe, do tempo de serviço, das gratificações incorporadas, da titulação. Deve-se considerar também a diferença econômica regional que o país comporta, apresentando enormes discrepâncias entre os trabalhadores de diferentes redes públicas municipais e estaduais com mesma formação e titulação, trabalhando em condições idênticas, sem, contudo, terem a isonomia salarial garantida.

A política salarial dos trabalhadores docentes da rede acriana é um exemplo da heterogeneidade que hoje caracteriza as diferentes redes de ensino no Brasil.

Os salários do Núcleo Gestor acriano, se comparados à média dos salários dos trabalhadores brasileiros se apresentam bastante atrativos tendo em vista que de acordo com a PNAD/IBGE (2001), 50,7% dos brasileiros ocupados ganham até dois salários mínimos. Entre os Diretores, 39% responderam ganhar entre R\$ 3.651,00 a R\$ 4.500,00, e 27% afirmaram ganhar mais de R\$ R\$ 4.500,00, o que equivale a uma média de nove a dez salários mínimos mensais.

De acordo com os resultados fornecidos com base no questionário do Diretor (SAEB 2007) em termos regionais, verificam-se maiores salários brutos na região sudeste, seguida pela região centro-oeste, valendo salientar que as estatísticas do centro-oeste são bastante afetadas pelos salários dos diretores das escolas do Distrito Federal (DF), onde 86,5% informaram receber mais de R\$ 3.100,00 por mês. Os diretores da região nordeste possuem os menores salários relativamente, com quase 20% recebendo menos de R\$ 700,00 por mês e quase 70% recebendo até R\$ 1.300,00 por mês em 2007. Já no sudeste e no centro-oeste, apenas 16,6% recebem menos de R\$ 1.300,00 por mês.

Assim como os Diretores, os Coordenadores de Ensino também apresentam uma média salarial acima da média nacional percebida pelos professores brasileiros, já que 32% dos respondentes afirmam receber entre R\$ 2.651,25 a R\$ 3.800,00, sendo que 19% ganham mais de R\$ 3.800,00 reais.

Novamente o estudo realizado por Gatti e Barreto (2009) tendo como fonte a PNAD/IBGE (2006) revelou que os salários dos professores no Brasil crescem à medida que consideramos professores que atuam na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, o que corresponde à estrutura básica de carreira. Para o conjunto dos docentes da educação básica – total Brasil – a média salarial era de R\$ 927,00 (novecentos e vinte e sete reais), mas a mediana situava-se em R\$ 720,00 (setecentos e vinte reais), sinalizando que 50% dos docentes recebiam abaixo desse valor. As maiores médias salariais, considerando todas as categorias de professores na educação básica, estão nas regiões centro-oeste e sudeste. Mesmo assim, na região centro-oeste, 50% dos docentes recebiam menos de R\$ 1.000,00 por mês, e na sudeste, menos de R\$ 900,00.

Em relação aos Coordenadores Administrativos mesmo com carga horária de trabalho similar aos demais membros do núcleo de gestão, por não possuírem, em sua maioria, formação superior, nem tampouco ser este aspecto pré-requisito para ocupar tal função, ganham salários bem menores, com um percentual de 12% dos ocupantes dessas funções recebendo entre R\$ 881,00 a 950,00 reais. 84% afirmaram ganhar acima de R\$ 1.000,00, contudo deve-se registrar que tais valores já se encontram acrescidos de uma gratificação a que fazem jus ao ocupar a função.

Considerações finais

A educação pública acriana tem sido impactada de forma marcante pelas reformas educacionais. Percebe-se que mudanças foram processadas que alteraram o cotidiano das suas escolas e dos profissionais que nelas atuam. A chamada “gestão democrática e descentralizadora”, promoveu alterações sem precedentes na rede pública de ensino, conferindo mudanças como a formação em serviço, a reorganização escolar, as salas ambientes, a implantação de projetos formatados externamente, a flexibilização do ensino médio etc.

O paradoxo desse modelo regulatório é que, ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos, também cresce o controle sobre eles. Esse modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos, que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. Aumenta a responsabilidade dos profissionais do magistério sobre o êxito dos alunos, ampliando os raios de ação e competências necessárias.

A reforma educacional em curso no Estado do Acre e as novas funções delegadas aos sujeitos responsáveis pela administração das escolas só podem ser compreendidas/ analisadas se relacionadas com o contexto macro que caracteriza as reformas educacionais das últimas décadas.

Foi no bojo deste movimento de reformas que surgiu o Núcleo Gestor. Este núcleo de *governança* passou a se responsabilizar pela construção de conceitos de autonomia que possa criar condições para funcionamento da chamada gestão democrática. Isso passa a demandar participação no planejamento pedagógico; composição do Conselho Escolar; elaboração do Projeto Político Pedagógico; promoção da integração com a comunidade; domínio das novas tecnologias etc.

Considerando os documentos referentes à reforma educacional que foram analisados na pesquisa, pode-se concluir que a situação se apresenta ambivalente, sendo possível identificar tanto um campo de convergências quanto de tensões, no que diz respeito às aspirações e reivindicações dos profissionais da educação.

De um lado as tensões localizam-se a partir do fortalecimento de uma visão gerencial de gestão “estratégica”, centrada na racionalização de gastos e na eficiência operacional. Nesse modelo não deixa de existir uma divisão do trabalho escolar que se aproxima da racionalidade taylorista, separando quem decide de quem executa. Nele, tanto a Secretaria de Educação, como as escolas, passaram a se organizar a partir dos princípios defendidos pela nova lógica de administração pública gerencial em que o foco passa a ser os resultados.

De outro, existem convergências, principalmente quando há uma sinalização em favor de uma escola mais democrática e autônoma, defendendo-se o processo de “*empoderamento*” das comunidades nas instâncias participativas, apostando-se na eleição de diretores com fundamental ao processo democrático. Maiores recursos e investimentos foram direcionados para a educação; implementou-se políticas de formação inicial e continuada; planos de cargos e salários, com pisos entre os melhores do Brasil; escolas com padrão arquitetônico que supera o padrão de muitas escolas particulares foram e estão sendo construídas, etc.

Os estudos desenvolvidos na pesquisa evidenciam pistas que permitem apreender a racionalidade que preside estes novos mecanismos e padrões de gestão impulsionados pela reforma educacional acriana - calcada no discurso da democracia e da descentralização – que, por sua vez, aparece freqüentemente associada a conceitos como competência, eficiência, qualidade, responsabilidade, accountability, avaliação, empoderamento, entre outros.

Bandeiras de luta como autonomia, democracia e participação que marcaram todo um passado, parecem ter sido assimiladas e reinterpretadas pelos governos da Frente Popular (Jorge Viana e Arnóbio Marques Júnior) e devolvidas em forma de novos procedimentos normativos que nem sempre traduzem sua essência é o que pode ser percebido na nova estrutura desenhada para a Secretaria Estadual de Educação e as inúmeras funções que passaram assumir os diretores e coordenadores.

A perversidade no campo educacional parece estar situada nos ideais da democratização da gestão, no qual se pode apontar para a confluência de dois projetos, oriundos dos projetos democrático e neoliberal de sociedade: a *Gestão Democrática* e a *Gestão Gerencial*. Enquanto para o projeto democrático a participação tem fins mais amplos, como contribuir para que instituições educacionais articuladas com outras organizações da comunidade possam participar da construção de uma sociedade fundada na justiça social, na igualdade e na democracia para o projeto neoliberal, a gestão gerencial, embora fazendo uso dos mesmos propósitos democratizantes, valoriza a participação de forma funcional, ou seja, apenas técnica de gestão e é utilizada muito mais como forma de atenuar conflitos e/ou divergências do que como espaço de tomada de decisões e negociações.

No tocante ao perfil do Núcleo Gestor que aqui foi sumariamente traçado é possível fazer algumas aproximações com o referencial teórico que guiou e fundamentou a pesquisa. Durante todo o estudo, houve uma preocupação em mostrar se o que vem sendo divulgado nos achados de pesquisas realizadas em outros contextos também se faz presente na rede acriana de ensino. Pelo perfil exposto, depreende-se que:

Em geral o Núcleo Gestor não apresenta uma homogeneidade entre os três sujeitos que o compõem. Essa homogeneidade, porém, é mais presente entre os Diretores e Coordenadores de Ensino, cuja carreira profissional é a docente. Constata-se que as disparidades entre os três segmentos se apresentam de forma mais visível, principalmente em relação à titulação e às condições salariais. Os Diretores e Coordenadores de Ensino possuem titulação superior, e a grande maioria fez um ou mais de um curso de pós-graduação (*lato sensu*). Seus salários são bastante atrativos, considerando a média de salários dos professores no Brasil. Para estes profissionais há um estímulo salarial para obtenção de títulos, e incentivos de produtividade, como o pagamento de uma espécie de décimo quarto salário. Já os Coordenadores Administrativos em sua maioria não possuem nível superior e sua média salarial é condizente com o salário de nível médio. Portanto, neste caso, constatou-se a existência de uma sub valorização da função, exposta na pouca exigência de escolarização e nos baixos salários.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. (Org). **Formação de professores no Brasil, 1990–1998**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. (Série estado do conhecimento; 6).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. MEC/INEP. **EFA 2000 – Educação para Todos**. Informe Nacional. Brasília: O Instituto, 2000.

BRASÍLIA. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica**. 2007. INEP, 2009.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**. São Paulo, Paz e Terra, V.1 A era da informação: economia, sociedade e cultura, 1999.

CATTONAR, B. **Evolução do modo de regulação escolar e reestruturação da função de diretor de escola**. Educação em Revista, Belo Horizonte: FAE/UFMG, n° 44, p. 185-208, dez. 2006.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores(as) da Educação Básica**. Abril, 2003. Disponível em site: [http://www. Cnte.org.br](http://www.Cnte.org.br). Acesso em 05 de agosto de 2009.

DUBAR, C.A. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

GATTI, B. BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. – Brasília: UNESCO, 2009.

IBGE. PNAD 2006. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

_____. PNAD 2007. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

_____. PNAD 2001. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Qual o perfil dos Diretores das escolas públicas de educação básica**. Na Medida. Boletim de Estudos Educacionais. Ano 1, n° 4, dezembro de 2009.

MELO, L. de F. **Reformas Educacionais e Gestão Democrática no Estado do Acre**: repercussões no Trabalho do Núcleo Gestor da Escola. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SOUZA, A. R. **Perfil da Gestão Escola no Brasil**. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC 2006.

TENTI FANFANI, E. **La condición docente**. Análises comparado de La Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo, Moderna, 2004.

Chica Macaxeira, a mãe de santo que ressuscitou: contribuições para o estudo dos cultos afro-brasileiros em Porto Velho

Luciano Leal da Costa Lima¹
Mara Genecy Centeno Nogueira²

Resumo: O presente artigo é fruto do estudo de caso sobre a nordestina Ceci Bittencout, mais conhecida como Chica Macaxeira, mãe de santo do Terreiro São Benedito, na cidade de Porto Velho/RO, entre os anos de 1914 a 1979, que misturou práticas de Tambor de Mina, Verequete e Pajelança. É considerada como uma das responsáveis pelo início, formação e continuidade da religiosidade afro-brasileira na região. Suas práticas ritualísticas utilizando bebidas como a Chicha e a Ayahuasca, são encontradas na atualidade nas orientações religiosas da UDV, Santo Daime, Umbanda e Tambor de Mina, especificamente nas regiões do Acre e Rondônia. O artigo ressalta os diversos mitos, presentes no imaginário local, sobre a mãe de santo Chica Macaxeira a partir do momento em que o terreiro de São Benedito ou Samburucu como ficou conhecido sofreu vários processos de perseguições e invasões com o intuito de destruí-lo e de acabar com o batuque. Morte, ressurreição e atos de feitiçarias são apontados nos relatos orais, advindo de antigos moradores de Porto Velho, como estratégias e ajuda dos encantados para proteger a mãe de santo, seus filhos e o terreiro de forma geral. Verificar a importância da Chica Macaxeira para a difusão dos cultos afro-brasileiros em Porto Velho e todo o imaginário construído sobre a mãe de santo do terreiro de São Benedito tornou-se o principal objetivo dessa pesquisa.

Palavras-chave: Terreiro de São Benedito, Chica Macaxeira, religiosidade.

O processo de ocupação da cidade que hoje se conhece como Porto Velho, tem início no século XVII conforme os primeiros registros de luso-brasileiros e espanhóis nos vales aos rios Madeira e do Guaporé. LIMA (1993, p. 20) relata que esses contatos são intensificados “através das bandeiras fluviais paraenses que, partindo de Santa Maria de Belém do Pará, instalada pelos portugueses na foz do rio Amazonas, em 1616, subiam este rio e seus afluentes em expedições exploradoras e colonizadoras”.

Além dos portugueses e espanhóis, outros grupos de estrangeiros se aglomeraram na região dos Vales Guaporé, Mamoré e Madeira: judeus, árabes, gregos e negros, formando uma grande massa populacional às margens desses vales. TEIXEIRA e FONSECA (2001). Nesse processo de colonização, essas paragens foram também tratadas como uma espécie de prisão em plena selva amazônica, onde aqueles que eram considerados desclassificados no restante da colônia irão compor a elite dos colonizadores, exercendo funções na sociedade e no poder locais, com exceção dos cargos de primeiro escalão da administração pública e os que exerciam funções clericais, mas que exerciam cargos da sociedade e do poder locais.

TEIXEIRA e FONSECA (2001) complementam:

...em Vila Bela e no Vale do Guaporé as distinções sociais cavavam verdadeiros abismos entre os seguimentos da sociedade, embora sua constituição fosse marcada predominantemente por excluídos sociais (pobres e miseráveis) de diversos pontos da colônia, incluindo-se aí brancos pobres, endividados ou culpados junto à justiça, fora os negros ou mestiços, indígenas e escravos. A política desenvolvida pelos governadores, a partir de Rolim de Moura, permitia aos brancos, mamelucos e mestiços de cor mais clara, a reconquista de um status social, que seria impossível de se obter em outras regiões da colônia (p.72).

Essa regalia dada aos de cor clara, os faria homens bons e capazes para participarem da vida pública e, assim, úteis ao sistema que os governava, dando-lhes novo prestígio diante da imensa maioria negra ou mestiçagem escura. Para a região guaporeana os estabelecimentos comerciais mantinham inteiramente as principais diversões: o jogo, a bebida e a prostituição, essenciais para promover um breve esquecimento da família, das doenças e das mais diversas agruras sofridas na região.

Com o início da Construção da Estrada de Ferro, surge uma cidade planejada a partir do pátio da ferrovia. Uma cidade moderna em plena floresta. Mas todo processo civilizatório tem seu preço. Uma das razões de tal afirmativa trata-se do processo de dualidade que surgirá a partir do nascimento da cidade dita moderna e funcional, ou seja, a Porto Velho da primeira metade do século XX, não será somente a do espaço

privado da ferrovia, como podemos perceber nas palavras de FONSECA (2007):

O povoamento fora da área do pátio ferroviário ocorreu de forma desordenada... Dessa forma surgiu o “centro” e os embriões dos primeiros bairros da cidade, muitos significativamente denominados Favella e Mocambo, pois reportam-nos a sua composição social (p.139)

Oswaldo Cruz em seu Relatório de 06 de setembro de 1910, enviado a Carlos Sampaio, representante das Companhias Madeira-Mamoré Railway e Port of Pará, relata que com uma população de 800 habitantes, a então Porto Velho de Santo Antonio³ apresentava um cenário desordenado, casas tipicamente tropicais, construídas de madeira e cobertas de folhas de ferro zingocado. HUGO (1959, p. 226) diz que as construções tinham seus pilares de alvenaria, os edifícios das casas eram de madeira, bem como o Hospital Local⁴, suas coberturas de telhas francesas e distribuídos de forma anarquizada. TEIXEIRA e FONSECA complementam:

Precedendo à primeira área residencial da cidade, o pátio da ferrovia, com suas casas para o pessoal qualificado separados dos demais funcionários e trabalhadores braçais e mesmo um “bairro”, o Alto do Bode, iniciou a surgir, uma outra cidade. Para além da linha que dividia o território da ferrovia do restante da urbe, significativamente denominada Avenida Divisória, surgiram as primeiras áreas residenciais e comerciais... Ao redor surgiu o que hoje é o centro da cidade e, com o tempo, seus primeiros bairros: Baixa União (triângulo), Mocambo e Favella, mais tarde o Caiari, a Arigolândia e o Olaria (2001, p. 143).

Esses autores defendem que emergem desse novo aglomerado dois grupos sociais bem definidos, separados por uma “linha imaginária”⁵ baseada em princípios estabelecidos por ambos os grupos. NOGUEIRA relata que:

Enquanto o Barbadian Town reportava a idéia de bairro ordenado e focado no mundo do trabalho, os outros bairros, sobretudo, o Mocambo era o espaço do desordenamento. Enquanto os negros advindos da América Central liam a Bíblia, no Mocambo os toques dos tambores do terreiro de Santa Bárbara conclamavam os excluídos para evocação dos seus orixás. Porto Velho se estruturou, assim: de um lado, os escolhidos, que se constituíam em mão-de-obra qualificada, e de outro, os excluídos (2007, p. 58).

A autora enfatiza ainda que a cidade de Porto Velho apesar de ser projetada para apresentar sinais da modernidade, é concebida pelo paradoxo da desorganização, desenvolvendo critérios de sobrevivência com o propósito de conviver com as diferenças e com os diferentes.

Será nesse espaço de cidade dual que se concebe a formação dos primeiros terreiros de culto afro-brasileiro em Porto Velho, na primeira metade do século XX.

Os estudos sobre religião no Brasil têm apontado que não se pode considerar somente as religiões antigas e oriundas das igrejas tradicionais como marco de análise. Devem-se levar em consideração as religiões populares que se encontram presentes na trajetória histórica do povo brasileiro desde tempos da colônia, como um recorte interessante de ser feito e que nos ajuda a compreender a nossa própria trajetória enquanto povo. Nesse cenário encontramos facilmente os cultos afro-brasileiros permeando não só as espacialidades brasileiras, mas também o portovelhense já no início do século XX. Nas imediações da Estrada de Ferro, barbadianos⁶, como Seu Benedito, trabalhador da Estiva, praticavam rituais chamados de “mandinga”.⁷ Nas entrevistas colhidas nas comunidades de terreiro e também de antigos frequentadores dos cultos afro-brasileiros na região, confirma-se a existência dessas práticas e daqueles que adotavam como regras de fé os ritos contidos na religiosidade africana.

Com a vinda dos nordestinos que vieram trabalhar com a borracha é que se difundiram os cultos afro-brasileiros na região. LIMA (2000, p.3) diz que esses praticantes trouxeram seu legado cultural do tronco fon-yorubá, através dos rituais do Tambor de Mina, sendo popularmente chamado de Tambor, Batuque, Macumba e, posteriormente, Umbanda. Desses nordestinos, sobressaem-se mulheres negras que conquistaram seus espaços e detiveram grande influência sobre a sociedade local. Entre elas se destacaram: Dona Chica Macaxeira, Esperança Rita e Zefa Cebola.

O nome verdadeiro de dona Chica Macaxeira era Ceci Lopes Bittencourt, alta, robusta, de cor negra e casada com Luis Lopes, fez parte de um grupo de remanescentes nordestinos que se instalaram nessa região na década de 1910. Era adepta de uma religiosidade que sincretizou práticas indígenas denominadas cura/pajelança com uma tradição afro-brasileira, surgida em Codó (MA), conhecida como Mata ou Terecô. Esse sincretismo faz surgir o que conhecemos hoje como Tambor de Mina, que a partir dos anos 1960, passa a receber influências da Umbanda. Esse grupo é atraído pelas grandes transformações sócio-econômicas em curso na região norte do Brasil.

Registros orais coletados junto às comunidades de terreiro dão conta de que Dona Chica Macaxeira é uma das principais figuras que ajudaram no processo de fundação do Terreiro conhecido como Santa Bárbara. PINHEIRO (1986) também confirma os relatos em trecho de sua obra ao dizer: “Dona Chiquinha, Dona Esperança, Irineu dos Santos e Florêncio Paula Rosa fundaram a primeira tenda de Umbanda nesta cidade, para os lado do bairro Mocambo, a 3 de dezembro de 1917.” (p.34).

Posteriormente, ela vai exercer as funções de “zeladora” no Terreiro de São Benedito, conhecida como Samburucu, auxiliada pelo seu esposo Luís Lopes, que assumiu a função de Ogan de Sala, uma espécie de doutrinador e puxador de ponto.

O terreiro de São Benedito era localizado no cruzamento da Rua Abunã com Marechal Deodoro, Bairro Olaria. Nas entrevistas, encontramos relatos de que a referida mãe de santo herda o terreiro, do seu fundador Seu Benedito⁸, o barbadiano. Marlene afirma que: “Ele (Seu Benedito) morava no bairro Candelária, depois ele muda pra perto da Sete de setembro e somente depois é que ele vai pra Abunã com Marechal”⁹. Seu Sebastião, mais conhecido como “Sabá”, relata que exatamente no local onde hoje se encontra o prédio da Loja Novo Mundo, na Avenida Sete de Setembro, Centro da cidade, foi o local das primeiras instalações do Terreiro Samburucu¹⁰, quando da sua mudança para aquelas imediações.

Posteriormente, o terreiro é mudado de local por diversos fatores. Dentre os relatos coletados nos depoimentos orais as justificativas apresentadas para a mudança das dependências do Samburucu para o cruzamento da Rua Abunã com marechal Deodoro, pode-se destacar dois determinantes: o processo de urbanização nas imediações da Avenida Sete de Setembro e a posse das terras na localidade em questão por Seu “Benedito”.

A sucessão do Terreiro por dona Chica Macaxeira se deu em meados de 1940. Até o tempo em questão, Seu “Benedito” dirigiu a casa, mas com a idade avançada, as condições físicas foram tornando isso cada vez mais difícil. Nos relatos são apresentados nuances de que nenhum dos “filhos” da casa estava preparado e nem tão pouco possuía as exigências requeridas para deter o cargo de direção do terreiro. Dentre essas exigências destacava-se a de que o sucessor incorporasse a “entidade” regente da casa, conhecida como “caboquinho da Maiada”. Essa exigência partia da própria orientação espiritual dada pela entidade¹¹. Assim, Dona Chica Macaxeira rompe a linha sucessora do Terreiro, quando foi apontada pela “entidade” para que ascendesse na direção do Terreiro.

O terreiro com o nome em homenagem a um santo católico São Benedito, mostra o grande sincretismo religioso que predominava nos terreiros daquela época. Em outras regiões brasileiras, como no Maranhão, seu culto é bastante difundido, haja vista que se trata do santo padroeiro e protetor dos negros, além de ser considerado um santo esperto, protege a todos aqueles que lhe prestam devoção, não importando se sejam esses ricos ou pobres. Segundo BASTIDE (1971):

As festas para São Benedito, que faleceu em 1589, eram realizadas no Brasil em inícios do século XVIII, sendo já considerado protetor dos negros. Seu culto permaneceu à margem do catolicismo ortodoxo, só foi autorizado pela Igreja em 1743 e sua canonização data apenas de 1807. (p.158).

Entre os maranhenses existe a crença de que São Benedito seja preto e que dançava tambor de crioula, a dança dos negros. FERRETI (1997, p.7) afirma que “no Maranhão e no Pará, São Benedito é sincretizado com o vodum daomeano *toi Averequete* ou *Verequete*”. Quando sincretizado com Verequete é considerado guia ou chefe de todos os terreiros de Tambor de Mina no Maranhão.

NUNES (1979, p.142) ao visitar o Terreiro de São Benedito, diz que encontrou uma inovação no seu ritual desenvolvido por Chica Macaxeira: “Os cânticos rituais e a voz sagrada dos tambores, ogãs e gôs, o estado de transe, a possessão que ligam os Voduns do panteão daomeano ou do ioruba às gonjais e noviches que o cultuam”.

A festa de São Benedito durava nove noites e a alegria contagiava todos os participantes. Iniciava-se com uma procissão. Duas meninas virgens iam à frente: uma portava uma espada branca, enquanto que outra levava uma bandeira branca, como símbolo da pureza e o caráter sagrado do espaço ao qual estava inserida toda a ritualidade ali presente. A procissão ocorria nas imediações do terreiro, frequentadores e admiradores da casa seguiam as duas meninas. A localidade era rodeada por três vezes. Ao adentrarem nas dependências do terreiro, homens colocavam o mastro deitado em cima de estruturas de bambu, recebiam a bandeira das crianças e a colocavam no mastro para suspendê-la. Edite diz que “... *quando terminava dali todo mundo entrava pra capela e rezava, ai iniciava os toques*”¹².

Além da procissão ao Santo era oferecida uma festa com um grande almoço. Os filhos da casa deveriam estar vestidos a caráter: as mulheres estavam sempre de saia e camisa marrons. Algumas proibições eram expostas em uma pequena placa. “*As pessoas não podiam entrar de bermuda, não entravam de roupa preta, nem de sapato preto, roupa curta, mulber de calça cumprida, madrinha não aceitava*”, complementa Edite.

No Terreiro de São Benedito, Dona Chica distribui as responsabilidades da casa. Os principais cargos da casa eram: Mãe Pequena, Zeladora da Capela e seus auxiliares e o Ogan de Sala.

A Chicha¹³ era a principal bebida servida nas festas. Acredita-se que pelo grande uso dessa bebida nos rituais do terreiro, é que se passou a chamar a Dona Ceci de “Chica”, aglutinando também a esse apelido a palavra Macaxeira ou, como os mais íntimos a tratavam de Chiquinha.

As principais entidades cultuadas no terreiro eram: Caboclo Sultão das matas, Seu Risca, Seu Mineiro, Quebra Barreira, Moço da Jurema, Princesa Olindina, Aracari, Algemirol Grande, Caboquinha da Maioba, Zé da Bandeira, Guerrerinho e Erê Indinho. As entidades que atuam na cabeça de Dona Chica eram: Caboquinho da Maiada, Cabocla Braba, Caboclo Roxo, Caboclo Floriano, Caboclo Pena Verde, Seu Ricardinho, Joaquim da Costa Jurema, Princesa Eloisa e Seu Rompe-Mato.

Além das práticas rituais do terreiro, dona Chica Macaxeira também prestava um trabalho social

bastante relevante: acolhia crianças que haviam sofrido fatalidades na vida, como perda dos pais ou abandono. Além de receberem comida e moradia, eram ensinadas a serem bons maridos e boas donas de casa. No mês de dezembro, logo após a festa de Santa Luzia, os filhos de Santo eram liberados para estarem com suas famílias nos dias 24 e 31 de dezembro. As datas também eram simbólicas para Dona Chica Macaxeira. Para ela, sempre deveria se objetivar à boa manutenção do convívio familiar.

Contos e mitos foram construídos em torno de sua pessoa. Uma mulher envolta em mistérios e encantamentos, vista como sendo detentora de poderes que a faziam transitar entre o mundo dos vivos e dos mortos. Dentre esses mitos, destacam-se as diversas invasões do terreiro pela polícia, proporcionadas pelo poder público, o uso do feitiço sobre pessoas que desafiavam as entidades por ela cultuadas, a proteção proporcionada ao seu filho adotivo enquanto ela estivesse viva e o uso abusivo do poder por parte de autoridades que queriam expulsar “o terreiro” de sua localidade, pois, nas conclusões do poder público, ele atrapalhava o avanço urbano da cidade e incomodava pessoas influentes que moravam nas suas proximidades. A grande fragilidade a qual estão submetidos os terreiros, acarretada por falta de documentação que atestem seus limites, falta de reconhecimento da religiosidade entre outros fatores, os tornam presas fáceis de invasões e imposições por parte de autoridades. Em todo o Brasil se tem notícias dessa prática. Os famosos terreiros da Bahia: Axé Opô Afonjá, a Casa Branca, o Vodun Zo e Oyá Onipó Neto (Imbuí) são testemunhas da perda de espaço por invasões, como por ocupações habitacionais em seu terreno. O Terreiro de São Benedito também foi alvo desse tipo de retaliação.

Nos depoimentos e fontes orais, frequentadores e filhos de santo da casa afirmam que muitas vezes a polícia era enviada para por fim a uma festa do terreiro, não viam ninguém, somente ouviam o som dos tambores e o canto aos pretos velhos. Oliveira conta que:

“tava todo mundo lá, mas eles não viam ninguém. (...) Um dia meu pai disse que quem ia acabar com os batuques na porrada era ele. Se ajuntaram uns quatro e foram. Quando ele chegou na beira do córrego, ao olhar ele não entendeu: Como é que um córrego virou um rio? Pois ele passou a noite toda ali, não ia pra frente, nem cruzavam, nem pra trás. Amanheceu, quando terminou o verequete, que todo mundo foi embora, foi que ele desacordou”.¹⁴

Um dos relatos que mais chama a atenção foi a invasão do terreiro com tratores, promovida pelo poder local. Com a necessidade de se urbanizar a cidade, o terreiro de São Benedito ficava no local onde iria passar a Rua Marechal Deodoro. Outros terreiros já haviam sido forçados a mudarem de lugar, como foi o caso do Santa Bárbara, localizado na época no Bairro Nova Porto Velho, dirigido por Pai Albertino e Mãe Maria Estrela. Estes foram forçados a se mudar para a Vila Tupi, atual localidade do Terreiro.

Diversos diálogos foram promovidos entre as autoridades e dona Chica Macaxeira. Mas todos foram em vão. Hélio afirma que:

“Na época o seu caboquinho da maiada não quis aceitar a retira do terreiro de lá. Não aceitava, não compreendia. Quem era louco de chegar perto dele e dizer: o senhor vai aceitar ou vai ter que... Não tinha ninguém, todo mundo tinha medo”.

Irritado com a situação, o prefeito local ordenou que o trator derrubasse o terreiro. Chegando a uma distância de cinco metros, o trator não funcionou mais. Outros dois foram trazidos e aconteceu o mesmo: pararam e não funcionaram mais. Foi um grande alvoroço. Todo mundo correu para ver o que estava acontecendo. Percebendo a grande massa que se aglomerou, mandaram chamar o prefeito. Tendo conhecimento que o prefeito não conseguiu nenhum acordo, o Coronel Carlos Aloysio Weber ordenou que o terreiro fosse derrubado. Dona Chica tranquiliza seus filhos de santo dizendo que ele (o coronel) receberia o pagamento do que tinha feito e que seria com a própria vida do filho dele. Poucos dias depois, o Coronel é surpreendido por uma trágica notícia: Seu filho é morto em trágico acidente. Sobre o episódio Pinheiro (1988) em sua coluna no jornal eletrônico: Gente de Opinião fez a seguinte narrativa:

“Vi, de perto (ao seu lado), Weber derramar muitas lágrimas, com o rosto encharcado de poeira da bêerre, diante do cadáver do filho (morto em acidente), inconsolável. Rogério Weber, 18 anos, morreu pilotando uma moto na avenida que hoje tem o seu nome. A sua morte abalou a cidade”.¹⁵

O *uso do feitiço* permeia as mais diversas culturas, tanto orientais como ocidentais. Para o bem ou para o mal, o feitiço ou trabalho é considerado pela cristandade como obra dos demônios e deve ser combatido ferozmente. Mais o que se sabe é que ao longo dos séculos pessoas se utilizaram de técnicas as mais diversas para efetuarem curas que, na sua composição, são inseridas ervas, folhas, utensílios pessoais, além de trabalhar com os elementos água, terra, fogo e ar.

Na pesquisa etnográfica que realizamos sobre o Terreiro Samburucu, o relato que sempre esteve presente e que se tornou principal, chegando a dar título a esse artigo, foi o relato de sua morte e ressurreição. Nas fontes orais encontramos que a Mãe de Santo ficou morta por cerca de um dia, enquanto que outros dizem que ela permaneceu morta por três dias. Essa divergência pode ser explicada quando examinamos as várias correntes que definem tempo, memória e espacialidade. CARDOSO (1999, p. 5) diz que “Memória individual, comum e coletiva coexistem necessariamente nas sociedades em diferentes níveis, os quais podem

entrar em contradição e conflito”, nem sempre existindo acordo coletivo dos elementos históricos, das lições e dos juízos a serem deles extraídos. Relembrar o passado faz muitas vezes com que o indivíduo misture dados ou os tome emprestado do presente. Segundo HALBWACHS (2004, p.75), “a lembrança pode ser preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora se manifestou já bem alterada”. Mas tudo isso não vem significar que tal relato seja mentiroso. Entre os especialistas há o consenso de que uma pessoa sozinha pode mentir ou até mesmo se equivocar acerca de determinado assunto e, assim, inventar algo que não aconteceu. Mas CAPRA (1996, p.14-20) diz que quando certo número de pessoas, sem contato direto entre si ou com o depoente, afirmam o mesmo fato com detalhes parecidos, diminuem-se para quase zero as chances de haver um equívoco sistêmico, ainda que se trate de um relato estranho, ele tem no mínimo o mérito da lógica racional e pode realmente ter acontecido no passado. É claro que duas pessoas não contam jamais a mesma história ou o mesmo evento igualmente, existindo contradições não essenciais que são perfeitamente “aceitáveis” e toleráveis. O importante é que o testemunho se harmonize em suas bases que o sustentam.

“Por desobediência a gente apanha, meu filho” – relata Maria Edite do Nascimento. Óstia disse que todas as providências foram tomadas para o sepultamento. Com a chegada do Senhor Augusto Queixada ao velório, a comunidade do terreiro é tomada pelo espanto. “Augusto Queixada foi visitar o corpo e disse assim: Essa mulher não está morta”¹⁶. Então, junto com algumas outras pessoas, Augusto Queixada foi atrás do Senhor José Floriano (mais conhecido como Raimundo) para desencantar o corpo. O encantamento é bem tratado por SHAPANAN (2001, p.318) que define “*encantado*” como sendo um termo genérico para designar entidades que não os voduns, orixás ou inquices. Para o povo da Mina, o encantado não é o espírito de um humano que morreu, que perdeu seu corpo físico. Não sendo um Egum¹⁷ e encantando-se, a pessoa toma nova forma de vida, numa planta, num acidente físico-geográfico, num animal, virou vento, fumaça.

A encantaria no Tambor de Mina, aliás, pouco identificável noutros cultos afro-brasileiros, divide-se em: a) Encantaria gentil, que reúne as famílias de reis, rainhas, príncipes, princesas e nobres; b) Encantaria cabocla, em que aparecem várias famílias, sendo 21 as principais, entre elas: a do Lençol, da Turquia, do Codó, da Gama, do Juncal, da Mata, dos Marinheiros, das Caravelas, das Cobras, dos Surrupiras, dos Botos, da Bandeira, da Baía, do Pará e de Caxias (Grifo meu). (SHAPANAN, 2001, p. 319).

Diante do corpo, Seu Raimundo incorporou o caboclo Jatapeguara¹⁸. Segundo “a entidade”, o caboclo Caboquinho da Maiada que havia encantado dona Chica Macaxeira, estava no fundo do Mar embaixo de uma pedra. Dona Óstia complementa: “*Ai o caboclo subiu. Quando o caboclo voltou no homem, ela incorporou em cima da mesa. Ai nessa hora todo mundo correu. Eu fui a primeira que corri. (...) Saiu todo mundo correndo, a mulher pulou de cima da mesa*”. A incorporação é praticada em quase todas as religiões. O transe mediúnico é parte de um detalhado ritual mágico religioso, cujo momento culminante é exatamente a incorporação da entidade, onde muitas pessoas esperam ouvir uma mensagem de paz, amor, prosperidade e tranquilidade.

Depoimentos e fontes orais atestam que Dona Chica Macaxeira guardava com muito carinho seu caixão roxo, de forma que todos que passavam pelo terreiro o podiam ver. A partir daí, uma grande quantidade de pessoas passaram a visitar o terreiro para verem a “mulher do caixão, bailando”. Em outros relatos há menção de que o caixão que ela guardava “corria atrás das pessoas” quando essas invadiam o terreiro. Mesmo depois que ela se mudou para o outro lado do rio, ela levou consigo o seu caixão.

As diversas tentativas de invasão do terreiro e as mais variadas pressões que sofreu, abateram as forças de Dona Ceci Bittencourt. Fragilizada e cansada, aceita a proposta de mudar o Terreiro de São Benedito para outro local. “*Pai Caboquinho disse pra ela que se ela tirasse o terreiro dali, ela iria embora*”, declarou-nos dona Edite. Ela desobedeceu. Ela se mudou para sua nova propriedade, a cerca de 30 Km da cidade de Porto Velho, na Estrada sentido Humaitá, e nunca mais foi a mesma. Seus filhos de santo a abandonaram, bem como a “entidade” que sempre a acompanhou. Acometida por várias enfermidades, dona Chica Macaxeira, tentou passar todas as responsabilidades do terreiro para outrem, mas todos sempre apresentavam justificativas as mais diversas. Enquanto alguns alegavam que responsabilidades familiares impediam de ir ao local e, assim, darem continuidade ao terreiro, outros revoltados por não terem sido escolhidos como sucessores, a desprezaram. Em meio às lágrimas, dona Edite desabafou: “*Eu não podia ir. Tinha casa pra cuidar, não trabalhava e além disso tinha filhos pra criar e o marido dizia que não podia ficar com os meninos. Pra mim era a maior tristeza não poder fazer nada*”.

Ninguém quis tomar posse do seu legado no terreiro. Dona Chica morreu aos 84 anos de idade. Sua morte ocorreu no dia 04 de dezembro de 1979. Dona Edite finalizou:

“Ela morreu no ano em que meu filho nasceu. Hoje ele tem 31 anos. Foi no dia da procissão do Pai Albertino do Terreiro de Santa Bárbara. (...) Ele tava passando aqui bem perto de casa. (...) Estava com o Paulo meu filho mais velho no braço. Ele nasceu dia 23 de novembro. (...) Eu não pude acompanhar a procissão por que eu estava de resguardo.”

Momentos antes de sua morte, dona Óstia viu declarar: “*Tá arriando a bandeira de Santa Bárbara, e então ela caiu e infartou*”. Assim, morreu pela segunda vez Dona Ceci Bittencourt. Sem deixar sucessor, o terreiro ficou abandonado. Seu legado espiritual fica com poucos e sobrevive na memória de muitos que a conheceram.

A vida de Dona Chica Macaxeira é permeada de mistérios e assombros. Durante a fase de realização

das entrevistas com pessoas que a conheceram, percebeu-se o medo, o cuidado nas palavras e a preocupação com o que estavam falando acerca dela. Muitos ao ouvirem seu nome, calavam-se e até diziam que não a conheciam, mesmo sabendo-se que aquelas pessoas haviam frequentado seu terreiro. Sua ascensão ao Terreiro de São Benedito também é permeada de muitas interrogações e, por isso, parte da história do terreiro sempre foi colocada no anonimato. Destacaram-se, ainda, os diversos mitos construídos em torno de Chica Macaxeira que vão desde as invasões do terreiro, marcadas por acontecimentos e intervenções sobrenaturais, o processo de sua “morte e ressurreição” e, finalmente, tratou-se de sua segunda morte, marcada pelo abandono de seus filhos de santo e das entidades que ela cultuava durante toda a sua vida, morrendo desolada e só. Apesar de toda essa abordagem, todos esses elementos requerem exames mais detalhados e cuidadosos.

Esperamos que o presente trabalho, mesmo que embrionário, possa contribuir para suscitar interesse e novas pesquisas acerca da história das religiões de matrizes africanas em Rondônia, mais especificamente na cidade de Porto Velho.

Notas

¹ Graduando em História pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e membro do Centro de Documentação e Estudos Avançados sobre Memória e Patrimônio de Rondônia – CDEAMPRO.

² Professora Mestre do Departamento de História e Arqueologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e pesquisadora do Centro de Documentação e Estudos Avançados sobre Memória e Patrimônio de Rondônia – CDEAMPRO.

³ Nome da cidade de Porto Velho na época.

⁴ Conhecido como Hospital da Candelária.

⁵ A Avenida Presidente Dutra do centro de Porto Velho é considerada essa “linha divisória”, pois separava a cidade moderna da população que se aglomerava nas imediações. A Guarda Territorial protegia as dependências da Estrada de Ferro, não lhe sendo incumbida a responsabilidade de manter a ordem após Avenida Presidente Dutra, embora fosse latente o índice de criminalidade no local.

⁶ Os barbadianos estão inseridos no movimento migratório que ocorreu nos fins do século XIX, advindos da colônia inglesa em Barbados, Caribe, imigrando, sobretudo, para Belém. O termo também é aplicado a negros oriundos de diversas regiões africanas que, também, para cá vieram nesse período. A presença dos barbadianos atingiu outras regiões Amazônicas, onde aconteciam grande crescimento e desenvolvimento urbanos. Essa presença irá ser percebida em Belém, Manaus, Pará, Maranhão e à região guaporeana.

⁷ Essa palavra pode ter dupla aplicação: pode ser uma etnia de negros africanos, considerados como tendo poderes mágicos e chamados de feiticeiros, ou simplesmente referir-se àquele que pratica feitiço.

⁸ De origem barbadiana, casado com Dona Francisca e dessa união nasceram duas filhas. Também tiveram um filho de adoção, conhecido como “Japão”.

⁹ LIMA, Luciano Leal da Costa. Entrevista oral realizada com Marlene Souza Monteiro no dia 27.03.2010 em Porto Velho/RO.

¹⁰ LIMA, Luciano Leal da Costa. Entrevista oral realizada com Sebastião José da Silva no dia 20.11.2010 em Porto Velho/RO.

¹¹ Nessa matriz religiosa, o sucessor, na sua grande maioria, é de linhagem familiar. Só se opta por outro, quando nenhum dos filhos carnisais não preencheram os requisitos impostos. Os filhos de Seu Benedito e Dona Francisca seriam seus substitutos diretos. Mas, eles não incorporavam “Seu caboquinho da Maiada”.

¹² LIMA, Luciano Leal da Costa. Entrevista realizada com Maria Edite do Nascimento no dia 10.06.2010 em Porto Velho/RO.

¹³ **Chicha** é uma bebida fermentada produzida pelos povos indígenas andinos, datando do Império inca. Mas também era usada pelos maias para a alimentação sendo a mais popular entre todas as bebidas. O seu preparo consiste em que garotas mascam milho e o cuscam em um caldeirão de água fervida. Depois de fermentada, a mistura se transforma em chicha e pode ser servida. Embora o milho seja o ingrediente mais comum, também podem ser usados mandioca ou frutas. Nos países andinos, o termo pode referir-se a qualquer bebida fermentada caseira.

¹⁴ LIMA, Luciano Leal da Costa. Entrevista oral com Hélio Oliveira realizado no dia 01.05.2010 em Porto Velho/RO.

¹⁵ PINHEIRO, Ciro. Coluna publicada no jornal eletrônico na página: <http://www.gentedeopinioao.com.br/lerConteudo.php?news=35290>. Acessado em 11.06.2010.

¹⁶ LIMA, Luciano Leal da Costa. Entrevista Oral com Julieta Óstia de Jesus Ribeiro no dia 26.04.2010 em Porto Velho/RO.

¹⁷ Espírito de pessoa qualquer, pessoa falecida iniciada ou não.

¹⁸ Jatapequara ou Japetequara, conhecido também como rei dos índios, teria sido um turco que chegou ao Brasil no século XVII e encantou-se numa árvore de sucupira, castanha-escura, pesada e resistente, da floresta amazônica.

Referências bibliográficas

AMARAL, Rita. **Povo-de-santo, povo de festa: a centralidade da festa de candomblé como potência estruturante da religião.** Disponível em: www.osurbanitas.org. Acessado em 26.05.2010

BASTIDE, Roger. **As Religiões Africanas no Brasil.** Contribuição a uma Sociologia das Interpenetrações de Civilizações. São Paulo: Pioneira, 1971.

BERNARDO, Teresinha. **O Candomblé e o poder feminino.** Disponível em http://www.pucsp.br/rever/rv2_2005/t_bernardo.htm. Acessado em 26.05.2010.

BOADA, Luis. **O espaço recriado.** São Paulo: Nobel, 1991.

BORDIEU, P. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

- CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: Uma nova compreensão científica dos Sistemas vivos. São Paulo: Cultrix/Amarna-Key, 1996.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. **Tempo e História**. Disponível em: http://www.historia.uff.br/artigos/cardoso_tempo.pdf. Acessado em 15.06.2010.
- CHAUI, Marilena. **Brasil**: Mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.
- CRUZ, Osvaldo. **Relatório das condições gerais sobre as condições sanitárias do rio Madeira** de 1910.
- DURKHEIM, E. **As regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ELIADE, M. **Aspectos do Mito**. Lisboa: Edições70, 2000.
- FERRETI, Sergio F. **Sincretismo Afro-brasileiro e resistência Cultural**. Disponível em: <http://www.divinoemaranhado.art.br/pag/grl/lit/0600200001.doc>. Acessado no dia 10.06.2010
- FONSECA, Dante Ribeiro da. **Estudos de História da Amazônia**. Porto Velho: Maia, 2007.
- GIRARDET, Raoul. **Mitos e mitologias políticas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.
- HUGO, Vitor. **Desbravadores**. Humaitá, 1959.
- IBGE, 1992, 32.
- KNOLL, Graziela Frainer. **A representação dos gêneros na publicidade**. Disponível em: http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/G/Graziela_Frainer_Knoll_02.pdf. Acessado em 26.05.2010.
- LEITE, Gilson. **Minorias étnicas religiosas e linguísticas**. Disponível em: <http://novaconsciencia.multiply.com/journal/item/226/226>. Acessado em 16.05.2010.
- LIMA, Abnael Machado de. **Compêndio de História e Cultura de Rondônia**. In: A História de Rondônia. Conferência proferida na XVV – Convenção distrital de Lions Clube de Porto Velho. EDIGRAL. 1993.
- LIMA, Marta Valéria. **História e estrutura ritual de um terreiro de gege-nagô em Porto Velho**. Disponível em: http://www.primeiraversao.unir.br/artigos_volumes/numero112Marta.pdf. Acessado em 04.06.2010.
- MENEZES, Nilza. **Chá das cinco na floresta**. Campinas: Komedi, 1998.
- NOGUEIRA, Mara Genecy Centeno. **A Construção do espaço social na primeira metade do século XX: um olhar através da fotografia** 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2008.
- PEREIRA, Nunes. **A casa das Minas**: Contribuição ao estudo das sobrevivências do culto dos voduns do panteão daomeano, no Estado do Maranhão. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1979.
- PERNOUD, Régine, **O mito da Idade Média**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1978.
- PINHEIRO, Ary Tupinambá Penna. **Viver Amazônico**. Porto Velho: SECET/CEC, 1986.
- PRANDI, Reginaldo (ORG.). **Encantaria Brasileira**: o livro dos mestres, caboclos e encantados. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- RIVIÈRE, Claude. **Representação do espaço na peregrinação africana tradicional**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.
- SHAPANAN, Francelino de. **Entre Caboclos e Encantados**, in: PRANDI, Reginaldo. Encantaria Brasileira: o livro dos mestres, caboclos e encantados. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- SOIHET, Rachel. **História das mulheres e relações de gênero**: algumas reflexões. Disponível em: <http://www.nec.com.br>. Acessado em 19.05.2010.
- TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues. FONSECA, Dante Ribeiro da. **História Regional**. Porto Velho: Rondoniana, 2001.

Formação dos cultos afro-brasileiros em Porto Velho/RO

Luciano Leal da Costa Lima
Dante Ribeiro da Fonseca

Resumo: O presente artigo tem como objetivo principal investigar a formação dos cultos afro-brasileiros, na cidade de Porto Velho desde o surgimento dos primeiros terreiros de culto, abrangendo esboçando uma breve análise de sua penetração dos anos de 1910 até a década de 1980. Nos momentos de grande impacto migratório se registra a intensificação do surgimento de novas casas de culto de origem diversificada na cidade. O trabalho visa destacar a religiosidade afro-brasileira na região como importante marca cultural da comunidade de afrodescendentes na Amazônia. Identifica os primeiros praticantes da religiosidade afro-brasileira em Porto Velho e realiza uma análise dos contributos religiosos representados pelos diversos elementos culturais trazidos de variadas regiões do Brasil, de cuja dinâmica surge uma ritualística com tonalidade local.

Palavras-chave: Porto Velho, religião afro-brasileira, legado cultural.

Introdução

A pesquisa em torno da formação dos cultos afro-brasileiros em Porto Velho/RO, realizada entre os anos de 2009 e 2011, está baseada na análise de trabalhos publicados a partir da década de 1990, do levantamento e interpretação de fontes e entrevistas orais feitas com integrantes do contexto religioso da época.

Os trabalhos publicados sobre o assunto são de grande relevância e têm sido utilizados como fontes de pesquisa. Esses trabalhos foram realizados pelos pesquisadores: Marco Antônio Domingues Teixeira no ano em 1993, Marta Valéria de Lima e Nilza Menezes Lino Lagos, ambos no ano de 1998. Apesar de sua importância carecem, dado o caráter pioneiro dessas pesquisas, de um maior cabedal de informações que permitam discussões mais aprofundadas sobre as comunidades de terreiros. O estudo dessas comunidades, além de seu valor científico e cultural permite sua maior valorização pela comunidade abrangente, dado o registro dos valores culturais ligados ao negro. Esses autores trabalham com no máximo três casas das dezenas de outras existentes na cidade, deixando, assim, de fazer referência às outras comunidades de terreiro, incluindo seu valor e contribuição para a formação da religiosidade afro-brasileira local. Depois destes, outros estudos foram desenvolvidos na iniciação científica PIBIC-UNIR acerca da temática da cultura negra (capoeira, candomblé, congadas) e da prática da religiosidade afro-brasileira na região, restringindo-se, também, a pequenos recortes. São estudos de caso feitos por acadêmicos, bem elaborados e que merecem nosso reconhecimento. Cito aqui estudos feitos pelos acadêmicos: Adriano Lopes Saraiva em 2010 e Nábila Raiana Magno Pimentel em 2010 e 2011.

Para respaldar nosso trabalho, foram realizadas entrevistas com pessoas que não pertencem a estes seguimentos religiosos, mas que, também, vivenciaram fatos relativos à dinâmica e/ou crescimento dos cultos de matriz africana em Porto Velho e que, assim, puderam colaborar para a elaboração e concretização dessa pesquisa.

Nosso trabalho segue o que hoje se percebe em toda a Amazônia e que vem gerando uma série de estudos dos afrodescendentes e de suas práticas religiosas, dada a sua importância para a formação e sobrevivência da região. Por isso falar da “formação dos cultos dos afro-brasileiros em Porto Velho/RO”, trazendo novos dados históricos e documentais, trará um enriquecimento a essa temática, explorada intensamente a partir de 2009 na referida cidade, quando foram visitadas mais de quarenta casas das mais de 150 existentes na cidade.

No campo teórico/metodológico, utilizamos as teorias de Meihy (1996) e Montenegro (1994), dois grandes teóricos da História Oral no Brasil e referência para os estudos acerca da memória, cultura e história social. A utilização dessas duas teorias de forma conjunta se deu graças à necessidade de comparar documentos produzidos acerca do tema e poder confrontá-los, não deixando, é claro, de valorizar as narrativas apresentadas pelos entrevistados. Em Meihy se supre a necessidade de transformar as narrativas em documentação escrita, a fim de que seja objeto de interpretação. Assim, a história contada por uma pessoa é transcrita e transformada em texto para que possa ser compreendida. Graças a essa teoria, o historiador não se torna um mero reproduzidor, mas um construtor de uma interpretação, a partir dos relatos, entrevistas, depoimentos e fontes orais. Em Montenegro, utilizaremos as técnicas por ele propostas para o cruzamento das fontes, levando em consideração que quando um entrevistado narra a sua memória, narra àquilo que vivenciou, passou ou experimentou e ele, antes de tudo, tem daquela experiência não só um registro, mas sim uma elaboração, uma seleção de fatos, de

histórias, não muito diferente do que nos é apresentado na História tradicional e factual. Thompson nos diz que:

A história oral pode certamente ser um meio de transformar tanto o conteúdo quanto a finalidade da história. Pode ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre professores e alunos, entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras (2000, p. 22).

Como em todas as formas de fazer História se tem problemas de datas e cronologias, acarretados pela escassez de documentos, aqui não é diferente. Por isso a necessidade de se legitimar as fontes orais a partir do processo de reconstrução da memória, que ocorre a partir dos fatos narrados e devidamente analisados. Thompson (2000, p. 26) diz que se trata de contar a história a partir da visão das classes marginalizadas, dos excluídos, dos cidadãos sem voz, dadas como sendo pessoas sem história e incluídos nas camadas mais pobres da população, desviando-nos um pouco da historiografia profissional e adentrando num universo ambíguo que espreita o saber histórico (BARROS, 2005, p. 28). Apesar da escassez de documentos, existem menções esparsas dessas comunidades em obras como Silva (1984) e Pinheiro (1986).

Encontramos as mesmas dificuldades em que se deparou o pesquisador Vergolino e Silva (1976, p. 102 e 119) ao consultar fontes orais a fim de levantar a história a respeito dos cultos afro-brasileiros na região paraense. Como esse pesquisador, percebemos que era marcante o grande desconhecimento dos fatos entre os próprios praticantes desses seguimentos religiosos e enorme a escassez de documentação para fazer avançar nossas pesquisas. Depoimentos de pessoas que vivenciaram fatos acerca dos personagens são os principais documentos utilizados nessa nossa abordagem histórica acerca do surgimento e formação dos cultos afro-brasileiros em Porto Velho.

Procedendo por esse viés, daremos significado à memória de nossos entrevistados alcançando, assim, nosso principal objetivo que é realizar um estudo da formação dos cultos e das primeiras orientações espirituais em Porto Velho a partir da primeira metade da década de 1910 até a década de 1980.

Estudar a formação dos cultos afro-brasileiros em Porto Velho é abordar um pouco da vida de seus praticantes. Implica em conhecer a sua cultura, suas práticas ritualísticas e a maneira como sobreviveram os seus ritos em plena selva amazônica. Nessas terras ameríndias, havia escassez de materiais ritualísticos, desde um azeite de dendê, até animais sacrificiais que muitas vezes vinham transportados por aviões da Força Aérea Brasileira (FAB). A interação entre os elementos culturais locais e os processos de adaptação a essa nova realidade regional, também nos levam a compreender a representação daquilo que é sagrado para esses afrodescendentes e seus papéis na ruptura com a organização social, política e religiosa de seu tempo.

A presença negra na Amazônia

Na literatura produzida na Amazônia entre o final do século XIX e início do século XX a presença negra apresenta as mesmas características encontradas no restante do Brasil Colonial e a participação da mão-de-obra negra vai impor traços na vida econômica, social e religiosa da população amazônica já no final da década de 1830. É o elemento africano presente nas notas mais antigas fornecidas pelos naturalistas viajantes, que em seus relatos nos trazem informações importantes sobre os mesmos. Figueiredo diz que historiadores clássicos da Amazônia, fazem referência sobre o papel do negro na sociedade amazônica. Segundo ele, Belém funcionava como o centro distribuidor da mão-de-obra escrava e, indiretamente, “pelo Maranhão, Pernambuco, Bahia e outros portos brasileiros, bem como uma reduzida população também penetrou a Amazônia representada por grupos fugitivos das Guianas, que se instalaram em território brasileiro” (1976, pp.145-56). A partir dessa afirmação pode-se, também, entender a formação de muitos dos aglomerados de negros em plena selva amazônica (os quilombos), bem como a participação em outros setores das sociedades em formação, onde havia a necessidade de mão-de-obra para atender os interesses dos trabalhadores que para cá vieram. Em várias localidades urbanas aconteceu a formação dos mucambos¹. Essa espécie de povoamento é encontrada na História de várias cidades brasileiras nos estados do Pará, Maranhão, Tocantins e Amapá, por exemplo, Já nos primeiros anos da década de 1910, nessa região amazônica, em plena construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, forma-se o primeiro bairro da cidade chamado de Mucambo, aglomerado periférico ao pátio da ferrovia. Menezes (1998, p. 10), diz que “esse processo de autoproteção, de isolamento em relação ao diferente, ao outro, às pessoas e à região, se materializava em bairros, clubes e associações recreativas, separadas”.

Barbadianos e nordestinos e seus cultos no vale do Madeira

Grande número de migrantes nordestinos se aloja nessa região, junto aos barbadianos que para cá vieram em decorrência da oferta de trabalho na Estrada de Ferro. Em Porto Velho eram chamados de barbadianos não apenas aos naturais daquela ilha, mas genericamente a todos os migrantes do Caribe. Alguns desses migrantes barbadianos praticavam uma ritualista chamada pelos antigos moradores de mandinga e, a partir deste, é que darão forma e origem aos primeiros cultos na região, sincretizado com pajelança e, além de ser fortemente influenciado pela ambiente místico da floresta, unificado com as práticas africanas presentes no tambor de mina.

A primeira menção de praticante da ritualística nos moldes africanos se reporta para um trabalhador da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, conhecido pela alcunha de “Benedito”. Negro, barbadiano, apresentando grande dificuldade para falar e entender a língua portuguesa do local realizou seus serviços braçais no setor da estiva até meados do ano de 1942 quando veio a óbito, ao contrair uma das várias doenças tropicais da época. Apesar de não se precisar quais das doenças o levam a morte, seu “Benedito” deixou sua esposa Francisca e duas filhas.

Seu Claudionor, hoje com 89 anos de idade, soldado da borracha, foi um dos frequentadores da casa de Seu Benedito. Segundo ele, a residência de madeira de Seu Benedito ficava nas proximidades da Estrada de Ferro, às margens do Rio Madeira, podendo ser avistada da colina onde hoje é o “Hospital da Guarnição”. Expulso pelas erosões causadas pelo rio muda-se para o local onde hoje se cruzam a Avenida Sete de setembro com a rua Tenreiro Aranha no local que hoje é ocupado pela loja de tecidos Novo Mundo. Construiu aí sua residência e a casa de culto. Chamado de bruxo e temido pela sociedade local, seu Benedito conquistou espaço e demarcou território. A ele também é atribuído o início dos cultos afro-brasileiros nesse aglomerado que se formou em torno do pátio da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e de onde veio a se originar a cidade de Porto Velho. Seu Claudionor lembra que uma das coisas que o levava a participar das festas promovidas pelo Terreiro de Seu Benedito era a quantidade de mulheres que ali se faziam presente.

O Terreiro de Seu Benedito era bastante frequentado e sempre procurado pela sociedade local para realizar trabalhos que viessem trazer a cura às doenças e a saúde a família. Nesse período os santos católicos estavam quase desacreditados. Embora os fiéis fizessem tudo que o Santo Padre mandava, o avanço das doenças minava famílias e gerava viúvas. “Parece que os santos perderam suas forças”, diz-nos Seu Claudionor. Galvão constatou na região conhecida como Gurupá que:

Fracamente assistido pelos sacerdotes católicos e pelos missionários evangélicos, o indivíduo e a comunidade recorrem a outras crenças, que reunidas às católicas, constituem a sua religião, o catolicismo é uma filosofia de vida que se sobrepõe a idéias locais, cuja origem é diversa, mas que dependem, sobretudo, de influências ameríndias absorvidas na moderna cultura do caboclo amazônico. (GALVÃO, 1953, pp. 4-5 apud FIGUEIREDO, 1972, p. 134).

Teixeira (1993, p. 49) narra o depoimento de Neville Craig, engenheiro da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. O desespero do povo era aterrorizado. Acreditava-se que “visões” e tormentos mentais de ferroviários era fruto de trabalhos feitos pelos indígenas locais, a fim de impedir que os trabalhadores dessem prosseguimento às obras da estrada. Para afugentá-las, os moradores se dirigiam aos terreiros existentes, a fim de obter uma paz duradoura, prosperidade, saúde e felicidade. Certamente eram sabedores das crenças existentes nessas práticas religiosas, onde os santos também são vistos como entidades que protegem os homens e a comunidade em que vivem e, nesses lugares de culto, eram reverenciados da melhor forma e modos possíveis. Os santos que conseguiram destaque e eram adorados veementemente nessas regiões foram São Benedito e São Sebastião. O primeiro alcança grande destaque e aceitação na sociedade da época, haja vista que se trata do santo padroeiro e protetor dos negros e protege a todos aqueles que lhe prestam devoção, não importando em qual classe social estejam inseridos, abençoa ricos e pobres.

Lendas e mitos foram construídos em torno da pessoa desse negro barbadiano. Uma das mais expressivas, narra o desaparecimento de um soldado da guarda territorial que, além de tê-lo desafiado, zombou das entidades adoradas no terreiro. Esse mesmo mito é repetido na história da vida de dona Esperança Rita. Pimentel (2010, p. 6) analisa a construção desse mito e conclui que o termo “sumiço”, desaparecimento, toma mais força no imaginário popular, do que a morte da pessoa.

Antes de sua morte, seu Benedito adquiriu uma propriedade próxima a avenida Abunã, onde é hoje o cruzamento com a avenida Marechal Deodoro, local onde construiu o terreiro conhecido como Samburucu ou São Benedito, tendo como sucessora, dona Ceci Bittencourt, mais conhecida como Chica Macaxeira.

Nesse período de tempo em que Seu Benedito firma residência nas imediações da Sete de setembro, área rural da “cidade” e área de seringais em formação, maranhenses chegam aqui e iniciam cultos na região do bairro Mucambo. Silva (1984) e Ary Pinheiro (1986) precisam que entre esses maranhenses encontravam figuras como dona Chica Macaxeira e o casal Irineu dos Santos e Esperança Rita. Os estudos desenvolvidos pelo Antropólogo Sergio Ferreti (1996) acerca da Casa das Minas no Maranhão, o terreiro afro-brasileiro mais tradicional existente na cidade, mostram que a partir dessa casa, além da proliferação da religiosidade para outras partes da região amazônica, seguem os moldes de cultos, as formas ritualísticas e os modelos de atendimento ao público. Campelo e Luca (2007, p. 4), ao citarem o trabalho realizado por Vergolino e Silva no ano de 2003, descrevem:

De origem histórica mais antiga em terras paraenses, a Mina é uma religião trazida pelos escravos vindos do Daomé (República Popular do Benin) para os Estados do Maranhão e Pará. O termo Mina faz referência ao maior empório de escravos sob domínio português; o Forte São Jorge de Elmina, situado na Costa do Ouro, atual Gana, que exportava mão-de-obra negra para diversas partes do Brasil. No Estado do Maranhão estes negros fundaram duas casas mater; a Casa das Minas – de tradição Jeje – e A Casa de Nagô – com influência da tradição nagô, em meados do século XIX.

A vinda desses negros barbadianos para Rondônia ocorreu simultaneamente à dos negros nordestinos, fato que se deu em diversas ocasiões, mas de forma difusa (TEIXEIRA, FONSECA & MORATO, 2010, p. 14-20). Esses autores afirmam que “a presença de populações negras em Rondônia reflete três momentos ou segmentos distintos dos processos de povoamento e colonização na região”: O primeiro segmento de negros escravizados povoou o Vale do Guaporé a partir do século XVIII, o segundo é composto de negros barbadianos afro-caribenhos da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e se deu entre os anos de 1873 e 1912 e o terceiro segmento composto por migrantes negros isolados, afrodescendentes oriundos das diversas regiões brasileiras, a partir do Ciclo da Borracha (1870/1945), das minerações de cassiterita, pedras preciosas e ouro (1950/1990) e para as frentes de colonização agropastoril (1960/1990). A vinda de Dona Esperança Rita, Chica Macaxeira e de outros nordestinos negros ocorre em um dos momentos da vinda dos “barbadianos”. Outrossim, entre esses barbadianos predominantemente protestantes, estão inseridos negros que não eram barbadianos e praticantes de outra forma de culto, mais próximos das práticas de culto afro-brasileiras.

Raimundo Nonato, conhecido como seu “Dico”, amazonense, hoje com 94 anos de idade, afirma que Dona Chica Macaxeira, a qual chamava de madrinha, veio para cá algum tempo antes e residia em um dos muitos seringais que existiam na região (Entrevista realizada com Raimundo Nonato da Mota no dia 08.06.2010). Com a chegada de Dona Esperança Rita, da qual era prima, e de seu esposo Irineu dos Santos, se muda para cá. Desejosos de praticarem sua religião, o terrecô, nesse local e, sabedores da existência de seu Benedito, logo o procuram a fim de receberem ajuda para a formação do terreiro e a firmação de seus elementos. Denominado de Terreiro de Santa Bárbara, erguido junto ao Cemitério dos Inocentes, no bairro Mucambo, Pinheiro (1986, p. 157) confirma os relatos em trecho de sua obra: “Dona Chiquinha, Dona Esperança, Irineu dos Santos e Florêncio Paula Rosa fundaram a primeira tenda de Umbanda nesta cidade, para os lados do bairro Mocambo, a 3 de dezembro de 1917”. Fundado em meio a um grande aglomerado de trabalhadores, o Terreiro de Santa Bárbara alcança destaque. As festas aos sábados, ao som do toque dos atabaques, atraía a população em geral. Enquanto os tambores rufavam no terreiro e as crianças brincavam nas proximidades, outros aproveitavam para venderem guloseimas e produtos de rápido consumo. Ao ser entrevistado, Elton Blackman (Entrevista para o Centro de Documentação do Estado de Rondônia) diz que:

A diversão preferida era a dança, o salão de dança. Eu cansei de vender doce com a velha minha mãe no terreiro, na noite do baile. Era todo sábado. Era o único divertimento”.

O terreiro de Santa Bárbara atraía seguidores das diversas camadas da sociedade. Pobres e ricos bailavam juntos no mesmo espaço, sem diferença de cor, raça ou posição social. Lima afirma que:

Entre os anos 1930 e 1950 o *Recreio de Santa Bárbara* firmou-se como espaço de cura e de lazer, as festas e o atendimento religiosos promovidos pelos afiliados popularizaram algumas entidades do seu panteão mágico-religioso que se tornaram famosas por seus poderes curativos, como por exemplo: Seu Mansidão, Seu Bahia, Seu Roxo, Caboclo Brabo, Dona Jarina, Seu Jurema, Jatapequara, Barão de Goré, Príncipe Regino, Cabocla Mariana e outras (2003, p. 3).

Os barbadianos, que formavam a “ala protestante”, preocupados com o avanço e a divulgação das festas e eventos que o terreiro de Santa Bárbara promovia, resolveram criar seu próprio espaço de festa, atendendo aos seus membros também nos dias de sábado, a fim de evitar o desvio de alguns dos irmãos de sua fé. Aurélia Banfield (Entrevista para o Centro de Documentação do Estado de Rondônia) destaca que:

Os barbadianos tinham também um local para apresentações, como parque, onde apresentavam teatro e outras coisas ao estilo de Caribe. Essas apresentações eram feitas num barracão, no Alto do Bode. Os americanos construíram um barracão pra fazerem festa. Eles faziam festa, e quase todos os sábados fazia festa...

Nesse período em que o *Recreio de Santa Bárbara* firmou-se como espaço, desentendimentos entre Dona Esperança Rita e Dona Chica Macaxeira fazem romper uma aliança que vinha dando certo até então. Dona Chica e seu esposo Luís Lopes retornam à vida no seringal e se afastam momentaneamente da sua vida religiosa. Em meados de 1940, seu Benedito é acometido por uma grave doença e a cada dia seu estado de saúde é lastimável. Nos relatos encontramos nuances de que nenhum dos “filhos” da casa estavam preparados ou não possuíam as exigências requeridas ao sucessor que ascenderia à direção do terreiro. Dentre essas exigências, destacava-se a de que o sucessor deveria incorporar uma “entidade”, a que regia a casa, conhecida como “Caboquinho da Maiada”. Assim, Dona Chica Macaxeira rompe a linha sucessora, quando foi apontada pela “entidade” para que ascendesse na direção do Terreiro. Ao receber o convite, Dona Chica, junto a sua família, retorna à cidade e assume as funções de zeladora do Terreiro. Nesse instante de sua ascensão a liderança do terreiro, o mesmo já se encontrava nas imediações da Avenida Abunã, Bairro Olaria. O antropólogo Nunes Pereira ao visitar o Terreiro de São Benedito na década de 1940, diz que encontrou uma inovação no seu ritual: “Os cânticos rituais e a voz sagrada dos Tambores, ogãs e gôs, o estado de transe, a possessão que ligam os voduns do panteão daomeano ou do ioruba às gonjais e noviches que o cultuam” (1979, p. 123).

Até os primeiros da década de 1960, nenhuma nova casa de culto é formada. Nesse ínterim, os cultos estavam centrados nas duas casas existentes: Santa Bárbara, comandado por dona Esperança Rita, e o Samburucu,

já sob a liderança de dona Chica Macaxeira. O Senhor Hilton da Veiga Monteiro, mais conhecido como Babalorixá Hilton de Ogun, do Terreiro Ile Asé Ogun Dajulekan, afirma que:

Tinha a Maria Estrela que morava ao lado do Terreiro Santa Bárbara. Ela tinha uma banquinha lá, mas não tocava tambor, não fazia nada. Chamava os guias dela, mas só era ela que trabalhava.

As consultas eram realizadas da mesma forma como observou Prado (1952, p. 153-155) em sua viagem pela Amazônia na década de 1910, quando presenciou uma senhora barbadiana efetuando consultas em praça pública na cidade de Belém. Conclui-se que “barbadianos”, nordestinos, maranhenses e paraenses, praticantes da religiosidade afro-brasileira, realizavam consultas, muitas vezes, na frente de suas casas, nas calçadas das ruas da cidade de Porto Velho.

Naquele período, os participantes dos Terreiros Santa Bárbara e São Benedito, além de proporcionarem consultas nessas mesas de cura realizavam, também, trabalhos e orientações espirituais em pequenas searas, uma espécie de terreiro em desenvolvimento, embora tivessem alguns fundamentos, não possuem os rígidos assentamentos ou altares às entidades, tão exigidos por essas práticas religiosas de matriz africana. Seus cultos não eram considerados completos ou estruturados.

Das orientações espirituais do tambor de mina às umbandas de Porto Velho

Somente a partir de 1965 é que surge o terceiro terreiro na cidade de Porto Velho, chamado de Centro de Umbanda de São Sebastião na Rua Jaci-Paraná, bairro Mato Grosso, entre as ruas Salgado Filho e João Goulart, fundado pelos pais de santo Celso Guimarães e Hilton da Veiga Monteiro, ambos oriundos de Manaus/AM e fechado em 1984, após o falecimento de Celso. Outros Terreiros surgem no início da década de 1970 como: São José de Raimundinha Paieira na Estrada dos Periquitos, Santo Antônio de Pádua de dona Estrela nas imediações da avenida Jorge Teixeira, Santo Onofre de dona Jacira na rua Jaci-Paraná - bairro Mato Grosso. As casas que praticavam tambor de mina, Terecô ou outra forma de culto que incluía práticas indígenas, passam a serem autointitulados de Terreiros de Umbanda, um modo que os terreiros encontraram para se preservar das perseguições que vinham sofrendo ao longo dos anos. Essa nova ideologia religiosa trás em seu escopo a proposta de embranquecimento do negro e suavizar os elementos africanos tão estigmatizados nas religiões afro-brasileiras. A proliferação da umbanda faz com que novas casas sejam abertas, incentivadas por esses primeiros pais-de-santo, que realizavam reuniões em seus terreiros, a fim de preparar seus adeptos para serem dirigentes e líderes de seus próprios terreiros e, assim, se propagar sua religiosidade pelos vários bairros da cidade. Esse modo de proliferação é seguido por todas as vertentes religiosas, quando líderes são treinados e instruídos dentro das crenças proferidas por aquele segmento religioso.

A chegada do candomblé e de outras práticas afro-brasileiras e a criação da FEUR

Depois do surgimento do primeiro terreiro de candomblé na Bahia em 1830, Jesen (2001, p. 2), diz que essas religiões irão aparecer primeiramente na área periférica do perímetro urbano das cidades para onde seus seguidores irão firmar residência, até mesmo porque ali, os negros excluídos e escravizados tinham uma maior liberdade e podiam se organizar de forma que pudessem cultivar suas divindades africanas. Na cidade de Porto Velho, vai acontecer o mesmo. Com a notícia de que essa região era propícia e de boa aceitação das práticas religiosas afro-brasileiras, são atraídos para cá muitos babalorixás e ialorixás das mais diversas partes do Brasil. Os primeiros que se tem notícia de que para cá vieram, aconteceu na metade da década de 1960. Apesar dessa aceitação, as práticas culturais do candomblé eram feitas sorrateiramente e sem as rígidas condições exigidas pelos orixás, até mesmo porque ainda era grande a perseguição local desencadeada pela religião oficial. Até a presente data, diversos acontecimentos foram registrados pelos pesquisadores citados no início desse trabalho. LIMA (1998) narra acontecimentos de perseguição ao terreiro de Santa Bárbara, quando a polícia entrava no local, furava seus tambores, quebrava estruturas e acabava com as festas. Teixeira (1993, p. 63) diz que para que os terreiros funcionassem, era preciso que se registrassem na delegacia de jogos e diversões e, para realizar certos eventos ligados as suas práticas religiosas, tinham que pedir permissão ao poder judiciário e, obtida a licença, podiam funcionar até determinado horário, muitas vezes monitorados pelas forças policiais. O mesmo autor apresenta ainda o furto promovido pela Igreja Católica da imagem de Santa Bárbara das dependências do Terreiro. Menezes (2005, p. 7) apresenta elementos de como eram desencadeadas certas perseguições aos praticantes dessas religiosidades. A autora mostra como a vida de Josefa Alves Correa é virada do avesso, quando sofre acusações de ter praticado feitiçaria. Processada, Josefa viu sua vida expostas nas audiências públicas e ser taxada de feitiçeira que enterrava criancinhas no quintal de casa para depois usar seus ossos para fins maléficos.

Mesmo diante do cenário de perseguições e estigma da época, em junho de 1966, O babalorixá pai Paulo de Omolu apresenta os primeiros iniciados nos moldes do Candomblé da Nação Angola. Hilton da Veiga Monteiro esteve nesse barco², tornando-se, assim, o primeiro babalorixá do Candomblé Angola em Porto Velho.

Em meio ao crescimento de seguidores do candomblé na cidade, advindos dos outros seguimentos afro-brasileiros existentes na cidade, é fundada em 17 de agosto de 1977 a Federação Espírita e Umbandista de Rondônia – FEUR por Carlos Melhoral, dando novos rumos às práticas religiosas locais. A FEUR foi

criada com o propósito de buscar os direitos constitucionais e do livre exercício do culto afro-brasileiro na cidade de Porto Velho. Profundo admirador das práticas religiosas africanas e após ter travado uma luta de cerca de três anos com o poder constituído para o reconhecimento da Federação (isso de deu de 1974 a 1977), Melhoral investiu, durante 10 anos, os seus próprios recursos a fim de obter unificação dos umbandistas da cidade. Segundo Teixeira (1993, p. 70), além de dar apoio às casas de culto da cidade, a FEUR criou um internato que atendia trinta crianças carentes e uma escola semiaberta para crianças em diversos terreiros da cidade. Ainda, segundo o autor, a FEUR tinha um extenso calendário de festividades, dentre as quais veio a se destacar o “Encontro dos Orixás”, evento que reunia anualmente umbandistas de toda a cidade, além de trazer para cá caravanas de pais e mães de santo da Bahia, Belém, Pernambuco, Minas, São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso, Goiás e Maranhão.

Mas foi a partir do final década de 1970 e início de 1980, que houve uma grande proliferação das diversas nações do candomblé na cidade tornando, assim, o ramo religioso afro-brasileiro que mais cresceu na região portovelhense. Incentivados pela grande aceitação e pelos investimentos da FEUR, através de Carlos Melhoral, muitos Babalorixás trouxeram seus ritos para cá. No ano de 1974, os primeiros iniciados do candomblé jeje são apresentados à comunidade religiosa pelo babalorixá Wilson do Ogunjá, de Salvador/BA. Entre esses iniciados está dona Alzerina que, além de dar suas obrigações iniciáticas, recebe o Deká³, tornando-se a primeira mãe de santo do candomblé jeje em Porto Velho.

Mas de todas as nações do candomblé a que mais se destacou e ainda tem grande aceitação na cidade é a ketu, trazido para cá no ano de 1978, por José Nilton Viana dos Reis, conhecido como pai Torodê, oriundo da cidade do Rio de Janeiro. A fim de cumprir uma promessa feita com seu Orixá Ogum, José Nilton vem a Porto Velho nesse mesmo ano para a cerimônia de obrigação de sete anos de dona Elza Maria da Conceição, conhecida como mãe Iase de Iemanjá, que havia se mudado para cá, devido sua separação conjugal. Nessa cerimônia, pai Torodê lhe entrega o deká a tornando a primeira mãe de santo do candomblé ketu em Porto Velho. Mãe Iase se torna, também, a principal figura do candomblé ketu, do Axé Torode do Rio de Janeiro. A partir de seu terreiro, muitos outros foram motivados a seguirem seus ritos. Entre eles se destacam: pai Hilton de Ogum, mãe Wilma de Iansã e pai Tony de Iemanjá.

Os primeiros praticantes da religiosidade afro-brasileira catimbó-jurema vieram para cá no final da década de 1970 e início de 1980. O primeiro que se tem notícia é pai Roberto de Iemanjá, oriundo da Paraíba, que fundou sua casa no bairro Marcos Freire. Hoje, cinco casas de culto na cidade praticam essa ritualística. Existem duas casas de candomblé angola na cidade, localizadas no bairro 4 de Janeiro. Já quanto aos praticantes da quimbanda, agregaram-se aos umbandistas, por terem ritos e práticas parecidas com as que são realizadas na região.

As religiões afro-brasileiras em Porto Velho têm seu auge e grande crescimento a partir da década de 1980. Até os dias de hoje existem cerca de 150 casas em Porto Velho distribuídos entre e muitos dos seus seguidores se espalharam por outros estados da federação. Hilton da Veiga Monteiro (pai Hilton de Ogum) é um dos grandes responsáveis pela firmação de muitas casas nos estados de Rondônia, Acre, Amapá e Amazonas, dirigindo a maior casa de candomblé ketu na cidade de Porto Velho, na rua Percy Holder, n.º. 3913, bairro Cidade do Lobo. Os demais terreiros estão distribuídos pelos diversos bairros, estendendo do centro da cidade até a sua periferia.

Considerações finais

A luta dos praticantes da religião não-oficial, da preservação de seus valores, da manutenção de sua cultura, são elementos que por si só mostram como um povo ou indivíduos isolados podem deixar seu estigma, suas crenças, seus traços ao longo da história. Todos os personagens aqui tratados sofreram várias perseguições, tiveram seus cultos interrompidos, foram presos ou tiveram que se esquivar de perto dos seus, a fim de permanecerem vivos para não deixarem seu legado morrer e, assim, poderem transmitir a outrem a sua religião, a sua crença nos seus deuses e divindades. Apesar da perseguição desencadeada pela política de Getúlio Vargas, dos incentivos violentos promovidos pela religiosidade oficial, os seguidores dessas orientações espirituais conseguiram transmitir e deixar vivos à sua história, sua língua cultural, e tantos outros elementos vivos e que jamais deixarão de fazer parte da mesa e da vida do povo brasileiro.

Notas

¹ Reunião de pequenas habitações feitas de barro batido, construídos de modo desordenado.

² É o nome do grupo que entra para fazer feitura de santo nos terreiros de candomblé.

³ Ou Cuia. É o conjunto de elementos fundamentais que um iniciado no Candomblé recebe após cumprir suas obrigações de santo, isso após sete anos de feitura.

Referências bibliográficas

- BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História** – especificidades e abordagens. Petrópolis: vozes, 2005.
- CAMPELO, Marilu Márcia; LUCA, Taissa Tavernard. **As duas africanidades estabelecidas no Pará**. Revista Aulas, Pará, n. 4 – abril/julho. 2007.

- FIGUEIREDO, Napoleão. **Presença africana na Amazônia.** Afroásia, Salvador 12 (1976), 145-160.
- FERRETI, Sérgio. **Querebentã de Zomadônu:** Etnografia da Casa das Minas do Maranhão. São Luís: Edufma, 1996.
- GABRIEL, Chester E. **Comunicação dos Espíritos:** Umbanda, Cultos Regionais em Manaus e a Dinâmica do Transe Mediúnico. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- GALVAO, Eduardo. **A vida religiosa do caboclo da Amazônia.** Boletim do Museu Nacional. Rio, Museu Nacional, 1953. (Nova Série, Antropologia, 15)
- LIMA, Marta Valéria de. **História e estrutura ritual de um terreiro gege-nagô em Porto Velho.** Disponível em http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/numero112Marta.pdf. Acessado em 04.07.2011.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org.) *(Re) Introduzindo a história oral no Brasil.* São Paulo: FFLCH/ USP, 1996.
- MENEZES, Nilza. **Uma feiticeira no século XX.** Revista Justiça e História, Rio Grande do Sul, Vol. 5, nº 9, jan./jun. 2005.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória.** A cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 1994. Pg. 11.
- PEREIRA, Nunes. **A casa das Minas:** Contribuição ao estudo das sobrevivências do culto dos voduns do panteão daomeano, no Estado do Maranhão. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1979.
- PIMENTEL, Nábila Raiana Magno. **Dona Esperança Rita da Silva:** uma mãe de santo na Estrada de Ferro Madeira Mamoré. Revista Gepiaa, Porto Velho, v. 1, n. 1, jan./jun. 2010.
- PINHEIRO, Ary Tupinambá Penna. **Viver Amazônico.** Porto Velho: SECET/CEC, 1986.
- PRADO, Eduardo Barros. **Eu vi o Amazonas.** Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1952.
- SILVA, Amizael. **No rastro dos pioneiros:** um pouco de história rondoniana. Porto Velho: Seduc, 1984.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues. **Abatás D'Loru:** Perspectivas dos cultos afro-brasileiros em Porto Velho – Rondônia. 1993. Dissertação de Mestrado em Antropologia. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1993.
- TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da & MORATTO, Juliana. **A presença negra em Rondônia:** as estruturas de povoamento. TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da & ANGENOT, Jean-Pierre (Orgs.). *Afros e amazônicos:* estudos sobre o negro na Amazônia. Porto Velho: Edufro/Rondoniana, 2009.
- VERGOLINO E SILVA, A. **O tambor das flores.** 1976. Dissertação de Mestrado em Antropologia. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1976.

Iemanjá: a poética dos múltiplos olhares

Luciene de Bittencourt Martins
Luciana Marino Nascimento

Resumo: O presente artigo visa realizar um estudo associando a poesia e música, através da análise de elementos musicais e a análise da poética dentro do sagrado, tendo como objetivo principal, buscar sugestões para uma linha de condução mais adequada na interpretação da canção.

Palavras-chave: música, poesia, sagrado.

Introdução

O presente trabalho faz parte do projeto de pesquisa de mestrado “Louvores à Yemanjá: Um estudo do Ciclo Beiramar opus 21b de Marlos Nobre”¹. O Ciclo Beiramar opus 21b² é um conjunto de três canções: Estrela do mar, Iemanjá Oto e Ogum de lê. Neste, o compositor Marlos Nobre, ainda em grande atividade, utiliza o Orixá Iemanjá como temática unificadora, com textos originários dos pescadores de Salvador, BA. Estas três canções, cujo texto vem a seguir, serão o objeto de análise deste trabalho.

ESTRELA DO MAR

*“O’Iemanjá que vem me beijar.
Abaluaê quem vem me arrastar
Eu vou co’ a rêde pescar e vou muito peixe trazer das verdes
estradas do mar.
Quero ser feliz quero me afogar
Nas ondas da praia vou ver vou ver a estrela do mar e no chão
desse mar esquecer o que eu não posso pegar
O’Ia ôto vem ver meu penar o Bajarê quem me faz sonhar
sereia fuja do mar e venha na praia viver em cima da areia
brincar.
Quero me perder venha oh Iemanjá
A noite que ela não vem é só de tristeza pra mim e eu ando
pr’outro lugar dexando êsse mar tão ruim.”*

IEMANJÁ ÔTÔ

*“Iemanjá ôto bajarê ô Ia ôto bajarê ô Iemanjá ô Ia ôto bajarê
ôto bajarê ô
Sereia do mar levantou, sereia do mar quer brincar canoas te
vão trazer
Presentes te vão levar
Mãe d’água aceitou macumba vem vindo brincar na areia
Trazendo Orungã o filho d’Inaê
O Ina ôdê rêsseê ôki Iemanjá éro legue”*

OGUM DE LÊ

*Eu me chamo ogum de lê, não nego meu naturá
Sou filho da águas claras sou neto de Iemanjá
Iemanjá vem vem do mar! Iemanjá vem vem do mar
A noite que ela não veio foi de tristeza pra mim
Ela ficou nas ondas, ela se foi afogar
Iemanjá vem vem do mar! Iemanjá vem vem do mar
Eu vou pra outras terras que minha estrela se foi nas ondas verdes do mar.
Iemanjá vem vem do mar! Iemanjá vem vem do mar
Iemanjá vem vem do mar! Iemanjá vem vem do mar*

*Eu me chamo ogum de lê, não nego meu naturá
Sou filho da águas claras sou neto de Iemanjá
Sou filho da águas claras sou neto de Iemanjá
Vem do mar do mar do mar do mar.*

O objetivo principal é sob a interface poesia e música, identificar o que poderia ser atenuado ou intensificado na interpretação do canto e contribuir para o desenvolvimento de modelos de análise da canção compatível com a vitalidade dessa forma musical no Brasil.

Poucos são os estudos mais aprofundados em relação às linhas de interpretação em obras brasileiras de canto que possuem influências africanas cuja linha de pesquisa concentra-se mais no repertório pianístico de música brasileira.

Durante a segunda metade do século XIX estiveram em moda na Europa gêneros de composições virtuosísticas que exploravam elementos considerados “exóticos”. No Brasil, a utilização dessa temática não deixaria de ser diferente. O elemento visto aqui como exótico foi justamente a cultura africana, com ênfase no ritmo e na construção melódica.

Apesar das resistências, a presença da temática africana em obras de vários compositores, se fez notar de forma cada vez mais intensa, constituindo-se num dos veículos de expressão do nacionalismo romântico brasileiro. A prática do uso da temática africana permaneceu durante o Nacionalismo Modernista, quando, de acordo com Andrade (1991), um dos objetivos era a estabilização de uma consciência criadora de cunho nacional.

Segundo Nobre (2009), a formação do seu inconsciente foi vivamente influenciada pelos ritmos afro-brasileiros de sua cidade natal, Recife, onde subsistem ainda hoje os ritmos fundamentais do Maracatu, Frevo, Caboclinhos, Cirandas e da Macumba.

Corroborando com o exposto até então, são de vital importância o desenvolvimento das fontes teóricas e metodológicas da interface literatura e música para estudos dessa relação no contexto da cultura brasileira, abrindo possibilidades de análise, comparação e integração de textos poéticos e musicais expressivos da cultura brasileira contemporânea.

A poesia no sagrado

Sérgio Paulo Adolfo em seu texto “O mito africano no Cotidiano dos afro brasileiros”, afirma que a gênese e a sustentação das religiões se dá através da palavra poética. O mitológico, em que os deuses criaram os homens e o mundo, constitui-se de um conjunto de textos literários possuidores de uma verossimilhança, e essas ações divinas são relatos que reconstróem os fatos e dão sentido à vida do homem religioso. Portanto não há religião sem mito, e o mito é a palavra, sendo a poesia sempre tributária da palavra.

Os povos africanos aportados no Brasil desde o descobrimento trouxeram consigo dentro de sua cultura entre outras coisas sua religião. Segundo Adolfo em “Candomblé bantu na pós modernidade”, no Brasil tem-se a ocorrência do Candomblé de Ketu ou de Gege³ e o Candomblé Bantu⁴. Este acrescido e enriquecido na realidade brasileira, sendo perpassada e moldada no cotidiano das práticas das casas de santo. A Umbanda, uma variante criada no Brasil no início do século XX, de matriz bantu, é um fenômeno verificado principalmente nas regiões sul e sudeste do país. Esta por sua vez sincretizou-se, violentamente, a partir dos anos 60, com a prática litúrgica dos descendentes do povo yorubano, mais popular e mais aceito pela academia e pela mídia, na intenção de se tornar conhecida e legitimada pelo grande público.

Entende-se que a oralidade foi vital para o processo de reconstrução dos povos africanos se tornando também o ponto crucial na manutenção de suas memórias e de suas atividades religiosas.

Adolfo expõe que sendo a palavra o ponto essencial do candomblé, da mesma forma que para a Umbanda, é importante que se considere as narrativas e os poemas como parte integrante de um corpus literário, no sentido funcional, pois não somente atendem à transcendência, por serem textos religiosos, mas também cumprem funções eminentemente literárias, proporcionando através de si o homem conhecer e alargar sua humanidade. No corpus literário há poemas apresentados em forma de cantigas, e narrativas em forma de mitos e histórias exemplares.

Nas religiões afro-brasileiras, a narrativa é o elemento que veicula a ritualística, a memória, e os acontecimentos sagrados e são passados de pessoa para pessoa. São os fundamentos orais da religião. Todo esse conjunto narrativo faz parte da literatura moderna brasileira, na sua vertente de influência africana.

As cantigas revelam a história do orixá, suas ligações míticas e suas relações com os homens, enumeram suas qualidades, tecem elogios aos seus feitos, habilidades e vitórias. Logo, essas cantigas-poemas trazem um corpus mitológico do povo africano.

No Brasil, a região do estado da Bahia foi um dos primeiros lugares de aporte do povo africano, sendo hoje um dos lugares onde as religiões afro-brasileiras desenvolveram-se enormemente, e em consequência disto um corpus mitológico riquíssimo. E é deste lugar, é este povo que fornece a Marlos Nobre o conjunto narrativo usado no Ciclo Beiramar.

A mitologia de Iemanjá

Prandi (2001) mostra várias histórias sobre a mitologia de Iemanjá, a mãe dos orixás. Este traz uma reunião de informações distintas. Entretanto, interessa-se aqui buscar na mitologia deste orixá explicações apenas para o que mais corriqueiramente parece nas canções de religiões afro-brasileiras, especialmente neste caso, no Ciclo Beiramar.

Segundo o autor, Olodumaré vivia só no infinito e cansado deste universo de solidão, libertou suas forças e violência que abriram o chão de profundas cavidades, as quais encheram-se de águas fazendo-se os mares e oceanos, e do que sobrou se fez a terra. Na superfície deste mar junto a terra nasceu em azul e prata Iemanjá. Assim, Iemanjá ajuda Olodumaré na criação do mundo, e quando tudo estava feito, a cada parte da natureza encontrava-se na posse de um de seus filhos. E o ser humano, também parte da criação, povoou a terra, e os orixás por estes foram celebrados.

O mesmo relata que Iemanjá era uma rainha poderosa e sábia, dona de rara beleza e de formas exuberantes, mulher caprichosa e de apetites extravagantes. Sai das profundezas do mar em busca dos prazeres da carne. Toda a noite, ela se encanta com os pescadores que saem com seus barcos e jangadas para trabalhar, indo atrás dos mesmos, e o escolhido ela leva o seu líquido leite de amor no fundo do mar. Porém, o pescador é apenas um ser humano e acaba morrendo afogado. Quando amanhece, ela deixa seu corpo na beira da praia, sobre a areia. É por este motivo, que as mulheres dos pescadores correm cedo para a beira da praia esperando pela volta de seus homens, implorando para que Iemanjá os deixem voltar vivos, e por isto também que as mesmas levam muitos presentes, flores, espelhos, perfumes, as famosas oferendas, para que Iemanjá mande sempre muitos peixes e que deixe viver os pescadores.

Contudo, ela não gosta de porcarias. Logo no princípio do mundo, a humanidade jogava ao mar tudo que não lhes servia, velho ou estragado, deixando assim a casa de Iemanjá sempre suja e cheia de coisas que não prestavam. Foi então que ela ganhou o dom de devolver a praia tudo que os humanos jogassem de ruim, foi aí que surgiram então as ondas do mar.

De acordo com o referido autor, em certa ocasião, os homens fizeram grandes festas em homenagem aos orixás, e por algum descuido inexplicável se esqueceram de Iemanjá. Foi aí que esta, furiosa, cavalgando nas mais altas ondas, fez com que o mar quase engolisse a terra. Contudo, interpelada pelo criador, e por respeito a este, ela acalmou suas águas, poupando os mortais da destruição.

No poema das canções, objeto deste trabalho, se vê a ligação mitológica extremamente forte do Orixá Iemanjá com o mar e em tudo que há nele.

“...Iemanjá vem vem do mar! Iemanjá vem vem do mar...”
(Ogum de lê, 3ª linha)

No trecho relacionado abaixo observa-se o pescador, que em busca de peixes deposita sua fé neste Orixá em sua prece.

“...Eu vou co'a rêde pescar e vou muito peixe trazer das verdes...”
(Estrela do Mar, 3ª linha)

Ainda o mesmo tipo de relação se pode ver em outro trecho:

“...Mãe d'água aceitou macumba vem vindo brincar na areia...”
(Iemanjá Otô, 6ª linha)

Aqui ainda percebe-se o fator de troca que acredita-se nesta religião, o oferecimento de presentes ao Orixá em busca de algo, e a reação de Iemanjá quando este presente é de seu agrado, sua felicidade.

A seguir, observa-se o encantamento que a beleza deste orixá exerce nos homens:

“...A noite que ela não vem é só de tristeza pra mim e eu ando...”
(Estrela do Mar, 12ª linha)

“...A noite que ela não veio foi de tristeza pra mim”
(Ogum de lê, 4ª linha)

Eliade, em seu livro “O mito do eterno retorno” nos fala da lei dos ciclos cósmicos, onde cada ritual tem um modelo divino, um arquétipo. Toda criação repete o ato cosmogônico pré eminente, a partir de um centro, neste caso, a criação do mundo. Os homens limitam-se a repetir esses gestos exemplares e paradigmáticos *ad infinitum*. O tempo é cíclico e se regenera periodicamente *ad infinitum*. A partir do ponto de vista da repetição eterna, os acontecimentos históricos são transformados em categorias, e portanto reconquistam a ordem ontológica que possuíam no horizonte da espiritualidade arcaica. Em sua análise as diversas religiões e povos, que os rituais e as ações vão de encontro a esta lei.

Para as religiões afro-brasileiras, Iemanjá é o orixá feminino, mais poderoso, com uma força divina muito forte, mãe de todos. E o homem busca a repetição deste modelo divino.

Uma relação parecida com esta aparece em um trecho das canções de Marlos Nobre, porém aqui, este espelho mostra-se na busca do homem pela felicidade no Orixá.

“...*Quero ser feliz quero me afogar*
Nas ondas da praia vou ver vou ver a estrela do mar...”
(Estrela do Mar, 5ª e 6ª linhas)

Corroborando com Eliade, a palavra poética contida no texto destas canções mostra, mesmo em tempos modernos, esta circularidade cósmica que permite a devida compreensão dos dados e fatos.

A interface da poesia com os elementos musicais

A relação poesia e música não é nova, ao contrário, nas origens gregas e latinas a poesia era a palavra cantada, isto é, o poema escrito era para ser recitado em voz alta e com acompanhamento musical, instrumentos como cítaras, flautas e liras eram empregados. Assim sendo, do instrumento Lira surge a palavra lírica, que por sua vez, significava uma composição literária para ser cantada ao som de instrumentos de cordas. Segundo Ezra Pound em ABC da literatura, afirma que: “A poesia se atrofia quando se afasta muito da música”, e para Octavio Paz em O arco e a lira (Poesia e poema), “poesia é música e o significado é inseparável de suas qualidades sonoras, às vezes os sons possuem maior capacidade evocativa do que a fala”.

Portanto, entende-se que o texto e a melodia são elementos indissociáveis. Os dois componentes atuam em conjunto na geração de sentido, são simultâneos e separáveis apenas por artifícios teóricos que possibilitam a análise da canção.

De acordo com Perrone (1998), a avaliação de um texto musical separado de sua música pode ser válida em muitos casos, mas será sempre arbitrária ou incompleta e tanto a composição como a análise de uma letra podem ser afetadas de várias maneiras pela melodia, seja por um certo intervalo de valor temporal, ou pelo fortalecimento de uma idéia ou expressa os movimentos das notas musicais, ou por uma vogal mais alta que corresponda a um tom mais alto. Neste sentido, ele enfatiza que quando se avalia a estrutura, o significado e a efetividade poética da letra de uma canção é preciso considerar como o fluxo das palavras está arrumado para a entoação harmoniosa e se as características melódicas tem algum efeito notável sobre o texto.

A fig.1 mostra um pequeno trecho de partitura aqui exposto na linha do canto, pauta⁵ superior, se dá na frase da 1ª linha da canção Estrela do Mar “*Oh Iemanjá quem vem me beijar...*”. Já no início da música, no qual se percebe na prece o apelo ao Orixá onde se pede sua presença na espera de ser agraciado pelo seu beijo. Entende-se que nesta frase, a palavra “*vem*” é a mais importante, primeiramente por ser o verbo da frase e pelo sentido aplicado, ou seja, a necessidade a presença da divindade. Isto é demonstrado na organização da tonalidade das notas musicais, esta palavra corresponde à nota LA, a mais alta e que localiza-se no primeiro tempo do compasso⁶.



Figura 1: Compassos 11 e 12 da canção Estrela do Mar, opus 21b – Marlos Nobre

Outro exemplo da interface das palavras da poesia com os elementos musicais, a influência da dinâmica musical na forma de cantar do texto, está na fig.2 a seguir:



Figura 2: Compassos 17 e 18 da canção Ogum de lê, opus 21b – Marlos Nobre

Neste caso, a música indica um andamento lento, ou seja, a melodia deve transcorrer de forma lenta. Outra indicação do compositor é o *dolce* e *p*, cantar de forma suave e baixinho. E acima há um sinal de crescendo, onde ocorre o aumento de intensidade deste som. Isto sugere o sofrimento da espera, a ausência provoca uma dor que parte do interior e culmina em uma profunda tristeza, mostrada ao fim da frase “*A noite que ela não veio foi de tristeza pra mim...*”.

Paz (1982) em *Poesia e Poema* elucida que a linguagem, por inclinação natural, tende a ser ritmo. Como se obe-decessem a uma misteriosa lei de gravidade, as palavras retornam espontaneamente à poesia. No fundo de toda prosa circula, mais ou menos rarefeita pelas exigências do discurso, a invisível corrente rítmica.

Exemplifica-se, na fig.3, na 6ª linha da canção Iemanjá Ôtô “*...Mãe d’água aceitou macumba...*”. Ao se ler está frase, tende-se a entoar seu início numa rítmica mais acelerada e ir diminuindo, que ao se analisar a apóstrofe, o que seria “*da água*” vira “*d’água*”. Isso se projeta na parte musical, na linha do canto, pauta superior. Tem-se a distribuição dos tempos de cada nota correspondente às sílabas da frase referida. Tem início com figuras rítmicas de menor tempo passando-se a figuras de maior tempo.



Figura 3: Compassos 21 e 22 da canção Iemanjá Ôtô, opus 21b – Marlos Nobre

Segundo o mesmo autor, o ritmo jamais se apresenta sozinho, é conteúdo qualitativo e concreto, é inseparável da frase, não é composto só de pa-lavras soltas nem é só medida e quantidade silábica, acentos e pausas: é imagem e sentido. Ritmo, imagem e significado apresentam-se simultaneamente numa unida-de indivisível e compacta: a frase poética, o verso. O ritmo não é apenas o elemento mais antigo e perma-nente da linguagem, como também não é difícil que seja anterior à própria fala. Em certo sentido, pode-se dizer que a linguagem nasce do ritmo ou, pelo menos, que todo ritmo implica ou prefigura uma linguagem. Assim, todas as expressões verbais são ritmo, e este se dá espontaneamente em toda forma verbal, mas só no poe-ma se manifesta plenamente. Sem ritmo não há poema.

Paz ainda ilustra que o poe-ma, pelo contrário, apresenta-se como um círculo ou uma esfera — algo que se fecha sobre si mesmo, uni-verso auto-suficiente no qual o fim é também um princí-pio que volta, se repete e se recria. E essa constante re-petição e recriação não é senão o ritmo, maré que vai e que vem, que cai e se levanta.

Considerações finais

Torna-se importante neste trabalho a utilização de literaturas que caracterizem histórias, significação e influências africanas e de seus cânticos religiosos na cultura brasileira, para melhor entendimento do texto da canção. Contudo no Brasil, a literatura do Candomblé é desconhecida do grande público, restrita a alguns espaços privilegiados, centrada no campo da oralidade e da religiosidade, parte em bantu, yorubá e até português. Vale ressaltar aqui que os cânticos afro-brasileiros são de cunho oral, portanto sem direitos autorais, e que mesmo veiculados na mídia possuem, de acordo com a região e com a casa de religião, diferenças tanto melódicas e rítmicas quanto em vocábulos usados.

O corpus mitológico, o qual faz parte do corpus literário, está contido nos cantos do Ciclo Beiramar, visto que estes foram colhidos de pescadores da Bahia, os quais possivelmente foram influenciados pelo candomblé de nagô, língua yorubá. Este corpus nos fornece os elementos lingüísticos africanos.

Atentando-se para as análises realizadas no decorrer deste trabalho, entende-se que a figura do Orixá Iemanjá dentro das religiões afro-brasileiras carrega uma das maiores forças divinas e possui uma ligação mitológica muito forte com as águas e o mar e tudo que pertence a este. Mostra-se nas figuras mitológicas das sereias e mães das águas. Ao mesmo tempo que esta carrega uma imposição de respeito da figura materna, carrega também o extremo da beleza feminina e encantadora, e as vezes uma doçura quase infantil. Percebe-se também, talvez movidos por um misto de sentimentos de medo, desespero, fé e gratidão, que a oferta de presentes em busca de uma conquista é muito forte, principalmente as flores jogadas ao mar, e a grande preocupação de não desagradá-la, não despertando sua fúria. Sabendo-se disso, o intérprete deve buscar nos poemas das canções de Marlos Nobre, as frases que se relacionam com estas questões e enfatizar esta significação. Associando-se a isto, buscar na rítmica da frase a correspondência musical, aliando-se a acentuação da sílaba mais adequada de mesmo sentido e o jogo de intensidades e variações de timbres através da dinâmica musical.

Notas

¹ Este trabalho representa um recorte do projeto de Dissertação de Mestrado ainda em elaboração.

² Composto para soprano e piano (1997), originalmente tendo sua primeira edição para baixo/barítono e piano (1966).

³ Povo Nagô oriundos dos países sudaneses: Nigéria, Benin e Togo; Língua Yorubá.

⁴ Candomblé Congo/Angola, oriundo do povo bantu, localizados no restante da área geográfica da África do Sul; Língua kikongo ou kibundo.

⁵ Pauta é o lugar onde é feita a escrita musical (Bohumil Med).

⁶ O primeiro tempo de cada compasso é o tempo forte (Bohumil Med).

Referências bibliográficas

ADOLFO, S. P. (s/d) **O mito africano no cotidiano dos afro-brasileiros**. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/aladaa/adolfo.rtf>> Acesso em: 26 de maio de 2011.

ADOLFO, S. P. **Mitos e ritos** – A literatura de Candomblé em Londrina. Revista do Gelne, vol.3, nº1. 2001. Disponível em: <http://www.gelne.ufc.br/revista_ano3_no1_36.pdf> Acesso em: 26 de maio de 2011.

ADOLFO, S. P. (s/d) **Candomblé Bantu na pós-modernidade**. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/st4/>> Acesso em: 26 de maio de 2011.

ANDRADE, M. **Aspectos da Música Brasileira**. Vol.11. Belo Horizonte: Itatiaia, 1991. 195p.

CAZARRÉ, M. **A trajetória das danças de negros na literatura pianística brasileira**. 1. ed. Pelotas: Editora e gráfica Universitária UFPel, 2001.

ELIADE, M. **O mito do eterno retorno**. São Paulo: Mercuryo. 1992. 170p.

MED, B. **Teoria da Música**. 4ª ed. Brasília: Musimed, 2001. 420 p.

NOBRE, M. **Minhas convicções musicais**. Disponível em: <<http://marlosnobre.sites.uol.com.br/index1.html>> Acesso em: 12 de setembro de 2009.

PAZ, Octavio. **O Arco e a Lira**. Trad, Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Col. Logos. 1982. (p.15-31)

PERRONE, C. **Letras e letras da MPB**. Rio de Janeiro: Elo. 1998. 178p.

POUND, E. **ABC da Literatura**. Trad. José Paulo Paes. 11ªed. São Paulo: Cultrix. 2006. 218 p.

PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das letras. 2001. 589 p.

PRINS, G. História Oral. BURKE, P. (org). **A Escrita da História: Novas Perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992. 354p.

Nem aluno, nem professor: estagiário

Lusinilda Carla Pinto Martins¹

Resumo: Este trabalho integra as discussões referentes à formação do professor e tem como objetivo refletir sobre a constituição identitária do futuro professor de Língua Inglesa a partir da condição de *intermezzo* do estagiário. A ideia totalizante de um sujeito portador de uma identidade única estável é abalada pela noção de um sujeito do desejo, que não se mostra facilmente, mas que pode ser percebido pela linguagem. Com base nos estudos sobre discurso e identidade e considerando a dimensão simbólica da prática de ensino, problematizamos os enunciados proferidos por estagiários de Língua Inglesa durante o tempo/espaço do estágio supervisionado. Os dados provenientes de entrevistas e relatórios de 10 estagiários dos cursos de Letras Língua Inglesa da Universidade Federal de Rondônia, no período de 2008 e 2009, compõem o corpus desta pesquisa de ordem qualitativa e de perspectiva discursiva. A análise dos registros mostra a condição de *intermezzo* do estagiário e a heterogeneidade constitutiva da identidade do futuro professor de Língua Inglesa. Acreditamos que o estágio restrito à experimentação didático-pedagógica, tende a se tornar frágil frente à complexidade do processo de formação. A nosso ver, o estagiário é antes uma chave para compreendermos a subjetividade do processo de formação.

Palavras-chave: formação de professor, identidade, estagiário.

Introdução

Os estágios supervisionados têm conquistado, recentemente, espaço nos currículos e vem se constituindo como uma experiência formativa em potencial para a profissão docente (PIMENTA, 1997, 2008 CAIRES E ALMEIDA, 2000; MIZUKAMI e REALI, 2004, 2005; SILVA e MARGONARI, 2005; ABRAHÃO, 1992, 2004, MARTINS, 2010). Além do espaço formativo, as investigações na área crescem na medida em que aumentam as demandas da formação inicial.

Considerado como eixo articulador para a formação do professor pesquisador (GHEDIN, 2006; PIMENTA, 2002) do professor-formador e do professor crítico-reflexivo (ZEICHNER, 1993), o estágio também constitui-se como dispositivo de (re)estruturação de identidades do tornar-se professor ao deflagrar processos de subjetivação, seja pela atribuição de sentidos e produção de saberes a essa experiência formativa, seja pelos deslocamentos que a condição de estagiário implica para a constituição desse profissional.

Se o estágio como essa experiência formativa instaura conflitos e contradições no processo de formação, por que as instituições formadoras não trabalham o momento de estágio como constitutivamente heterogêneo, conflituoso e contraditório?

Instigada por estas questões, investiguei, no meu trabalho de mestrado, a lógica de organização e funcionamento da disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa, buscando compreender as implicações de seu discurso autorizado para o processo de formação de professores de língua inglesa. Ao caracterizar esse discurso e ao investigá-lo me deparei com os conflitos que permeiam o momento de realização do estágio supervisionado. Esse fato me chamou a atenção para inúmeras possibilidades de investigação referente ao complexo processo de se tornar professor a partir do estágio supervisionado.

Desenvolvi estudos, no doutorado, focando o papel do estágio supervisionado para a formação de professores, partindo do seguinte questionamento: quais os sentidos que os estagiários de língua inglesa constroem sobre a sua profissão durante a realização do estágio supervisionado e que saberes produzem?

Considerando o estágio como prática simbólica (SEVERINO, 2001) e como experiência (TARDIF, 2002; DEWEY, 1938), a análise dos registros nos permitiu fazer, dentre outras formulações, a seguinte: o estágio é o dispositivo prático da formação inicial que proporciona, em geral, os primeiros passos para o desenvolvimento da profissionalidade e da professoralidade.

A profissionalidade, no sentido dado por Contreras (1997, p. 50), refere-se à qualidade da prática profissional exigida do docente para o exercício da profissão. A articulação dos saberes oriundos da formação acadêmica confrontados com as demandas da prática promove uma reestruturação de saberes que compõem o saber docente. O estágio, dessa forma, mobiliza saberes acadêmicos e profissionais, desenvolve atitudes e ações, insere o acadêmico no campo teórico do ensino, mediante um saber-fazer, e o legitima professor.

Como experiência inaugural da docência, o estágio alavanca o desenvolvimento da professoralidade (PEREIRA, 2002, p. 32), ou seja, uma diferença que o sujeito produz em si mesmo. No nosso estudo, esta diferença associa-se ao fato do sujeito-aluno vir a ser algo que não vinha sendo: sujeito-professor.

Fazendo um recorte no aspecto processual da professoralidade que favorece a construção de uma identidade profissional (Pimenta, 2002 p.19), este trabalho tem como objetivo discutir a constituição identitária do professor de

língua inglesa em formação. Para tanto buscamos responder à seguinte questão: que processos constitutivos de identidades emergem da condição intermediária de estagiário durante a realização do estágio supervisionado?

Este estudo se organiza a partir dos seguintes itens. Em um primeiro momento tecemos considerações teóricas sobre subjetividade, discurso e identidade para, em seguida, apresentarmos o contexto, a metodologia, os procedimentos e os sujeitos da pesquisa. Dando sequência à discussão, apresentamos a análise dos registros seguida das considerações finais e das referências.

Discurso, subjetividade e identidade

A subjetividade do processo educacional ocorre a partir da relação de mediação entre a interioridade e a exterioridade do indivíduo. Por isso entendemos, neste estudo, o estágio supervisionado como uma prática simbólica. Assim, sempre que nos reportamos às ações dos professores em formação, estaremos falando de seus conceitos e valores. Esses conceitos e valores, na ótica de Severino (2001, p.57), dão sentido à prática e são socialmente construídos e historicamente consolidados.

Compreendemos também que o processo de formação exige uma análise das práticas discursivas que o constituem. O estágio será pensando, pois, enquanto uma prática discursiva nos termos de Foucault. Este autor conceitua prática discursiva como formação discursiva (doravante FD):

É um conjunto de regras anônimas, históricas, determinadas no tempo e no espaço, que definem em uma época e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT,1969:136)

Na Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD), tal conceito está presente em suas três fases, a saber: Na primeira fase da AD, o conceito de FD associa-se a uma máquina estrutural fechada em si mesma, na qual cada FD correspondia a uma Formação Ideológica específica. Na segunda fase, o conceito de FD sofre um deslocamento com a introdução da noção de interdiscurso, ou seja, toda FD é invadida por elementos que vêm de outro lugar que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (GADET;HACK,1993,p.314). Na terceira fase, o conceito de FD relaciona-se com a noção de heterogeneidade em que as FDs não são progressivas, nem circulares mas dispersas.

Para este estudo trabalharemos especificamente com os conceitos da segunda e terceira fases ao quais nos permitirão descrever e explicar o funcionamento do discurso dos sujeitos que ocupam a posição-sujeito estagiário em um dos momentos cruciais para a (re)construção da identidade do futuro professor de língua inglesa: o estágio supervisionado. A noção de FD problematiza a ligação específica do sujeito com os processos identitários.

Enfatizamos, pois, à concepção de discurso enquanto efeito de sentido entre interlocutores a partir das condições de produção (Pêcheux, 1975). Por condições de produção, entende-se o imaginário discursivo dos interlocutores, ou seja, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do referente. Neste sentido, percebe-se a língua não como comunicação, nem como código a ser transmitido, mas como um processo de dimensão simbólica situado ao nível do acontecimento que integra duas faces concomitantemente, ou seja, o nível intradiscursivo e o nível interdiscursivo. O intradiscursivo refere-se à dimensão horizontal do discurso, isto é, à cadeia lingüística; enquanto o interdiscurso é a dimensão constitutivamente vinculada à alteridade do sujeito.

Nesse sentido, trabalha-se com noção de sujeito sócio-historicamente constituído e, portanto, atravessado por determinações sócio-históricas e pelo inconsciente. Esta contradição própria do discurso nos remete ao que chamamos de assujeitamento (cf.PECHEUX&FUCHS,1993, p.170). Trata-se, portanto, de uma subjetividade que

(...)não é a manifestação majestosamente desenvolvida de um sujeito que pensa, que conhece e que o diz; é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinada a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. (FOUCAULT,1969:61-62)

Relacionando-se a essa concepção de subjetividade, temos portanto uma concepção de sujeito que não é fonte intencional do sentido onde o discurso não é reflexo do seu dizer (Authier,1995, p.66) e temos um sentido que escapa à intencionalidade do sujeito (cf.Pêcheux e Lacan) em que o dizer não é transparente ao enunciador. E, neste sentido, a noção de subjetividade que adotamos neste estudo associa-se aos esquecimentos² postulados por Pêcheux (1975, p.173) que nos remete à ilusão de que o discurso tem sua origem no sujeito e que reflete o conhecimento objetivo que este tem da realidade.

Considerando a presença do outro na constituição mesma do discurso em que esse outro se faz presente nas práticas discursivas através das experiências de vida e dos conceitos partilhados pela comunidade (CORACINI,1991, p.149), abordamos a condição de estagiário, a partir da idéia de posições discursivas diferentes nesse cenário formativo do estágio supervisionado.

Articulando os conceitos de discurso e subjetividade ao de identidade, trataremos desta enquanto um deslocamento duplo, ou seja, uma descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quando de si mesmos (Hall: 2000, 9) Ao contrário da idéia veiculada pelo senso comum de que a identidade é algo fixo, duradouro e imutável, Hall (2000,p.13-14) argumenta que “a identidade passa a ser definida

historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são identificadas ao redor de um “eu” coerente”.

Dessa forma, assumimos neste trabalho que a identidade não é uma essência, um dado ou um fato (da natureza ou da cultura), nem também se constitui em algo fixo, estável, coerente, unificado, permanente. Podemos dizer que a identidade é produzida sócio-historicamente. E o sujeito, por sua vez, assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são identificadas ao redor de um “eu” coerente. (HALL, 2005, p.13-14). Aqui nos deparamos com o conceito de identificação tendo em vista que a não finitude desse processo de subjetivação nos permite entender as identidades (e não a identidade) como pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. (HALL, 2000, p.112). Nesse estudo trabalharemos com o conceito de identificação para problematizar como se apresenta os processos identitários produzidos na condição de estagiário do professor em formação por ocasião do estágio supervisionado.

Ao abordamos o conceito de identidade, acionamos também o de diferença, uma vez que esta marca a constituição das identidades (WOODWARD, 2000, p.39-40). Se é verdade que identidade e diferença não se opõem, ao contrário, uma depende da outra, é porque ambas são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva, portanto, mutuamente determinadas. Aprofundando as noções de identidade e diferença, Silva (cf. SILVA, 2000, p.81) postula que o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas é denominado *diferenciação*. Segundo o autor “A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faz sentido. (...) a diferença é parte ativa da formação da identidade” (SILVA, 2000, p.84). Entretanto, ambas não convivem harmonicamente e estão em constante disputa. Isso implica, pois, na presença de relações de poder mediando tanto a identidade quanto a diferença.

Se a identidade é constantemente definida pela relação com o Outro, observar as manifestações linguísticas de futuros professores, na experiência do estágio supervisionado, nos permite compreender os sentidos dados à experiência pessoal, profissional desses estagiários bem como investigar o tornar-se professor, ou seja, a busca (o desejo) por uma identidade.

Mediante essas considerações, enfatizamos neste trabalho os conceitos de identidade enquanto uma **produção sócio-histórica**, de subjetividade como algo **descontínuo** e de linguagem como uma **dimensão discursiva**.

Estes conceitos apresentam-se como de suma importância para este trabalho na medida em que se pretende (i) problematizar a condição intermediária de estagiário, observando os dispositivos de controle e produção do discurso bem como as formações imaginárias dos interlocutores da sala de aula; e (ii) colocar em questão como o processo de intervenção do aluno-professor nas escolas durante o estágio supervisionado aciona o movimento de identificações e não-identificações constitutivas da identidade do professor de língua inglesa, os sentidos e os saberes aí produzidos.

Contexto e metodologia da pesquisa

Esse estudo é parte de minha pesquisa de doutorado desenvolvida, com base em uma perspectiva fenomenológica-hermenêutica, junto a estagiários do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, durante as atividades de Estágio III e Estágio IV no período de 2008 a 2009.

De acordo com o projeto pedagógico do curso (UNIR, 2005), os estágios são realizados a partir do quinto semestre (Estágio I, II III e IV com carga horária de 100 horas cada) têm objetivos e atividades específicas. Todos os estágios oportunizam o desenvolvimento de atividades referentes ao ofício do professor bem como instauram conflitos e reflexões sobre a profissão docente a partir da dinâmica do ser/estar professor. É precisamente esse condição de intermediário do estagiário que orienta este trabalho.

Fazem parte deste estudo dez estagiários, com idade entre 20 e 30 anos, que cursaram os estágios supervisionados III e IV, no período de 2008 a 2009. A maioria desses alunos concluiu o nível médio em escola pública e ingressou no curso em 2005 por exame vestibular. Apenas um deles cursou magistério e quatro já apresentam uma graduação respectivamente em História, Administração, Direito e Matemática. No total dos dez (10) colaboradores da pesquisa, dois atuam como técnicos da administração pública, uma como profissional liberal, uma como professora da escola pública, quatro como professores de escolas de idioma, uma como artista e outra não trabalha.

De acordo com informações oriundas de entrevistas, a escolha pelo curso de Letras-Inglês assenta-se na afinidade e identificação com o idioma. Todos eles tinham noção de que o curso de licenciatura se volta para a formação de professores. No entanto, até o momento da realização dos estágios, a maioria afirmou não ter ainda a convicção de que seria professor ou professora.

Mediante essa breve caracterização dos sujeitos, podemos definir que é comum a todos o fato de se encontrarem na condição de estagiário em situação de experiência formativa, responsáveis pela elaboração e execução de um projeto de estágio. Dessa forma, os sujeitos deste estudo são considerados protagonistas de sentidos e de saberes, nesse cenário formativo, marcados pela re(estruturação) de identidades e, portanto, pela emergência da subjetividade constitutiva do processo de formação.

O conjunto de registros recortados para este estudo constitui-se de entrevistas semidiretivas e relatórios escritos. A partir da leitura desses instrumentos, buscamos unidades de significado que nos permitissem inferir alguns processos identitários constitutivos da dinâmica do ser/estar professor na condição de estagiário.

Análise dos dados

A situação transitória que o estagiário encara durante o estágio supervisionado reflete a dinâmica do ser/estar professor, atravessada por um conflito que condiciona boa parte da experiência formativa.

A professoralidade, como fruto da experiência, parece configurar-se como o resultado mais concreto e significativo produzido pelo estágio supervisionado em decorrência da diversidade de processos identitários que emergem no tempo/espço do tornar-se professor.

Neste trabalho analisamos, a partir dos enunciados dos estagiários, deslocamentos na dinâmica da posição sujeito-estagiário estabelecidos no tempo/espço do tornar-se professor, buscando compreender alguns processos identitários constitutivos da dinâmica do ser/estar professor. Dentre eles: processo de subcategorização, processo de adequação à dinâmica do ser/estar professor, processo de nomeação, Processos de reflexão/(re)construção. Na exposição dos registros, utilizamos segmentos numerados ([S1], [S2]...) que configuram as vozes dos estagiários expressas nos relatórios e nas entrevistas. Os sujeitos pesquisados serão aleatoriamente identificados como E1, E2. Nas entrevistas, a entrevistadora é identificada por C.

Processo de subcategorização

O estagiário, não sendo ainda professor e não mais reconhecido como aluno no meio escolar, compartilha com a situação de subclasse apontada por Bauman (2005, p. 45). Para este autor, as pessoas posicionadas no exterior de um conjunto, cujas identidades são respeitadas, pertencem a uma subclasse. Vários são os momentos em que os estagiários se expressam remetendo-nos a essa condição de subclasse (subcategorização):

[S1]: *Você é uma interrogação ali. Você ainda não tem a formação. [...] Por exemplo, quando nós pedimos pra usar o Data Show. Que a gente passava pelas salas, eu percebi que uma das professoras ficava olhando assim, Ah! Vocês vão usar o Data Show. Com certo ar... É... só porque é estagiária que está usando... Mas não deu a menor, não deu apoio não. É difícil essa posição de você ser uma interrogação nesse período, é complicado. (E4)*

[S2]: C- *Afinal, o que é ser estagiário?*

E8 – *Era... era ser o ...tem o protagonista, tem o coadjuvante, né? O coadjuvante. (risos)*

Mesmo habitando os espaços acadêmicos e escolares, os estagiários não são reconhecidos na escola nem como professores nem como alunos.

Os segmentos acima, de certa forma, caracterizam a condição de estagiário como potencializadora dos conflitos pois o aluno estagiário não é professor ainda de fato, mas precisa comportar-se como tal. Precisa de autonomia para executar seu plano de metas, precisa de apoio e orientação para executá-los bem, e principalmente, coragem para encarar as situações do dia-a-dia das instituições de ensino.

A falta de autonomia, de segurança e a condição de subclasse, veiculados nesses segmentos, parecem acender, nos professores em formação, o anseio por uma identidade, pois “flutuar sem apoio num espaço definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente “nem-um-nem-outro”, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade.” (BAUMAN, 2005, p. 35)

Processo de adequação à dinâmica do ser/estar professor

Após os momentos iniciais de conflito, de instabilidade, e de provisoriidade próprios dos processos identitários, o estagiário parece adequar-se à dinâmica do ser e estar professor conforme podemos inferir a partir do excerto abaixo:

[S3]: *Dessa forma, sinto-me mais realizada em sala de aula, à medida que percebo que a confiança dos alunos aumenta e, com ela, a cumplicidade, o respeito, o carinho e a própria segurança de ambas as partes. Eles já me reconhecem como sendo sua professora e não apenas como a estagiária. Escrevem bilhetes demonstrando o carinho que sentem. (E7)*

Deslocando-se da condição *nem-um-nem-outro* vivenciada pelo estagiário, S3 nos dá mostras de que o futuro professor vai se construindo, durante a experiência do estágio, no dia a dia da sala de aula, na convivência com os alunos, no domínio da matéria, inclusive, no reconhecimento da estagiária como professora pelos alunos. Os sentimentos de confiança e de segurança desbancam, pouco a pouco, o sentimento de ansiedade e o *sentir-se professora* emerge a partir da interação na sala de aula, marcada pela cumplicidade, pelo respeito, pela afetividade.

Processo de nomeação

A partir do momento em que o estagiário vai se adequando à dinâmica do ser/estar professor, passando a se *sentir professor*, a identidade docente vai surgindo mediante um processo de nomeação, como podemos depreender de S4 e S5:

[S4]: C – *E você se sentiu ou se sente de fato professora agora com o estágio 4?*

E2 – *olha, eu me sinto sim. (...)eu não tô cem por cento preparada, mas eu posso... eu sei que agora eu posso começar.(...)*

C – *e teve um momento assim que você disse “nossa, eu sou professora mesmo!”?*

E2 – *tinha... quando a gente começa a dar as aulas, começa a ouvir eles dizendo “professora, professora”. Acho que cai mais a ficha. A gente se sente mesmo.*

[S5]: C- E você se sentiu mais professora agora no estágio IV?

E8 – *me senti.*

C- *é... tem alguma coisa... algum fator que tenha assim.*

E8 – *ah sim. Eu acho que é o básico: chamar de professora, né!(risos) os alunos só conheciam a gente como professora. (...) agora eu tenho certeza que vou ser professora porque eu tava na parada de ônibus depois que o curso terminou e eu vi um aluno e de longe ele falou assim: “professora” e eu atendi na hora é claro (risos) é comigo. Então assim houve um reconhecimento mútuo vamos dizer assim. Em outras circunstâncias eu não me acharia professora. Talvez eu nem olharia prontamente.*

C- *então, assim... você não estava professora, era professora só na sala de aula? Quando você saía?*

E8- *me sentia professora. Exatamente. Ah, é a minha identidade. Inclusive perguntei pra professora [professora formadora] depois da nossa discussão de como foi o estágio... e eu perguntei pra ela... (essa era uma das minhas dúvidas) perguntei “professora, a senhora acha que eu tenho... eu tenho capacidade... a senhora acha que eu tenho jeito pra esse negócio?”... falei bem assim. Ai ela falou bem assim “com certeza, E8”. Isso pra mim foi muito... muito gratificante (...) porque a gente sabe que a gente tem que melhorar muitas coisas mas vindo do outro professor, né? É tudo que você quer escutar, né?*

Os enunciados ventilam a ideia segundo a qual a identidade profissional é atribuída mediante a presença do Outro (SILVA, 2000; MOITA, 1995). No caso, os alunos ao nominarem as estagiárias de *professoras*. Esse processo de nomeação nos permite entender a identidade profissional não somente como um construto de origem idiossincrática, mas como resultado das interações sociais e expressão sociopsicológica que interagem nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Dessa forma, a identidade define um modo de ser no mundo, em um dado momento, em uma dada cultura, em uma história.

Além do aluno, esse Outro é também a sala de aula e a professora formadora. Ao se referirem à professora-formadora, a maioria dos estagiários a considerou *orientadora* (*ela cumpriu o papel dela de orientar* (E2); *ela era um oráculo* (E8), etc.). Os alunos também avaliaram a assiduidade do acompanhamento como algo bastante positivo, as orientações e intervenções teórico-metodológicas como importantes e necessárias. Nas vozes dos estagiários, esse acompanhamento ostensivo por parte da professora-formadora apresenta-se como fundamental para a constituição da identidade do futuro profissional.

Processos de reflexão/(re)construção

Assim como a nomeação contribui para o desenvolvimento do processo de identificação com a profissão (*sentir-se professor*), também a reflexão/(re)construção são constitutivos deste processo. Como exemplo, temos em S6 uma reflexão marcada pela transição do papel de aluno para o de professor.

[S6]: *Então, no momento em que eu estava lá como professora eu me lembrei do tempo em que eu era aluna lá na Escola pública. Meu Deus! Como às vezes tinha coisas que a gente não entendia, mas naquele momento eu comecei a entender muita coisa bem antes. Do por que o professor quer ter atenção, ele está ali. Ele quer que os alunos prestem atenção no que ele está falando porque ele sabe que é importante. Ele sabe que o aluno vai ganhar muito com aquilo, entendeu?! Mas, nós quando aluno, não temos essa consciência. Meu Deus, agora eu vim entender como é importante você ter um pouquinho de atenção. Você tem muita coisa para dar. Eu sabia que o que eu tinha para ensinar era importante naquele momento, eles tinham que me escutar, entendeu? E, muitas vezes, antes, há muito tempo atrás eu acho que não tinha entendido isso. (E5)*

A experiência do estágio constrange o estagiário a se desfazer de uma identidade de aluno (supostamente fixa) e a agir como professor. O tempo passado vem à tona e se mistura ao tempo presente ampliando os sentidos da ação. O diálogo interno de E5, marcado por modalizações temporal e pessoal (*me lembrei do tempo em que eu era aluna, a gente não entendia, eles tinham que me escutar*), nos remete à perda do “sentido de si” (HALL, 2005, p. 9) que, por um lado desarticula as identidades estáveis do passado (a de aluno, por exemplo), e por outro cria novas (a de professor).

A identidade revela-se complexa, heterogênea e em constante movimento, por isso torna-se mais coerente associá-la a momentos de identificações. Nóvoa (1995, p. 16) nos auxilia nesse entendimento, ao definir a identidade profissional dos professores como “um lugar de lutas e de conflitos, como um espaço de construção de uma maneira de ser e de estar na profissão”. Em outras palavras como processo constante de reflexão/(re)construção. Nos registros abaixo, podemos capturar mais vestígios desse processo:

[S7]: *(...) uma das coisas que eu fiquei assim foi... até um pouco frustrada foi que eu no início... nas primeiras semanas eu fui muito carismática... muito boazinha... e aí do meio pro fim eu já fui pegando pesado e parece que assim eu não... não... não pude conquistá-los pela... pela disciplina em si mas pelo meu jeito parece que eu tinha que mudar mais o meu jeito de passar a disciplina do que a disciplina em si. (E8)*

[S8]: *Foi a primeira aula da minha vida e percebi que a minha postura foi muito parecida com a postura adotada pelo professor titular de inglês da escola; privilegiei a gramática normativa, não dei oportunidade de participação, não contextualizei o conteúdo com uma situação ou função e nem ao uso prático da língua. (E4)*

[S9]: *Foi o último estágio então eu dei o máximo de mim, né? Fiz bastante amizade com a turma, não tive problema com meu aluno teve uma interação boa até ficaram próximo de... trouxeram violão, fizeram despedida pra mim quando eu fui embora “você é muito bom” então foi uma conquista porque eu soube como ser dentro da sala de aula, como trabalhar, ser interativo e conseguir que eles me respeitassem. (E10)*

As vozes dos estagiários, apontam para o fato de que o professor (mesmo o professor em formação) não é um mero executor de técnicas e metodologias, mas um sujeito pensante, por isso apto a articular saberes diversos e promover reflexões profícuas proporcionadas pela experiência. Nesse ponto, lembramos do conceito de reflexão presente no discurso educacional vigente (*profissional reflexivo, ensino reflexivo, professor reflexivo*, dentre outros), que parece comumente reduzir o pensar à dimensão cognitiva do sujeito. Oposto a essa ideia, Tardif (2005, p. 287), em sua proposta de considerar os saberes experienciados na prática docente, confere um *status* de sujeito hermenêutico ao professor quando afirma que

[...] para compreender a natureza do ensino é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade. Isto é, a subjetividade dos próprios professores. [...] Nessa perspectiva toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores. (TARDIF, 2002, p. 230).

A par de todos os segmentos apresentados nesta seção, podemos melhor compreender os processos identitários que emergem da condição intermediária do estagiário e, assim, reconhecer o papel formador do estágio a partir da experiência prática, cuja dimensão social e heterogênea, permite aos professores em formação a construção de um conhecimento profissional e pessoal necessário ao exercício da docência.

A análise dos registros mostra a condição de *intermezzo* do estagiário e a heterogeneidade constitutiva da identidade do futuro professor de Língua Inglesa. Acreditamos que o estágio restrito à experimentação didático-pedagógica, tende a se tornar frágil frente à complexidade do processo de formação.

Considerações finais

A experiência do estágio tem uma dimensão cognitiva não somente porque produz uma compreensão sobre o objeto de estudo, sobre a relação teoria prática e também sobre a avaliação da formação ministrada pela universidade, mas principalmente sobre o vir a ser professor. O olhar proposto, neste estudo, reforça o papel formador do estágio, dado que é nesse tempo e espaço de formação que o estagiário reconhece a imersão na profissionalidade e a emergência da sua professoralidade.

O estágio, enquanto momento de preparação inicial para a profissão é um grande desafio, marcado por conflitos, mas é também um momento de descobertas. O estagiário é constrangido a se expor enquanto sujeito de uma prática, no caso uma prática docente, e essa exposição, vai moldando um jeito, uma maneira de ser e de estar professor na base do conflito e da descoberta.

Entretanto, no desdobramento dessa experiência formativa, observamos lacunas no trato com os processos de subjetivação. A heterogeneidade própria dos saberes compósitos da docência e a singularidade de cada professor em formação marcam a tensão desse momento. Tal tensão é indispensável para a passagem de uma condição a outra: ser aluno e tornar-se professor. Se o saber é plural (TARDIF, 2002) o sujeito também o é. O estagiário é esse sujeito plural (LAHIRE, 2001) que compõe o momento/espaço plural do estágio supervisionado. No entanto, em nome da homogeneidade e da universalização do processo de formação, essa pluralidade é abafada e ele se torna invisível. Parece fundamental considerar tais noções para acessar a subjetividade inerente a esse processo.

Os resultados desta pesquisa podem suscitar mais reflexões sobre a concepção de formação como algo incompleto, inacabado, **um devir**, portanto, distante de uma atividade datada. Com efeito, o estágio, como tempo/espaço para os saberes desenvolvidos pelos professores (formadores e em formação), objetivado como **dispositivo** para o desenvolvimento da intelectualidade docente e também para manifestação da subjetividade do professor em formação. E o tornar-se professor, a partir da condição de *intermezzo* do estagiário, como uma aventura, constitutivamente conflituosa e, por isso mesmo, (trans) formadora.

Notas

¹ Doutora em Educação Escolar (UNESP-Araraquara), Mestre em Linguística Aplicada (UNICAMP) Professora Adjunta do Departamento de Letras Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia. Membro do GELLSO (Grupo de Estudos Lingüísticos, Literários e Socioculturais).

² - No esquecimento um tem-se uma concepção de sujeito que é o criador absoluto do seu discurso, apagando, inconscientemente, qualquer elemento que remeta ao exterior da sua formação discursiva. No esquecimento dois, a operação de seleção lingüística que todo falante faz entre o que é dito e o que deixa de ser dito remete-nos a uma concepção de sujeito que sabe e controla o que diz. Caracteriza-se, pois, por uma escolha semiconsciente (dito e não-dito) que o falante faz no processo de enunciação (PÉCHEUX, 1975,p.167).

Referências bibliográficas

ABRAHÃO, M.H.V. **A Prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE.** Contexturas, 1:49-54, APLIESP, SP, 1992.

____ **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas: Pontes Editores, 2004.

- AUTHIER-REVUZ J. **Ces mots qui ne vont pas de soi:** Boucles réflexives et noncoïncidences du dire, Editions Larousse, Paris,1995.
- BAUMAN, Z. **Identidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CAIRES, S. ; ALMEIDA, L. S. **Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior:** tópicos pra um debate em aberto. Revista Portuguesa de Educação. Vol. 13, nº 2. Universidade do Minho, Braga, Portugal: 2000, p. 219-241.
- CONTRERAS, D. J. **La autonomia del profesorado.**Madrid: Moreto, 1997.
- CORACINI, M.J.F. **Um Fazer Persuasivo.** O discurso subjetivo da ciência. São Paulo, Pontes/EDUC, 1991.
- _____. **Homogeneidade VS.** Heterogeneidade no discurso pedagógico in PASCHOAL, M.S.Z de;CELANI, M. A. A. Linguística Aplicada – da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar. São Paulo. EDUC, 1992:54-66.
- DEWEY, J. **Experiência e Educação.** (1938) Trad. Renata Gaspar – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FOUCAULT, M. **L'Archéologie du Savoir.** Paris:Gallimard, 1969. trad. bras. **Arqueologia do Saber,** 6ª edição, Rio de Janeiro: Editora Forense, 2002.
- GADET, F; HACK, T (orgs). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução a obra de Michel Pecheux. Campinas: editora da UNICAMP, 1993.
- GHEDIN, E. **A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor pesquisador e seus fundamentos.** In LAZZARI, R. L. B(org) **Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências políticas.**São Paulo: editora UNESP, 2006, p.225-245.
- HALL, S. **Quem p identidade?** In Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Org. e Trad. SILVA, Tomaz T. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000, 103-133.
- _____. **A identidade Cultural na pós-modernidade,** 1992. Trad. SILVA, Tomaz T., LOURO, G. L. , 10 edição, Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LAHIRE, Bernard, **O Homem Plural.** As molas da acção. Trad. Jose Luis Godinho. Instituto *Piaget: Lisboa, 2001.*
- MARTINS, L. C. P. **Conflitos e Contradições na formação de professores:** um estudo das pratica discursivas da disciplina Pratica de Ensino de Língua Inglesa. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1998.
- _____.**Estagio Supervisionado:** prática simbólica e experiência inaugural da docência. Tese de doutorado em Educação Escolar Universidade Estadual Paulista.UNESP/Araraquara, 2010.
- _____. **Formação de professores de língua inglesa e saberes experienciados.** In: AMARAL, N.F.G do & BRASILEIRO, T.S.A. (orgs.). Formação docente e estratégia de integração universidade/escola nos cursos de licenciatura. Vol. I. São Carlos, SP: Pedro e João Editores/Porto Velho: EDUFRO, 2008, p.125-134.
- MIZUKAMI,M.G.N; REALI, A.M.R (orgs) **Aprendizagem profissional da docência:** saberes, contextos e práticas. 1ª reimpressão São Carlos: EdUFSCar, 2004.
- _____. **Processos formativos da docência:** conteúdos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2005.
- MOITA, M. da C. **Percursos de Formação e de Transformação** in NOVOA, A. (org) Vidas de professores. 2ª ed. Porto Editora: Portugal, 1995.
- NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores.** 2ª edição. Porto Editora: Portugal, 1995.
- PÊCHEUX. M. (1975). **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi [et al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- PÊCHEUX. M.;FUCHS, C. **A propósito da análise automática do discurso:** atualização e perspectivas. In GADET, F; HACK, T (orgs). Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pecheux. Campinas: editora da UNICAMP, 1993.p.163-252.

PEREIRA, M. C. V. **Nos supostos para pensar formação e autoformação:** a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In *Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa/ ENDIPE*, 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.23-41.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores:** unidade teoria e prática. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. (Orgs.) **Estágio e Docência.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SEVERINO, A.J. - **Educação, Sujeito e História.** São Paulo: Olho D'água, 2001.

SILVA, A da; MARGONARI, D. M. **Forças atuantes no processo de formação de professores pré-serviço de língua inglesa.** In 28ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005, Caxambu. 40 anos da Pós-graduação em Educação no Brasil. 28ª ANPED, 2005.

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença.** In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Org. e Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 5ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p.73-102.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 7ª edição, tradução brasileira. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: editora Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA- UNIR – Departamento de Letras. Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Rondônia. Campus de Porto Velho, UNIR, 2005.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores.** Idéias e Práticas. Educa. Lisboa, 1993.

WOODWARD, K. **A identidade e diferença:** uma introdução teórica e conceitual. In *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Org. e Trad. SILVA, Tomaz T. 5ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2000, 7-72.

Os tons da morte: a representação da morte na História e na cultura afro-brasileira

Mara Genecy Centeno Nogueira¹

Nábila Raiana Magno Pimentel²

Sonia Maria Gomes Sampaio³

Resumo: O artigo em questão trata da manifestação da morte ao longo da história e de seu campo de representação para as comunidades afro-brasileiras. Para a realização desse trabalho partimos do aporte teórico de Ariès (2003), Chiavenato (1998), Coulanges (1986), Loureiro (1977) dentre outros que contribuíram para fundamentar a análise sobre a morte no processo histórico. Na segunda parte do trabalho nos utilizamos principalmente da análise de Juana Elbein dos Santos para fundamentar o que foi escrito sobre a morte no candomblé. Depois analisamos a criação e a importância das irmandades denominadas de “boa morte” e por último finalizamos o trabalho analisando as entrevistas feitas com um pai de santo sobre a morte e todo o seu campo representativo no Axexé. Questões tais como: qual a percepção e o tratamento dado à morte a partir das sociedades primitiva até a atualidade e como a morte é concebida no candomblé, orientaram a pesquisa no sentido de confirmar que a morte mesmo sendo um campo temido levou as sociedades a refletirem e apontarem campos de representações diferenciados sobre a mesma temática.

Palavras-chave: representação, história, morte, candomblé.

A representação da morte através da História

Desde tempos remotos o homem fez e faz referência a morte. Dentro de campos de representações diferenciados o culto aos mortos passou a fazer parte do cotidiano da humanidade ao longo da história.

Na chamada pré-história os nossos ancestrais enterravam os seus pares em lugares protegidos de ataques de animais e de preferência com os seus pertences, gerando com isso a ideia de que a crença de vida após a morte já era bastante antiga como diz LOUREIRO (1977):

Justamente por acharem que a força motora que movia o corpo não poderia desaparecer por nenhuma razão, entenderam os primeiros homens que o defunto passava a viver em outras paragens. E essa circunstância levava a crer que o indivíduo continuava a ter necessidades após a morte. (p.11)

Sobre os rituais da morte entre os indígenas na pré-história brasileira a Arqueologia vem contribuindo para ampliação do conhecimento acerca da temática entre as mais diversas sociedades como se pode perceber através das pesquisas realizadas sobre os enterramentos. Os ritos fúnebres eram realizados de duas formas: o primário feito logo após a morte do indivíduo e o secundário que era realizado após o período de decomposição do corpo, onde os ossos eram retirados, colocados em urnas funerárias e novamente enterrados com rituais próprios para o sepultamento. Com os rituais apropriados para o momento o corpo ao baixar a sepultura, era em boa parte dos casos, enterrado com ornamentos, no caso das crianças com brinquedos e dependendo do grau de hierarquização da sociedade são comuns os túmulos inferir conhecimentos sobre o status do homem, mulher ou criança ali enterrados. Tais status são perceptíveis pelo colorido e riqueza inusitada de detalhes nos desenhos das urnas funerárias e nos arcos, flechas, colares dentre outros objetos encontrados nas práticas mortuárias. Como nos diz MARTIN (2005):

Um ritual generalizado em todo o mundo durante os tempos pré-históricos consistia em cobrir o defunto com ocre vermelho. Ou também desenterrar o corpo depois de um certo tempo para ritualizar os ossos, pitando-os com tinta vermelha e voltando-se a enterrá-los em covas cuidadosamente preparadas, num cerimonial purificador da sua envoltura terrena. (p.182)

Na Antiguidade Clássica o homem continuou a garantir a última morada aos seus entes queridos. Nesse período tinha-se mais temor de se ficar sem sepultura do que propriamente da morte. O medo como ressalta COULANGES (1986) era tanto que mesmo em período de guerras os generais eram punidos caso não enterrasse os seus soldados. Deixar um corpo sem sepultura significava ter perdas tanto nas guerras quanto no

período da colheita, pois as almas daqueles que não tiveram direito a sepultura estariam ali assombrando e evitando o êxito dos que lhes negaram tal feito.

Os rituais fúnebres eram realizados em territórios que compunham a extensão da casa e o enterramento era tão importante que garantia o direito de propriedade a família, mesmo se a terra fosse vendida a família tinha o direito assegurado de visitar e desenvolver os ritos aos seus mortos pelo menos uma vez ao ano. Ao morrer o pai só poderia ser sepultado pelo filho mais velho que era responsável pelo culto aos mortos e pela oferta da comida e bebida para que a passagem fosse bem sucedida. O culto doméstico realizado em homenagens aos lares⁴ continuou a ser executado até o início das construções dos templos onde o culto e os deuses passaram a ser públicos e gerenciados pelo Estado.

Na Idade Média a morte continuou ser enaltecida agora dentro de um outro campo representativo que era o ditado pela Igreja Católica. Morrer significava a purificação da alma por isso era honroso morrer nas chamadas guerras santas ou então matar em nome da libertação da alma como acontecia com os hereges nos tribunais da inquisição. A morte nesse período quase sempre era sinônimo de espetáculo, uma vez que muitos morriam em praça pública servindo de exemplo aos demais para respeitar os preceitos da Igreja.

O espetáculo desencadeado pela morte durante a chamada Idade Média levou a coletividade dos espaços vinculados aos enterramentos. Os enterros eram feitos em grandes quantidades devido ao número gigantesco de mortes ocasionadas em decorrência das guerras, epidemias, fomes, péssimas condições sanitárias dentre outros fatores levaram os territórios da morte a estender o campo de representação de sagrado para profano. Como ressalta CHIAVENATO (1998):

Os cemitérios não foram sempre lugares sagrados ou “campos santos”. Por longo tempo também eram locais de encontro comunitário, onde, além de se enterrarem os mortos, realizavam-se feiras e atividades sociais. O enterro e a “visita” aos mortos serviam de pretexto para realização de negócios, convívio social, contratos de casamentos e festividades profanas. (p.50)

A proliferação de doenças contagiosas levou a população da Idade Média a temer a morte e a acentuar o discurso da Igreja que apresentava toda a tragédia que se abatia no período como castigo divino. Para subverter a ordem o clero apontava o caminho da sacralização dos espaços da morte como forma de proteção e amparo divino. Agora a individualização torna-se marca registrada, ou seja, cada indivíduo ao morrer tinha o direito a uma cova separada dos demais em um espaço sagrado administrado e normatizado pela Igreja e pelo Estado. O comércio, as festas e as danças profanas foram proibidas terminantemente pela Igreja sob a ameaça de excomunhão a quem cometesse tal heresia.

ÁRIES (2003) em seu estudo sobre a História da Morte no Ocidente ressalta que a partir do século XIV as sepulturas passaram a deter um outro campo representativo, ou seja, deixaram de ser meramente uma cova pertencente a alguém, a uma família e que era repassada entre as gerações para ser um monumento marcado, sobretudo, para lembrar aos vivos dos seus compromissos com os seus mortos.

A Idade Moderna continua com a ideia de individualização só que agora acentuando muito mais a segregação espacial da morte. Ao morrer o indivíduo carregava consigo todo o campo de representação social que tinha em vida, ou seja, se era rico os espaços destinados aos ritos da morte eram considerados sagrados e se era pobre ou pertencente a um outro credo religioso os territórios da morte eram profanados, sobretudo, pela Igreja Católica que se opunha em enterrar os hereges.

No Brasil tal consideração pode ser verificada através dos surgimentos dos cemitérios destinados aos excluídos como era o caso dos negros, ciganos, vadios, prostitutas, suicidas e praticantes de outras religiões. Vale observar que os que não comungavam com os princípios da Igreja não podiam ser enterrados com os mesmos ritos dos católicos. A morte para esses grupos enquadrava-se dentro da profanação ditada pela Igreja e por isso não tinham direito a enterro digno e nem ao acompanhamento de um padre para encomendar a alma a Deus.

Vale ressaltar, que aos escravos batizados a Igreja garantia um enterro cristão. Os batizados geralmente eram feitos de forma coletiva ainda nos porões dos navios negreiros, na maior parte das vezes eram feitos a pedido do próprio mercador de escravos que via no batismo a valorização de sua mercadoria que dobrava de preço ao chegar aos mercados escravistas. A compra de um negro batizado passava ao comprador a ideia de submissão e de aceite a escravidão e para o negro, mesmo sem saber, seria a garantia de obter no momento da morte um enterro nos moldes cristãos.

PEREIRA (2007) em seus estudos sobre o cemitério de pretos novos no Rio de Janeiro aborda que:

Após receberem o primeiro sacramento, os escravos eram exortados a não se deixarem levar pelas antigas práticas, dentre as quais: comer animais tidos por impuros, como no caso de cães, gatos e cavalos. Ou seja, compulsoriamente eles eram incluídos no novo meio cultural. De agora em diante, segundo o intérprete, eles seriam filhos de Deus a caminho de um lugar distante onde aprenderiam as coisas da fé. Voltando às recomendações do arcebispado da Bahia, os senhores deveriam verificar se os escravos já haviam sido batizados. (p.42)

Mesmo sendo batizado e pertencendo as irmandades criadas para fortalecer a fé e ajudar os negros no momento de necessidade pode-se dizer que os territórios da morte dos escravos era algo totalmente diferenciado dos cemitérios dos brancos e dos patrocinadores das obras da Igreja. Os cemitérios eram desorganizados e as

covas eram rasas e os que não aceitam os credos católicos o destino na morte era a areia da praia. Havia ainda o ato de lançar ao mar os corpos dos pretos novos ou escravos boçais como eram denominados os que acabavam de chegar da África e que não tiveram tempo de se filiar as irmandades e receber os ritos cristãos. MARIA GRAHAM (1990) em seu diário escreveu as suas impressões sobre o processo de sepultamento dos negros no Brasil no início do século XIX:

Os cães já haviam começado uma tarefa abominável. Eu vi um que arrastava o braço de um negro de sob algumas polegadas de areia, que o senhor havia feito atirar sobre os seus restos. É nesta praia que a medida dos insultos dispensados aos negros atinge o máximo. Quando um negro morre, seus companheiros colocam-no numa tábua, carregam-no para a praia onde debaixo do nível da preamar eles espalham um pouco de areia sobre ele. Mas a um negro novo até este sinal de humanidade se nega. É amarrado a um pau e atirado à praia, de onde talvez a maré possa levar. Essas coisas nos fizeram chegar em casa tristes e sem ânimo, não obstante as paisagens agradáveis entre as quais havíamos estado cavalgando. (p.53)

Como se pode perceber a esses excluídos restava o apoio de companheiros que garantiam as despedidas e o respeito aos mortos mesmo sem a participação da Igreja. No caso dos negros em grande parte recebiam de seus pares, geralmente escravos de ganhos ou libertos cidadãos a ajuda necessária para efetuar o enterro e a celebração dos ritos que na maior parte das vezes era feita por um pai de santo.

Cabe ressaltar que existia toda uma legislação que proibia o sepultamento de quem quer que fosse fora dos solos sagrados da Igreja, contudo sabe-se que pela extensão territorial não era fácil fiscalizar todos os atos de sepultamento, além disso, dependendo das posses dos senhores nem sempre os seus escravos eram enterrados em cemitérios cristãos. Além disso, os negros que tinham seus sepultamentos fora dos solos sagrados acabavam por terem uma cerimônia, como já mencionamos anteriormente, realizadas por um pai de santo que desenvolvia o culto aos mortos e preparava a alma do defunto para processo da purificação. Tais aspectos serão abordados no segundo momento desse artigo onde se verifica os campos de representações da morte e o culto aos mortos em Porto Velho através dos ritos do Candomblé.

A morte no Candomblé na perspectiva de Juana Elbein dos Santos

O trabalho de Juana Elbein dos Santos, publicado em 1976 pela editora Vozes, do Rio de Janeiro, é um marco para a etnografia brasileira, pois a autora de origem francesa, faz não apenas uma descrição “desde fora”, mas uma reinterpretação “desde dentro”, uma vez que a autora se inicia no Ilê Axé Opô Afonjá em Salvador na década de 1960. O livro todo é resultado de sua tese de doutoramento, na verdade um resumo desta, e que foi traduzido do francês pela Universidade Federal da Bahia:

(...) propomo-nos, no presente trabalho, examinar e desenvolver algumas interpretações sobre a concepção da morte, suas instituições e seus mecanismos rituais, tais quais são expressos e elaborados simbolicamente pelos descendentes de populações da África Ocidental no Brasil – particularmente na Bahia – , nas comunidades, grupos ou associações que se qualificavam a si mesmos de Nagô, e que a etnologia moderna chama de Yorubá. (SANTOS: 1986, p.13).

A etnóloga optou por se iniciar nas práticas do candomblé, pois aspirava a produção de um conhecimento da realidade não apenas observada, mas vivida. Acreditava que os elementos midiáticos não poderiam ser apreendidos e interpretados descolados da dinâmica que o grupo lhe conferia por meio de seus rituais e dramatizações. A fala a seguir é reveladora disto:

(...) os elementos só podem ser vistos e interpretados num contexto dinâmico, não com um significado constante intrínseco, mas essencialmente como fazendo parte de uma trama e de um processo. O significado de um elemento está em função de suas relações com outros elementos. O significado de um elemento é uma função e não uma qualidade. (SANTOS: 1986, p.17).

Desse modo a autora reafirma o valor da participação direta nas práticas do culto afro-brasileiro, em detrimento daquilo que apenas observa numa tentativa de se produzir um conhecimento objetivo, livre de interesses pessoais.

O trabalho é apresentado em três partes: na primeira há uma história dos povos de tradição Nagô⁵ no Brasil, o modo como chegam aqui, se instalam, reestruturam e como se configuram na atualidade (note-se que o livro é um estudo que se inicia na década de 1960). Além da parte histórica há uma descrição de seu sistema religioso, assim como os pontos específicos.

Na segunda parte, ocorre a apresentação dos mitos, entidades sobrenaturais e ritos envolvendo a morte. E os dois últimos capítulos que compõem a terceira parte tratam sobre o “significado simbólico dos ritos precedentes e a concepção da morte nas comunidades nagô” (SANTOS, 1986, 15). De todas, a que mais interessa aos objetivos deste artigo é este último, que ajudará a compreender o que representa a morte para o africano.

Para o africano nagô:

A morte não significa a extinção total, ou aniquilamento, conceitos que verdadeiramente o aterram. Morrer é uma mudança de estado, de plano de existência e de status. Faz parte da dinâmica do sistema que inclui, evidentemente, a dinâmica social. (SANTOS: 1986, p. 221).

Desse modo, o que se constata claramente é que para o africano a morte não é o fim, mas um eterno renascimento, de um plano de existência a outro. O ideal neste contexto cultural é morrer depois de ter completado com êxito todo o destino, ou seja, “está maduro para a morte”.

O ritual asesé dura sete dias consecutivos. Simboliza “a passagem da existência individual do Aiyê à existência genérica do Orun” (SANTOS: 1986, p.235). O morto durante o ritual asesé desencarna sua força interior e mágica – o axé – que irá voltar e somar-se ao axé de toda comunidade ou egbé.

Daí deriva a importância de se dar o devido tratamento ao morto nas religiões de matrizes africanas.

As comunidades da “Boa Morte”

Desde sua gênese ainda no Império Romano, no início da Era Cristã, até o período colonial, as irmandades tinham a preocupação com os necessitados, praticando o assistencialismo social, e também um funeral cristão digno aos seus adeptos membros. Durante o período colonial luso-português a Igreja cuidava do Espírito de seus membros, já as Irmandades ou Misericórdias cuidavam das necessidades físicas, tais como cuidados com o corpo, e em outro caso, com a alma dos mortos. Segundo REIS (1991): “as irmandades eram associações corporativas, no interior das quais se teciam solidariedades fundadas nas hierarquias sociais” (p. 51).

No Brasil Colônia as irmandades se dividiam seguindo critérios de posição social, poder aquisitivo de seus membros, cor da pele, dentre outros: “o critério que mais frequentemente regulava a entrada de membros nas confrarias não era ocupacional ou econômica, mas étnico-racial” (REIS, 1991, p.53).

Das irmandades do Brasil colonial, a que mais destaque alcançou e que perdura até os dias atuais é a Irmandade da Boa Morte, localizada em Cachoeirinha, Bahia. Sua história remonta ao século XIX, quando um culto exclusivamente feminino composto por mulheres da nação ketu se reunia na Igreja da Barroquinha, tradicional centro de culto do catolicismo popular, sincretizado com os signos e rituais afro-brasileiros. O que se sabe sobre a história da comunidade é amplamente baseado nas memórias das irmãs.

O objetivo da Irmandade da Boa Morte é o culto à Nossa Senhora da Boa Morte, da Assunção ou da Glória. É uma tradição do catolicismo popular que chegou ao Brasil por meio dos portugueses. O culto a Nossa Senhora da Boa morte é mantido até hoje porque as atuais irmãs acreditam que suas antecessoras fizeram promessa com o intuito de ter uma “boa morte”, uma vez que a vida no sistema escravocrata era dura e sofrida, neste contexto a morte era uma maneira de alcançar a libertação.

A Boa Morte perpassa as visões de mundo judaico-cristão e chega até o mundo africano, pois se para o cristão a morte é luto, para os africanos é razão de festa, uma vez que representa a transcendência deste mundo material – Aiyê, mundo humano, material, sensível, concreto e visível – para o mundo encantado dos orixás – Orum.

A morte para o africano é o elemento fundamental para a ligação entre estes dois mundos – o Orum e Aiyê. Chegar-se ao Orum é encontrar paz, descanso e plenitude eternas. E este modo de pensar e conceber a morte é mais significativa em importância quando se tem em mente o contexto de escravidão porque passou os negros advindos da diáspora africana. O espaço denominado genericamente de “terreiro” e os princípios do candomblé foram os meios que os negros encontraram para se manterem enquanto unidade cultural após a diáspora como nos diz Reis (1991, p.55): “(...) a família-de-santo dos candomblés substituiu importantes funções e significações da família consanguínea desbaratada pela escravidão e dificilmente reconstituída na Diáspora”.

E é neste hiato em que a Irmandade cumpre importante papel: dar um final digno àqueles que possivelmente estariam fadados ao esquecimento e não poderiam de modo algum cumprir as ritualísticas mínimas para uma boa passagem:

(...) o culto dos mortos tinha uma relevância muito maior na tradição africana, embora não estivesse absolutamente ausente da portuguesa. Entre os angolanos, os espíritos ancestrais chegavam mesmo a influir mais no dia-a-dia do que as próprias divindades. Os africanos, de um modo geral, tinham meios rituais mais complexos de comunicação com os mortos, como o culto ioruba aos eguns. (REIS, 1991, p. 61).

Com isso, por mais que as Irmandades fossem instituições ligadas e legitimadas pela Igreja Católica, não quer dizer que estas não oferecessem algum tipo diferenciado de rito de passagem ao mundo dos mortos.

A morte no candomblé hoje: um pai-de-santo fala sobre axexê na prática

Depois destas considerações sobre o rito de passagem – axexê – sobre o significado da morte para o africano, e ainda sobre o modo como as Irmandades atuam no sentido de dar um enterro digno aos seus adeptos, é interessante entender como essa relação com a morte se dá de modo prático nos candomblés de Porto Velho – RO. E para entender como funciona o trato com os adeptos da religião afro-brasileira no

momento da morte, foi realizada entrevista com o pai-de-santo Marconi Baba Tosilodé, líder espiritual da casa Ilé Asé Odê Fumilayo, pertencente ao candomblé da nação ketu.

Para o Pai Marconi, a prática do culto aos mortos é bastante fragmentada e escassa. Quase não existe. Isto ao referir-se ao axexê, que como dito anteriormente, é o ritual de passagem dos mortos do candomblé por excelência.

O culto aos mortos precede o culto aos orixás, uma vez que dentro da tradição afro-religiosa ou afro-diaspórica, pois é a partir da renovação do axé dentro da comunidade é que se torna possível a interação dos vivos com os orixás. O morto dentro da comunidade de terreiro se torna energia ativa e dinâmica para seus vivos:

(...) para os africanos a participação na trama social, cujo início coincide com o nascimento e cujo término coincide com a morte, é considerada apenas uma parte da existência global do homem, oriundo da dimensão espiritual à qual deve retornar após a morte do corpo físico. (TEIXEIRA e RIBEIRO, 2009, 167).

O Orum é o lugar destinado aos iniciados, e o axexê visa preparar o morto para entrar neste lugar evoluído. Para Pai Marconi:

(...) o culto aos mortos nada mais é do que promover um equilíbrio entre os dois mundo – Orum e Aiyê – para que estes dois mundos coexistam em ‘harmonia e integração, e integrados, mas isso somente relevado dentro dos afro-religiosos’ (Entrevista de Pai Marconi, em junho de 2009).

A fala do Babalorixá⁶ é importante porque confirma o que vem sendo dito até aqui. Contudo, quando se passa da teoria à prática, o valor do culto aos mortos parece ser reduzido:

(...) o culto aos mortos em Porto Velho quase não existe. Essa tradição veio fragmentada para Rondônia, então existe alguns rituais relativos ao axexê. Alguns rituais relativos ao culto aos egunguns, mas eles não estão em nenhuma casa de candomblé aqui em Porto Velho, digo, de modo completo. Existem algumas referências, alguns babalorixás e yalorixás que trabalham com algum aspecto do ritual, muitos que nem trabalham. (Entrevista de Pai Marconi, em junho de 2009).

O que é possível observar a partir desta fala do Pai Marconi, é que por mais importante que este culto aos mortos seja, no entanto, é pouco praticado, e mesmo visto ainda dentro das casas de santo como um tabu, sendo de algum modo evitado.

Não poucos são os casos nos quais o adepto passa toda sua vida dentro do candomblé e quando morto recebe um funeral cristão. Muitas vezes a família que não é da mesma religião é o impedimento:

(...) muitas vezes a pessoa passa a vida inteira dentro do candomblé, deseja que seu processo de desencarno seja feito dentro do candomblé, mas depois que a pessoa falece, os familiares não pensam igual. Nós não podemos fazer nada. A não ser que os familiares tenham dito alguma coisa para os familiares, já tenha deixado isto muito bem combinado. A partir do momento em que a família proíbe que a gente conclua um ritual, agente tem uma fórmula mágica de dizer *não é mais minha responsabilidade*. Se esse egum se revoltar, não se revolta contra nossa comunidade, mas vai atrás dos seus parentes, pois a decisão foi deles. Há essa possibilidade. No candomblé tudo é pacto, nossa iniciação também é um pacto. (Entrevista de Pai Marconi, em junho de 2009).

Além do impedimento da família, outro fator que muito contribui para que o culto aos mortos e o axexê se realize de modo completo e difundido entre as casas de santo é a própria falta de conhecimento dos sacerdotes do candomblé, ou o não conhecimento da liturgia dos rituais:

(...) não existe uma troca de conhecimentos com os grandes centros negros, isso se torna cada vez mais distante a busca de novos conhecimentos e a dificuldade que os novos sacerdotes têm de ter o domínio da língua. Também a influência das novas formas de tecnologia de certa forma acaba se tornando negativa porque começa se assimilar uma série de reações de rituais mentirosos, então hoje em dia existe uma grande quantidade de barreiras que impedem o pai-de-santo. (Entrevista de Pai Marconi, em junho de 2009).

O que se pode concluir é que apesar da importância do culto aos mortos o mesmo não é amplamente praticado, e depois de anos de prática do culto aos orixás o morto é velado e enterrado dentro do modelo católico romano.

Notas

¹ Professora Mestre do Departamento de História e Arqueologia da Universidade Federal de Rondônia - UNIR e pesquisadora do Centro de Documentação e Estudos Avançados sobre Memória e Patrimônio de Rondônia (CDEAMPRO).

² Graduada do 8º período do Curso de História da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Pesquisadora Bolsista do PIBIC/CNPq e do Centro de Documentação e Estudos Avançados sobre Memória e Patrimônio de Rondônia (CDEAMPRO).

³ Professora Doutora do Departamento de Línguas Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia e do Mestrado em Estudos Literários da UNIR e pesquisadora do GECEL.

⁴ Termo usado para designar os deuses domésticos, ou seja, os mortos da linhagem masculina das famílias na antiguidade clássica.

⁵ Nome dado ao conjunto de etnias de negros vindos da Costa dos Escravos, que possuíam em comum a língua yorubana.

⁶ Babalorixá ou baba (pai) é um sacerdote e/ou líder espiritual de um centro de culto (terreiro) no sistema denominado candomblé.

Referências bibliográficas

ARIÈS, Philippe. **História da Morte no Ocidente**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

BARBOSA, Magnair Santos. **Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte: entre o Aiyê e o Orum**. In: Festa da Boa Morte – cadernos do IPAC 2. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2010.

CASTRO, Armando Alexandre Costa de. **A Irmandade da Boa Morte: memória, intervenção e turistização da Festa em Cachoeira, Bahia**. Ilhéus (BA): UESC, 2005.

CHIAVENATO, Júlio José. **A Morte – uma abordagem sociocultural**. São Paulo: Moderna, 1998.

COULANGES, Fustel. **A Cidade Antiga**. São Paulo: Américas, 1986.

GRAHAM, Maria. **Diário de uma Viagem ao Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia/Edusp, 1990.

LOUREIRO, Maria Amélia Salgado. **Origem Histórica dos Cemitérios**. São Paulo: Secretaria de Serviços e Obras, 1977.

MARTIN, Gabriela. O Rito e a Vida Espiritual. In: **Antes: História da Pré-História**. São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2005.

PEREIRA, Júlio César Medeiros da Silva. **À Flor da Pele: o cemitério dos pretos novos no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Garamond-IPHAN, 2007.

REIS, João José. **A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nagô e a morte: Pàde, Àsèsè e o culto Égun na Bahia**. Petrópolis: Vozes, 1986.

TEIXEIRA, Marco Antonio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da; ANGENOT, Jean-Pierre (orgs.). **Afros e Amazônicos: estudos sobre os negros na Amazônia**. Porto Velho: Rondoniana, 2009.

Feiticeiras e letrados no mundo dos categras: o preconceito em Porto Velho, na primeira metade do século XX, por meio dos textos jornalísticos

Mara Genecy Centeno Nogueira¹
Sonia Maria Gomes Sampaio²
Nábila Raiana Magno Pimentel³
Rita Clara Vieira da Silva⁴

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar através dos textos jornalísticos do principal jornal de Porto Velho, Alto Madeira, na primeira metade do século XX, as considerações que eram feitas aos negros, trabalhadores da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, advindos da América Central, que ficaram conhecidos como Barbadianos. Investigar os tipos de notícias, o vínculo do grupo com os noticiários policiais e o porquê do preconceito atribuído ao grupo tornou-se o nosso principal foco investigativo e a partir dele, possivelmente contribuir para suscitar novas pesquisas que sirvam como base de compreensão da formação sócioespacial da cidade de Porto Velho que surgiu sob a égide da modernidade, da ordem e da funcionalidade. A palavra preconceito foi empregada em seu conceito político levando-se em consideração o tempo histórico, o contexto e as lutas sociais que as definiram em Porto Velho, na primeira metade do século XX.

Palavras-chave: preconceito, negros, Barbadianos.

O preconceito de cor ou de raça tem geralmente como alvo o “negro”, o “preto”, o “amarelo”, o “pardo” ou o “vermelho” (pele vermelha), dificilmente o “branco”. Por quê? Alguns responderiam que a dualidade primária é branco/preto, claro/escuro, dia/noite; que em toda parte, em todos os tempos, o branco sempre simbolizou as virtudes e o bem, enquanto o negro significou o seu contrário – o sinistro, o mal, os defeitos. (GUIMARÃES, 2008, p.11)

O preconceito racial assim como sua dualidade primária é mais antigo do que pensamos. Vários estudos cunham a sua origem já no Antigo Testamento onde características físicas e mentais foram apresentadas como sendo algo imutável. COMAS (1970) afirma que:

O Gênesis contém passagens que aparentemente, admitem a inferioridade de certos grupos a outros: “Maldito seja Canaã! Servo dos servos seja seus irmãos” (9:25), enquanto uma espécie de superioridade biológica parece estar implícita na afirmação que Jeová fez um pacto com Abraão e sua “semente”. Por outro lado, o Novo Testamento, o tema da fraternidade universal dos homens é totalmente incompatível com esse ponto de vista. (p.12)

Na antiguidade o processo de discriminação contra o negro era bastante comum. Entre os gregos, por exemplo, os homens que não pertencessem a sua raça eram considerados bárbaros. Aristóteles foi o grande difusor, entre os gregos, de que certos indivíduos já nascem por natureza para o ócio produtivo, para ser livre, enquanto certos indivíduos são nascidos para escravidão. Porém, cabe aqui ressaltar que nem todos os gregos pensavam dessa forma, Cícero argumentava que todos os homens se diferem no conhecimento, porém todos são iguais na capacidade de aprendizagem e nesse sentido, todos os grupos humanos podem chegar a excelência.

Para COMAS (1970), não havia preconceito racial antes do século XV, o que havia era animosidade entre cristãos e fiéis e as barreiras impostas por esse grupo podiam ser transportadas enquanto que a barreira racial biológica criada a partir desse século seria intransponível.

Em nome dessa superioridade branca, do discurso civilizatório e, sobretudo, de interesses econômicos dentre outros fatores é que negros foram caçados na África e transportados para América portuguesa como mão de obra escrava. É importante observar que no Brasil Colônia os portugueses se utilizavam da polaridade branco/negro como demonstração de poder. A cor da pele já designava quem mandava e quem obedecia, além de servir como marco para escravidão, os índios eram nesse cenário denominados de negros da terra e os demais de negros da África:

Com o início da colonização africana e descoberta da América e do caminho para as Índias pelo Pacífico, houve um considerável aumento dos preconceitos de raça e cor. Isto pode ser explicado

face aos auto-interesses econômicos, ao fortalecimento do espírito do colonialismo imperialista e a outros fatores. (COMAS, 1970, p.14)

O preconceito, como uma das variações do racismo, sempre esteve presente no cotidiano do negro no Brasil. Desde a fase de colônia os negros que chegavam ao território brasileiro na condição de escravos já vinham submetidos a um discurso legalizador ditado pelos europeus colonizadores que colocavam os negros na condição de inferiores, pertencentes a outra humanidade vivendo em um continente pecaminoso e os reduzindo à condição de coisa:

Tratando-os como seres inferiores, verdadeiros animais ou objetos, o grupo dominante encontrou um pretexto para explorá-los como mão-de-obra escrava. Eram ridicularizados por seu aspecto físico ou por seus costumes e, sob pretexto de que possuíam sangue impuro, estavam proibidos de exercer cargos públicos, militares e religiosos. (CARNEIRO, 2000, p. 10)

Através de estudos científicos, como explica MUNANGA (1988), os europeus começaram a montagem do negro geral, ou seja, apesar da diversidade cultural encontrada no continente Africano prenderam-se nos aspectos físicos para compor uma categoria singular de negro. A cor da pele foi no século XVIII um fator decisivo para determinar o critério de raça enquanto os lábios, o nariz, os cabelos dentre outras características físicas serviram, ao longo do século XIX, para fornecer elementos para classificá-los como uma espécie de brancos degenerados, seres doentes e desviantes, uma vez que transgrediam a ordem vigente.

No entanto, o século XX foi incapaz de aniquilar os conceitos criados anteriormente e de mudar o senso comum acerca do conceito de raça. Mesmo os resultados das pesquisas advindas das ciências biológicas foram ineficazes para aniquilar a ideia de que os grupos humanos ainda estão divididos em grupos raciais. MUNANGA (2003), explica que:

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. (p.5)

Com o conceito de raça embutindo a relação de poder e de dominação o processo classificatório dado aos diferentes chegou ao século XX impregnado no tecido social e continuou presente no imaginário do brasileiro até os dias atuais. Colocar o negro na condição de infectados, de sujos, bandidos, macumbeiros e tantos outros adjetivos preconceituosos fazem parte da herança cultural implementada pelos europeus desde o descobrimento.

O termo preconceito já foi objeto de vários estudos e remete a um debate fértil e de inúmeras possibilidades interpretativas. Porém, em várias pesquisas é comum observar preconceito e racismo utilizados como sendo a mesma coisa. Como tais vocábulos estão longe de ser sinônimos emprestaremos o conceito formulado por Gordon Allport (1954), que infere ao preconceito toda a atitude hostil ou toda antipatia dirigida a um sujeito pelo simples fato dele pertencer a um grupo diferente socialmente e por racismo a crença natural de que alguns grupos são superiores aos demais em decorrência da raça e, conseqüentemente, da cor da pele e por isso devem deter o poder. O termo preconceito é fechado, inflexível, dogmático, intolerante dentre outros adjetivos uma vez que não permite ao sujeito preconceituoso uma reflexão sobre os fatos e uma mudança de posição.

Assim, o preconceito pode ser expresso de várias formas. Pode ser dirigido aos gordos, magros, feios, baixos, altos, mulheres, prostitutas, judeus, protestantes, negros, brancos e amarelos dentre outros.

Em Porto Velho, na primeira metade do século XX, encontraremos o preconceito se manifestando contra os negros advindos da América Central aqui denominados, equivocadamente, de barbadianos. O referido grupo habitou um dos bairros mais antigos da cidade, o Barbadian Town ou Alto do Bode como foi alcunhado pela população local o que foi suficiente, dadas as peculiaridades do bairro, para desencadear a partir daí o preconceito racial que acabou por tomar proporções significativas que ocuparam não só as páginas policiais do principal jornal em circulação nessas paragens amazônicas, mas também por ocupar o cotidiano e o imaginário dos antigos moradores da cidade.

O preconceito se instituiu logo na chegada dos barbadianos que foram vistos pela população local como diferentes em vários aspectos, tais como: forma de se vestir: sempre com roupas de linho e chapéu Panamá; tipo físico: estatura superior ao negro nativo; por falar em inglês e ter sido o único grupo de trabalhadores a ter a permissão, dos administradores da ferrovia, para trazer a família para Porto Velho e com ela construir um bairro que já nasce carregado de imagens preconceituosas como foi observado por NOGUEIRA (2004):

O Barbadian Town, por abrigar negros estrangeiros da América Central e por se constituir em uma área privada da ferrovia, acabou gerando na população que se estabeleceu no espaço público o processo discriminatório relacionado ao estrangeiro de cor. A partir da década de 30, aproximadamente, o Barbadian Town passou a ser concebido como “Alto do Bode” por duas razões: a primeira reforça o preconceito da população local branca que dizia que os negros

exalavam em determinadas horas do dia, devido ao forte calor, um odor semelhante ao do bode; e a segunda, não menos preconceituosa, dizia que, pelo fato de a comunidade abrigar negros estrangeiros e que falavam inglês ao se comunicarem, acabavam por se assemelhar ao bodejar do bode. (p.64)

A cidade que aos poucos iria se consolidando no início do século XX foi o palco de muitas lutas entre seus sujeitos sociais, ou seja, Categas⁵ e Mundiças⁶. Os antagonismos sociais e culturais marcaram significativamente o cenário portovelhense nesse período. De um lado os Categas representando a cidade moderna, funcional e ordenada e de outro os Mundiças representando os espaços do caos, do desordenamento e da transgressão.

NOGUEIRA (2008) ao falar sobre o processo de segregação diz que:

Em Porto Velho, os símbolos da segregação foram além das fronteiras espaciais, ou seja, perpassaram o público e o privado. A segregação se dava por meio do elemento cor, e do grau de instrução de seus sujeitos sociais. Isso significava dizer que os barbadianos não eram discriminados por serem negros, e sim, por serem instruídos, uma vez que eram considerados, em muitos casos, como mão de obra qualificada; por se comunicarem em inglês e por formar um grupo composto, em grande maioria, por professores e maçons e, também, por serem Categas. Por outro lado, o restante da população era também discriminada por esse grupo, tendo em vista que eram considerados negros, porém, não alfabetizados; eram considerados “não muito limpos”, o que fazia com que os barbadianos os concebessem como sujos, vadios ou, por assim dizer, Mundiças. (p.60)

Os barbadianos com a leitura da bíblia, com o seu ar de superioridade por se acharem nessa espacialidade na condição de colonizador e se intitularem súditos da coroa inglesa e detentores de uma outra base cultural acabaram por desencadear todo um olhar preconceituoso por parte da população local que não aceitava o modo vivente dos barbadianos sobretudo porque eles tinham estreitas ligações com os administradores da ferrovia, moravam no espaço privado, eram protestantes, alfabetizados e considerados mão de obra especializada.

Os Mundiças por outro lado, habitavam o espaço público da cidade e, conseqüentemente, invisíveis aos olhos da administração da ferrovia e do capital. Viviam de trabalhos marginais, moravam na periferia e eram considerado perigosos por transgredirem a ordem capitalista e por não representar contribuições para o implemento da modernidade na selva.

No entanto, vale salientar que será uma parte dos Categas, mais precisamente os barbadianos, que compuseram, na grande maioria, os noticiários policiais do jornal “Alto Madeira” na primeira metade do século XX e que irão garantir a tônica da transgressão da cidade moderna, funcional e ordenada, além de possibilitar o afloramento do preconceito racial contra o grupo.

O jornal Alto Madeira, vale inferir, foi um dos primeiros da Região Norte. Circula desde 1917 e é considerado um dos mais antigos do país. Pertenceu até a década de 70 à Assis Chateaubriand e contribuiu significativamente para nacionalizar a informação em Porto Velho. Anteriormente os jornais eram em inglês e atendiam somente a parte da cidade habitada pelos Categas, porém com a criação do Alto Madeira as notícias passaram a ter um cunho mais local, uma vez que com o término da construção da ferrovia o número de norte americanos e ingleses reduziu-se levando a urbe a nacionalizar mais os seus espaços. Talvez, em decorrência da criação desse novo instrumento de informação os sujeitos sociais ocupantes do espaço privado, começaram a ter suas ações mais referenciadas.

Para elaboração desse trabalho foram recolhidas notícias do jornal “Alto Madeira”, correspondentes ao período delimitado entre 1917 - 1943, referentes aos negros Afro-caribenhos que nesta parte da Amazônia foram chamados de Barbadianos. Estas notícias nos revelam o preconceito direcionado aos negros por uma elite branca e uma população local, moradores antigos de Porto Velho.

É importante perceber, através da análise dessas notícias de época, como o jornal, um meio importantíssimo de comunicação, foi utilizado como mecanismo de difamação e propagação de preconceito por uma elite branca preconceituosa e incomodada com os negros envolvidos ou não na construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. As notícias não nos mostram apenas atribuições preconceituosas com barbadianos, mas também com outros negros presentes na localidade. Porém, como já mencionamos para elaboração desse artigo nos deteremos a apresentar somente as notícias preconceituosas atribuídas aos negros barbadianos.

Os estereótipos atribuídos aos negros em Porto Velho no período investigado não se distinguiram daqueles apresentados durante a fase de colonização e nem dos outros períodos de nossa trajetória histórica, ou seja, o negro continuou recebendo aqui adjetivos preconceituosos como baderneiros, bagunceiros, arruaceiros, violentos, infiéis e acima de tudo feiticeiros.

Os barbadianos ao serem citados nas páginas policiais eram apresentados, dentre outros adjetivos, como caloteiros e violentos. Cabe registrar que o imaginário criado acerca do negro desde o período colonial o colocou na condição de violento e vários estudos reforçaram tais concepções sem fazer uma análise mais criteriosa acerca dos atos violentos cometidos pelos escravos. É difícil estabelecer uma estatística para o número de escravos castigados com a pena de morte, por terem matado seus senhores ou qualquer outro membro de

sua família ou o feitor, em decorrência dos documentos incompletos referentes ao período ou pelo fato de não mencionarem os atos violentos promovido pelos senhores e feitores. PINSKY (1984) em seu estudo sobre a escravidão no Brasil diz:

A descrição dos crimes registrados – e são poucos, com certeza, já que havia preocupação em não documentá-los – nos dá uma idéia de quão bárbaros podiam ser os senhores em seu poder sem limites sobre outros seres humanos: negros mortos a chicotadas; criança assassinada a garfadas (1878, no Maranhão) por uma mulher que desconfiava se ela filha do seu marido com uma escrava; um senhor, em Lorena, que assassinou quinze escravos; outro que amarrou seu escravo no chão e o matou lentamente com suas botas e esporas (São Paulo, 1863); negros atirados a fornalhas dos engenhos e queimados vivos. Não havia limites para a crueldade que, seria bom insistir, não decorre das personalidades doentes de alguns senhores – o que poderia pressupor a bondade como norma e a maldade como exceção – mas do próprio caráter das relações escravistas, da perversidade inerente ao sistema escravista como tal, do próprio poder sem limites (ou quase) que um homem tinha sobre outro. (p.50)

Em Porto Velho percebe-se que no início do século passado o negro ainda causava medo nos brancos. O agravante nessa parte da Amazônia ainda pautava-se no fato de que eles falavam uma língua diferente e quando arranhavam o português não conseguiam esboçar muitas palavras que pudessem ser entendidas. E para contribuir e aumentar o temor os jornais recheavam suas páginas com delitos praticados pelos barbadianos como podemos observar em alguns trechos retirados do jornal Alto Madeira:

Há momentos em que o diabo da “pindahiba” trepa no cangote da gente de modo tal, que dá vontade cantar modinhas com o sol fora. Aristides Alves, tendo emprestado ao Barbadiano Robert Leander 175\$000, e como a semana passada cousas se apertassem um pouco, revolveu cobrar seu rico dinheirinho. O’ pouca sorte! O pobre do Alves ao se dirigir ao seu devedor recebeu mais pancadaria pela zona da vergonha do que beijos em pequeno. Dada a queixa a polícia o “moderno” devedor Robert foi grudado hospedar-se á sombra protectora do xadrez da casa branca. (Pouca Sorte. Jornal Alto Madeira, 1917, p.3)

James Best, residente no “Alto do Bode”, fogueira da Madeira Mamoré, queixou-se que, o indivíduo Seclais Clement na noite de 23 fôra á sua residência e lhe insultou, atirando-lhe diversas garrafas e dizendo que havia de cortar a terçado. Indo Charles Cumberbatch apaziguar a questão, foi também agredido pelo Clement, recebendo uma forte cacetada no braço esquerdo, que produziu um pequeno ferimento. O acusado que é barbadiano, de 24 annos de idade, vagabundo, foi preso. (James Best. Jornal Alto Madeira, 1919, p.3).

Pelas notícias apresentadas podem-se perceber as expressões preconceituosas como vagabundo, espancador, devedor e violento atribuídas aos indivíduos praticantes dos delitos. Ao leitor desatento fica a imagem de que somente os elementos desse grupo praticavam tais atos. As notícias preconceituosas que circulavam nesse meio de comunicação garantia os interesses de outros grupos de trabalhadores brancos da ferrovia e de outros habitantes da urbe que não achavam nada interessante a forma como os barbadianos eram destacados pela administração da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré em detrimento do restante da população local.

Uma boa parte das notícias presentes no referido jornal apresentou as mulheres barbadianas envolvidas em atos de feitiçarias e traições. Mesmo as famílias mais tradicionais tinham suas reputações manchadas no jornal da época, com possíveis envolvimento em escândalos. A mulher barbadiana como se verifica nas citações abaixo não ficaram isentas de atributos preconceituosos. Violentas e ciumentas eram características básicas para designar as atitudes das mulheres pertencentes ao referido grupo:

Haydée Grippe, moradora do Alto do Bode, apimentava desde há muito uma paixão louca por um seu patricio, que lhe ficava na vizinhança, porém o sacudido namorado acabou se balançando todo para os olhares brancos de Celina Tampion, no alto da Favella, e tanto lhe fez madrigais de sebo de lei que a feiteira cahiu toda cheia de ramella. Viviam na santa paz das aventureosas. Porém a Grippe não se conformando com a ferida que ficara no seu amantíssimo coração esperou sua rival. Quinta-Feira, Celina indo ao Alto do Bode, deu de cara com sua temível inimiga. Esta ao vê-la, gritou “Sae repique...” e abriu o conta corrente, remetendo em seguida o saldo. Foi tabacada de todo jeito, que a outra saiu riscando fogo. Dada a queixa a polícia, esta mandou hospedar a Grippe no confortável aposento da Castelo Branco. (Sai Repique. Jornal Alto Madeira, 1919, p.3).

A.W. Raweneau, residente nesta cidade, queixou-se no dia 16, que por motivo de ciúme, a barbadiana de nome Adriana Beckles, aproveitando-se da ausência da senhora do queixoso, fora á sua residência quebrando diversos móveis e utensílios. Que Adriana depois de ter feito o estrago sahiu em companhia de sua irmã Violeta, a procura da mulher do queixoso e

encontrando-a insultaram com palavras obscenas procurando agredi-la. Adriana e Violeta Foram presas. (A. W. Jornal Alto Madeira, 1919, p. 3)

Outros atributos dados às mulheres barbadianas era o de feiticeira. Os atos de feitiçaria constituíam-se em uma acusação forte e recorrente feita pelos jornais aos negros Afro-caribenhos, talvez pela forte influência negra codoense existente na cidade de Porto Velho no período investigado.

As notícias recolhidas mostram que, as mulheres barbadianas possivelmente recorriam aos ritos de feitiçaria, principalmente, porque tinham desconfianças de seus maridos. E do mesmo modo as possíveis amantes também eram acusadas de feiticeiras, pois recorriam às práticas da macumba para manterem seus amantes cativos nessas possíveis relações extraconjugais. Para reforçar a ideia de que alguns indivíduos pertencentes ao grupo comungavam com práticas pagãs, existiam acusações sobre o fato de que os barbadianos mais favorecidos economicamente se utilizavam desses ritos na tentativa de manter ou aumentar seu patrimônio. Tais práticas já eram realizadas por eles em seu território de origem como aponta GOMES (1997) ao fazer referência ao estudo de Terborg-Penn:

Tanto na África quanto nas Américas Negras, as mulheres africanas e suas descendentes eram conhecidas pela força e poder espiritual. Em várias revoltas importantes temos evidências da participação efetiva das mulheres na sua organização. Há exemplo da mais importante rebelião em Granada, ao final do século XVIII, que contou com a liderança de uma mulher: uma negra livre. (p.152)

As práticas consideradas pagãs e atribuídas aos negros, sobretudo barbadianos, ou aos seus descendentes desencadeou em Porto Velho o primeiro processo de feitiçaria no início do século passado. Tal processo foi conduzido a partir das denúncias de uma moradora do Mocambo, outro bairro antigo da cidade, que teve o marido assassinado e acusou uma das filhas de santo de D. Esperança Rita, primeira mãe de santo de Porto Velho, de ter praticado feitiçaria ao cortar uma cebola e colocá-la nas axilas do morto para descobrir quem o tinha assassinado. O delegado instaurou o inquérito e dona Josefa, descendente de barbadianos, foi levada a julgamento no caso que ficou conhecido como o caso da feiticeira Zefa Cebola. Mesmo tendo sido inocentada por falta de capacidade, segundo o juiz, de julgar um caso de feitiçaria, Zefa Cebola acabou sendo temida pela população local e até hoje o caso faz parte da memória de antigos moradores.

NOGUEIRA E SAMPAIO (2010), em seus estudos sobre o espaço feminino na Amazônia através dos romances *As Botas do Diabo* e *Mad Maria* recorrem aos estudos de LEAL (2004) para explicar como a figura de feiticeira aparece no imaginário ocidental:

No imaginário ocidental a figura da feiticeira começou a ser acentuada com a perseguição da Igreja a todo aquele que era considerado herege. Não só a figura da feiticeira, mas também as personagens femininas como Joana D'arc que ao liderar um exército sob a égide da manifestação divina encerrava um fenômeno que a igreja e o mundo não podiam, dada à supremacia do masculino, compreender e aceitar naquele momento. Heresia era sinônimo de transgressão e caçar as bruxas torna-se o esporte preferido da igreja católica durante a fase da Idade Média, afinal “o demônio está presente em todos os lugares e sob os mais diferentes disfarces. As feiticeiras são suas servas diletas e, mesmo quando fazem o bem, fazem-no sob a inspiração de satã”. (LEAL, 2004, p.133).

As autoras ainda revelam que:

Na Amazônia lá por onde o diabo havia perdido as botas ou no chamado inferno verde deusas e feiticeiras não são antagônicas, ambas ajudavam a salvar vidas e sem a fiscalização da Igreja. Aqui elas podiam atuar mais livremente. (p.11)

Faz-se importante mencionar que o arquétipo da mulher como feiticeira é emblemático em algumas culturas. E nessa parte da Amazônia não seria diferente até porque os barbadianos, principalmente as mulheres, terminaram por desencadear quando das práticas de curandeirismos, o atributo de feiticeiras. MENEZES (1998), em seu estudo sobre as mulheres barbadianas infere que:

Mas a influência africana, inclusive religiosa, embora negada, vivia ainda no seio dessa população. Foi justamente de Barbados que se originou o episódio de bruxaria de Salém. Uma escrava daquela ilha chamada Tituba foi vendida para os Estados Unidos e lá acusada de induzir jovens brancas à bruxaria, resultando em um processo que ocasionou a morte de dezenas de pessoas. A “bruxaria” era o vodu, praticado, desde a chegada dos negros nas Antilhas, em Barbados, no haiti e em outras ilhas. (p.17)

Apesar das acusações de feitiçaria os relatos foram guardados em segredo dentro dos núcleos e costumes dos barbadianos, pois estes eram assumidamente Protestantes. Entre os vários casos de feitiçaria pode-se apresentar um que se deu na localidade de Guajará-Mirim envolvendo uma família de barbadianos que praticou

e ainda pratica, através de descendentes, ritos afrodescendentes, codoenses desde a fase de construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré.

As práticas de feitiçaria, no caso dessa família, nascem com a chegada do patriarca, vindo das ilhas do Caribe para Guajará-Mirim, onde se instala e conhece uma negra africana, que pratica ritos codoenses e frequenta a macumba. Com a união dos dois, a família passa a ser referência de barbadianos que desenvolveram ritos pagãos, sendo alvo de preconceito naquela localidade.

Os barbadianos presentes na cidade de Porto Velho, apesar da grande influência codoense exercida na época pelos terreiros de macumba existentes, afirmam que suas famílias, apesar das acusações recorrentes a respeito de envolvimento com a feitiçaria, eram limpas destas práticas religiosas, alegaram em entrevistas que eram associados à religiões pagãs em função da cor da pele ser igual a dos praticantes advindos diretamente da África. Mas, todas essas dúvidas a respeito do envolvimento de negros barbadianos com a macumba e outras práticas codoenses e afrodescendentes morreram guardadas nos seios das famílias barbadianas e no imaginário popular a respeito dessas acusações, que podem ser apenas consideradas como preconceituosas ou como olhares secretos, que observaram uma realidade escondida por trás de uma tradicionalidade herdada dos ingleses.

Apesar de todas as acusações propostas por uma elite branca e uma população local preconceituosa, não existem provas que possam confirmar as acusações. As famílias barbadianas são muito reservadas e o que se sabe das práticas religiosas deste povo peculiar se refere ao protestantismo e as suas grandes contribuições com a propagação dessa religião na atual cidade de Porto Velho. Quanto ao fato dos barbadianos serem acusados de feitiçaria o contexto histórico-social nos leva a crer que há possibilidade de estas acusações fazerem parte de um grande aparato de denúncias levianas realizadas apenas por uma questão de preconceito e luta pelo poder na localidade, mas não se aniquila por total a possibilidade da veracidade das acusações, que se estabelece cada vez menos, mas que não se extinguiu até hoje.

Pode-se dizer que os barbadianos ao mesmo tempo em que sofreram preconceito por meio da imprensa também praticaram atos preconceituosos por serem diferentes ou por se enquadrarem dentro da ética protestante ao manterem-se limpo, passar um lenço nas mãos sempre que cumprimentavam uma pessoa pertencente a outro grupo, por serem alfabetizados e compor o grupo de trabalhadores especializados da ferrovia, ou por terem desencadeado, na primeira metade do século XX, tipos diversos que foram do universo das feitiçarias aos letrados em uma cidade em plena floresta amazônica.

Porém, sem querer minimizar ou defender os barbadianos e nem a população local incentivadora e leitora das matérias policiais é importante salientar que todo o preconceito estabelecido no período estudado deve ser entendido dentro de um contexto político levando-se em consideração o tempo histórico em que se estabeleceu e as lutas implementadas pelo atores sociais para manutenção de traços culturais e de sobrevivência em uma cidade que já nasceu segregando seus atores sociais e demarcando espaços sob a égide da modernidade.

Notas

¹ Professora Mestre do Departamento de História e Arqueologia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, pesquisadora do Centro de Documentação e Estudos Avançados sobre Memória e Patrimônio de Rondônia (CDEAMPRO).

² Professora Doutora do Departamento de Línguas Vernáculas da Universidade Federal de Rondônia e do Mestrado em Estudos Literários e membro do GECEL.

³ Graduanda do 8º período do Curso de História da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Pesquisadora Bolsista do PIBIC/CNPq e do Centro de Documentação e Estudos Avançados sobre Memória e Patrimônio de Rondônia (CDEAMPRO).

⁴ Graduanda do 4º período do Curso de História da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Pesquisadora do PIBIC e do Centro de Documentação e Estudos Avançados sobre Memória e Patrimônio de Rondônia (CDEAMPRO).

⁵ Termo utilizado pela população de Porto Velho, para designar no início do século XX, os trabalhadores considerados de categorias, uma vez que são funcionários da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré – E.F.M.M.

⁶ Termo utilizado para designar, no início do século XX em Porto Velho, a população que não tem vínculo empregatício com a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e que, portanto, são considerados sem qualificação para trabalhar na ferrovia.

Referências bibliográficas

ALLPORT, Gordon. **The Nature of Prejudice**. Wokingham: Addison-Wesley, 1954.

A. W. **Jornal Alto Madeira**, Porto Velho, 22 de Novembro de 1919, N. 262. Coluna Policial, p.3

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O Racismo na História do Brasil** – Mito e Realidade. São Paulo: Ática, 2000.

COMAS, Juan. **Os Mitos Raciais**. In.: SILVA, João Joel (Org.). *Raça e Ciência I*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

GOMES, Flávio dos Santos. **Gênero e Etnicidade e Memória na Amazônia**: notas de pesquisas etnográficas em comunidades negras. In.: ÁLVAREZ, Maria Luiza Miranda (org.). *Mulher e Modernidade na Amazônia*. Belém: CEJUP, 1997.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Preconceito Racial: Modos, Temas e Tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

James Best. *Jornal Alto Madeira*, Porto Velho, 28 de setembro de 1919. N. 246. Coluna Policial, p.3.

LEAL, José Carlos. **A Maldição da Mulher**. São Paulo: DPL, 2004.

MENEZES, Nilsa. **Chá das Cinco na Floresta**. Campinas: Komedi, 1998.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude – Usos e Sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.

NOGUEIRA, Mara Genecy Centeno Nogueira. **Estrangeiro Negro, Sim, mas Instruído**: um olhar amazônico sobre a presença “barbadiana” no campo das representações sociais em Porto Velho no início do século XX. In: *Saber da Amazônia*. Porto Velho: EDUFRO, 2004.

_____. **A Construção do Espaço Social em Porto Velho, na Primeira Metade do Século XX**: um olhar através da fotografia. 2008, 135 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, 2008.

_____. SAMPAIO, Sonia Maria Gomes. **O Espaço Feminino nas Narrativas de Kurt Falkenburger e Marcio Souza**. Artigo apresentado no I Encontro Internacional/Cultural da Fronteira Brasil/Bolívia. Guajará-Mirim, 9 de abril de 2011.

Pouca Sorte. *Jornal Alto Madeira*, Porto Velho, 29 de Julho de 1917, N. 21. Coluna Policial, p.3.

Sai Repique. *Jornal Alto Madeira*, Porto Velho, 13 de Abril de 1919, N. 198. Coluna Policial, p.3.

Pela via dos itinerários: embates, provisões, diálogos

Marcio Bezerra da Costa
Gerson Rodrigues de Albuquerque

Resumo: O curso inicial deste artigo passa pelos itinerários, o do artista plástico Hélio Melo e o de suas telas. Nesse sentido, o objetivo do presente texto é expor os caminhos que nos fizeram contemplar o artista como produtor de representações de um universo mais amplo, mundo constituído da Amazônia e de suas fronteiras simbólicas. O curso da ideia foi regido pela observação etnográfica do homem e de sua arte, portanto, uma densidade antropológica se estabelece, inevitavelmente, na observação e análise das fontes da pesquisa: as imagens. Num primeiro momento, percorremos o caminho da descoberta da obra do artista e da seleção de duas telas como objetos centrais da análise. A partir dessas telas à óleo, representando a paisagem e o cotidiano de homens e mulheres de seringais amazônicos, procuramos compreender ou desvelar o que pode dizer a obra e o autor sob o ponto de vista de uma linguagem crítica e atenta às possibilidades de leitura das imagens. Essa foi a perspectiva que nos levou ao homem, não o contrário. O itinerário é o breve e necessário espaço para percorrer e se chegar às questões centrais da pesquisa e às condições de produção do artista enquanto indivíduo geograficamente situado.

Palavras-chave: leitura da pintura, descrição desarmada, Hélio Melo.

Embates iniciais

O curso da pesquisa¹ foi regido pela observação etnográfica² do homem e de sua arte, portanto, uma densidade antropológica se estabelece, inevitavelmente, na observação e análise das fontes da pesquisa: as imagens. Num primeiro momento, percorremos o caminho da descoberta da obra do artista e da seleção de duas telas como objetos centrais da análise. A partir dessas telas à óleo, representando a paisagem e o cotidiano de homens e mulheres de seringais amazônicos, procuramos compreender ou desvelar o que pode dizer a obra e o autor sob o ponto de vista de uma linguagem crítica e atenta às possibilidades de leitura das imagens. Essa foi a perspectiva que nos levou ao homem, não o contrário. O itinerário é o breve e necessário espaço para percorrer e se chegar às questões centrais da pesquisa.

Nosso ponto de partida foi o arquivo digital do Theatro Hélio Melo, lugar onde nos foi disponibilizado um grande número de material sobre o artista, tais como reproduções fotográficas de telas, artigos digitalizados, reportagens e fotografias sobre o autor e sobre sua vida particular no seu ofício de pintor. Logo após, realizamos pesquisas no arquivo do Patrimônio Histórico do Estado do Acre. Apesar da grande quantidade de documentos, surgiu um problema crucial: como realizar as análises sobre a materialidade digital, quando muito mais interessante e legítimo seria observar os quadros reais, vê-los e contemplá-los, podendo discernir a cor e textura original. Como analisar os elementos da pintura do autor desfocados de sua perspectiva e profundidade?

Isso nos leva a considerar o papel da cópia fotográfica das telas, já que os originais podem estar espalhados em várias partes do mundo. Por isso mesmo, cabe aqui uma reflexão sobre a questão técnica das reproduções da arte e suas possibilidades. Nessa direção penso que se torna importante dialogarmos com as reflexões pontuadas por Walter Benjamin, filósofo e crítico de arte alemão, quando afirma que “mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra”. No bojo dessa existência única, insiste o autor é que se desenrola toda a história da obra de arte e tal história:

compreende não apenas as transformações que ela sofreu, com a passagem do tempo, em sua estrutura física, como as relações de propriedade em que ela ingressou. Os vestígios das primeiras só podem ser investigados por análises químicas ou físicas, irrealizáveis na reprodução; os vestígios das segundas são o objeto de uma tradição, cuja reconstituição precisa partir do lugar em que se achava o original.³

Nesse caso, pensando o “aqui e agora” com elemento central e o próprio conteúdo da autenticidade de uma obra de arte, Benjamin chama nossa atenção para o fato de que nessa autenticidade “se enraíza uma tradição que identifica esse objeto, até os nossos dias, como sendo aquele objeto sempre igual e idêntico a si mesmo”. Nesse caso, enfatiza que a “esfera da autenticidade, como um todo, escapa à reprodutibilidade técnica, e naturalmente não apenas à técnica”.⁴

Partindo dessas questões e mesmo considerando as implicações e vantagens dos avanços técnicos - como a fotografia, por exemplo - na reprodução de obras de arte, esse autor é taxativo ao pontuar que mesmo “que essas novas circunstâncias deixem intato o conteúdo da obra de arte, elas desvalorizam, de qualquer modo, o seu aqui e agora”. Para ele:

a autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até o seu testemunho histórico. Como este depende da materialidade da obra, quando ela se esquia do homem através da reprodução, também o testemunho se perde. Sem dúvida, só esse testemunho desaparece, mas o que desaparece com ele é a autenticidade da coisa, seu peso tradicional”⁵

Mais que a autenticidade, o filósofo alemão, insiste que, com a reproduzibilidade técnica de uma obra de arte, o que se perde ou se atrofia é sua aura, ou seja, aquela figura única:

singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. (...) Graças a essa definição, é fácil identificar os fatores sociais específicos que condicionam o declínio atual da aura. Ele deriva de duas circunstâncias, estreitamente ligadas à crescente difusão e intensidade dos movimentos de massas. Fazer as coisas “ficarem mais próximas” é uma preocupação tão apaixonada das massas modernas como sua tendência a superar o caráter único de todos os fatos através da sua reproduzibilidade. Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução. Cada dia fica mais nítida a diferença entre a reprodução, como ela nos é oferecida pelas revistas ilustradas e pelas atualidades cinematográficas, e a imagem. Nesta, a unidade e a durabilidade se associam tão intimamente como, na reprodução, a transitoriedade e a repetibilidade. Retirar o objeto do seu invólucro, destruir sua aura, é a característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar ‘o semelhante no mundo’ é tão aguda, que graças à reprodução ela consegue captá-lo até no fenômeno único.⁶

Para Benjamin, com o fim do critério de autenticidade, marcadamente influenciado pelo surgimento e popularização da fotografia, a função social da arte se transformou, saindo do eixo do ritual para o da práxis, ou seja, o da política. É Com base nesse eixo que frisamos aqui as possibilidades de se trabalhar com a reprodução, não deixando de lado a observação constante que prenuncia a abordagem de uma cópia. Se para aquele autor é uma época que, com sua percepção se capta o semelhante no mundo, para nós, mais que isso, é uma oportunidade de se fazerem análises que seriam relegadas ao esquecimento sem a reprodução técnica de obras de arte.

Uma peculiaridade do mundo dos meios de comunicação de massa, com seus processos de imenso alcance que põe em rotação o singular para a captação do mundo. Talvez esse seja o nome do processo de cópia das obras de Hélio Melo utilizado pelas entidades que professam seu nome, uma pessoa anônima com técnica manual de máquina digital que faz fotos de uma tela que o autor demorou meses para pintar. Tal ato pode sintetizar uma espécie de captação aguda do singular pelas “massas”.

De uma forma geral, a reproduzibilidade técnica da obra de arte modifica a relação da massa com a arte⁷. A distância clássica de uma arte restrita às elites ganha o gosto do público comum por sua acessibilidade ímpar: uma revista, um jornal, uma loja de departamentos, lugares onde a percepção do singular de nossa época se estabelece e procura vender seu produto. Obras primas vão parar em camisetas e os clássicos da História Oficial da Arte vão caber dentro de um CD-ROM que serve de papel de parede em computador pessoal.⁸

Hélio Melo vai parar nos jornais matutinos da cidade de Rio Branco, nas paredes dos colégios no centro da cidade de Rio Branco, símbolo de uma arte que se quer de muitos e que por isso mesmo, legitima sua cópia. E se quer de muitos, pois há interesse nisso, que serão discutidos adiante, e que sua forma e volume se condicionam em contornos específicos e singulares que também chegam a caracterizar uma época no Acre. Nosso objeto é fruto de um conflito pela sobrevivência da técnica da pintura, por isso mesmo legítimo, já que a substitui na apreensão do singular do mundo contemporâneo. E, da mesma forma que a pintura – a tela em sua materialidade –, a fotografia se configura também num objeto para o estudo da história⁹, ampliada em toda sua totalidade temática e extensão características do mundo contemporâneo.

A base digital permite maior flexibilidade de observação a um observador comum, podendo ser observada de diversos ângulos que não caberiam ao original; pode ser manipulada para se ter apenas um fragmento de sua totalidade e ainda ser comparada digitalmente com outras bases. Contudo, há um conjunto de limitações que podem e devem ser observadas. Segundo Lacerda:

Se, por um lado, é inegável a importância que essas novas tecnologias vêm adquirindo por sua atestada eficácia na otimização do tratamento técnico e da recuperação da informação em arquivos, por outro lado, o usuário – base e eixo de toda essa operação – deve levar em consideração que as imagens em computador se tornam uniformes, sendo importante não tomá-las pelos próprios originais (...). É bom lembrar que por trás da multiplicidade de ofertas que um sistema computadorizado oferece, deve-se não perder de vista o objeto fotográfico como um elemento original e insubstituível.

A aura não pode ser substituída, apesar dos esforços, o complexo da imagem digital não é um retrato fiel do objeto observado, por isso mesmo o cuidado em tomar uma cópia do que é insubstituível. O “aqui e agora” também não pode ser copiado, fazendo com que nosso empreendimento seja uma zona de risco, uma batalha estratégica onde é impossível conhecer a fundo o que se tem pela frente. Cria-se aqui, um conflito, que pode ser estabelecido como a caracterização da relação moderna entre a arte e a fotografia¹⁰, um caso mal resolvido, insurgente da época em que as obras de arte passaram a ser fotografadas. A nosso ver, podemos ter duas atitudes diante do específico caso.

Por um lado, podemos tomar e legitimar a impossível similitude no processo de análise, ignorando os possíveis e certos obstáculos da análise da representação digital da representação da tela. Estabelecendo, dessa forma, uma equivalência que pode ser delicadamente compensada pela atenta observação da imagem, levando em conta os riscos que podemos correr nesse processo.

Por outro lado, caminharemos em busca dos originais. Itinerário o mais preciso, análise mais certa, processo mais legítimo de observação. O que nos ajudaria ainda mais nesse embate etnográfico travado com as informações e impressões deixadas ao longo do tempo na vida do artista e em suas atividades. O que nos ajudaria na observação mais completa, na descrição densa¹¹.

Decidimo-nos pela primeira opção, certos de que isso nos favorecerá a chegar ao estado de uma descrição densa. Essa tomada de decisão nos representa a face do processo etnográfico, pois em si está impregnada de significativa carga do ofício antropológico. Importa-nos percorrer caminhos já abertos e abrir outros, observar diálogos já escritos e inscrever outros na tomada das inscrições acerca de um passado histórico e feitura da nossa desconstrução e reconstrução do objeto da pesquisa.

Nesse caminho nos deparamos com uma série de outras obras de Hélio Melo, telas e livros, igualmente observadas para possíveis processos de analogias. Possíveis descobertas sobre o autor e sua obra que podem passar despercebidas quando restringimos um objeto como esse. Tais obras foram sendo “descobertas” em nossa passagem pelos itinerários viajados, pelo percurso do homem de suas pinceladas, caminhos a serem descobertos igualmente, veios a serem rompidos, lugares a serem interpretados.

Condição do artista, coordenadas geográficas

Pensar Hélio Melo seria incompleto sem a reflexão que experimentasse entrar nos subsolos da condição do artista e da produção da obra na Amazônia. Uma intromissão que vislumbresse contemplar o processo criativo de construção das identidades artísticas. Uma imbricação possível e que nos é sustentada, é que o meio cultural natural-social é parte determinante de um processo de reflexão que visa ir além da esfera do local, prepara-se acima de tudo para tomada e redescoberta dos processos de trânsito e imobilização de toda uma totalidade geográfica. Sobre essa questão pensamos que contemplar a condição do artista é contemplar como sua produção se comporta diante do mundo abismal¹² da Amazônia e suas relações com os diversos agentes globais. Pensando nos termos de Roberto Conduru¹³, não se trata de fazer escolhas, mas de se ater a “observar as obras no trânsito entre Amazônia, Brasil e além”. Trata-se de contemplar a condição do artista como condição comunicante de um lugar e suas conexões de cunho social, político e econômico.

Por isso, pensar a condição do artista é refletir sobre os processos que o destaca como atuante em sua terra. Cabe aqui notar a importante contribuição do artigo *Mundos Próprios: arte e modernidade, Amazônia, Brasil e Além*, cuja linha de reflexão seguimos. Seus elementos de análise partem de um estudo da obra de Milton Hatoum, *Cinzas do Norte*¹⁴. Para o autor, o livro se destaca por fazer uma reflexão sobre a formação do artista e como se dar a construir esse fazer artístico.

Uma das observações importantes ao nosso estudo é contemplar esse artista como fazer comunicante de problemáticas específicas. Isso se traduz em tê-lo como força de conexão entre o local e o nacional, entre a esfera interna e a externa. No dizer de Conduru, tê-lo como “metáfora (problemática) do mundo”¹⁵. Aprofundando este debate, Hélio Melo pode ser apresentado como metáfora do mundo e como um mundo em si, com seus dramas e perplexidades, diante do abismo temporal que o cerca em sua condição de seringueiro vivendo na cidade e lutando por sua subsistência. Na condição artística na Amazônia, destacam-se o distanciamento do homem com o restante do país e sua consequente natureza intelectual limitada por certas condições materiais. Mais que o isolamento, a necessidade de expor e vender a arte é uma das maiores dificuldades do artista.

Um aspecto de caráter relevante é que o artista faz, fabrica, tece seus próprios elementos de arte: tintas diversas, pincéis, espátulas, cascas e óleos vegetais. Tudo isto, pode ser e cremos que é uma saída. O isolamento artístico e a dependência de produtos caros e finos para desenvolver a técnica da pintura à óleo¹⁶, destaca a condição do artista da sua naturalidade.

É preciso adentrar o mundo do desconhecido e rasgar os véus que encobrem barreiras entre o autor e o mundo de fora. A arte percorre em trânsito um caminho de libertação da condição “limitada” do homem amazônico. Ele quer mais. É preciso viajar, sair, buscar o trânsito das grandes correntes do mercado. A rigor, é preciso destacar, Hélio Melo torna evidente que tal limite não existe e aquilo que seria cerceador torna-se sua força, autenticidade e fina qualidade artística; o que lhe torna peculiar e, mais que isso, o artista em si é um mundo de multiplicidades e embates. Tem que lutar contra o isolamento do corpo e da mentalidade; tem que vencer a problemática da esfera material e precisa reconhecer-se enquanto homem vinculado à natureza, guiado por um conjunto ímpar de condições naturais e culturais, geográficas e históricas. Desse modo,

poderíamos evitar a frase de um dos personagens de Hatoum: *É muito difícil ser artista aqui. A natureza inibe toda vocação para a arte*¹⁷. Ou, se preferirmos, indagarmos com Márcio Souza: o que faz um artista nos confins da Amazônia? E, seguindo as trilhas desse autor, pontuar em linhas rudes que:

No meio da estagnação que empurra para fora o artista e não reconhece nada além da sobrevivência pessoal, a resposta está na encruzilhada da consciência crítica e da marginalidade. Consciência crítica, porque o artista necessita lutar com critérios para sobreviver. A província, como excelente modelo de repressão, elimina qualquer ambição pelo temor do desmensurado. Limita as infidelidades e tolera a criação como um estímulo subsidiário: a arte nunca é trabalho, é ornamento.¹⁸

O que se coloca é a necessidade de um trânsito de libertação intelectual e material, num percurso de auto-afirmação e reconhecimento. Num drama de contemplar as necessidades históricas e políticas, sociais e econômicas. O que o leva a tomar decisões, não certas ou erradas, mas necessárias diante dos impasses do fazer artístico na Amazônia: natureza, civilização e arte.

O reconhecimento ou a repulsa ao pertencimento local, na maioria das vezes, acompanham toda trajetória do artista. De certa forma a Amazônia torna-se tema enquanto natureza de características gigantescas, expressa nas telas, nos poemas e nos contos do autor. Soma-se a isso um processo de re-povoamento e exploração do mundo da natureza; a Amazônia torna-se dilema. O lugar de que fala Augé, destacando que *lugar é apenas a idéia, parcialmente materializada, que têm aqueles que o habitam de sua relação com o território, com seus próximos e com os outros*¹⁹, torna-se o lugar do autor.

Para Hélio Melo isso é legítimo. As origens e condições materiais o levaram às decisões que o fizeram tornar-se aquilo que ele se tornou. A contemplação da natureza é constante; a observação dos acontecimentos é profunda, já que se reconhece como centro de tudo isso, descrevendo de dentro de seu mundo passado, ou do passado de seu mundo. Por isso mesmo *nenhum lugar é um lugar qualquer*²⁰. Há nele condições de trânsito e liberdade.

O interessante em Hélio Melo, é que ele busca pertencer ao lugar. Busca estar dentro das telas, se fazer visível, quer trânsito, sair do isolamento e responder às circunstâncias com sua obra, com sua temática: o homem e a natureza. O individual, o político e o social.

Para Conduru²¹, Hatoum faz o destaque de que a arte pode surgir de todos os lugares, dependendo da apropriação do artista. É Nessa linha de raciocínio que Hélio Melo age. O panorama social que se destaca lhe pertence e lhe parece legítimo. Vai muito além de estar presente ou não, ter vivido ou não aquilo que “descreveu”, ter trabalhado ou não a favor de alguém ou algo, ter sido influenciado pela igreja ou não. Mais que isso, um espaço de incorporação vai se abrindo. A Amazônia torna-se seu tema. Não a Amazônia como um dado ou todo homogêneo e linear, mas uma Amazônia “real” e “imaginária”. A Amazônia que reside em seu interior e que ele procura produzir em leituras e representações plásticas, escritas, orais, musicais.

A condição do fazer da arte na Amazônia ou em qualquer lugar do mundo é a incorporação.²² A incorporação das condições que formam as ramas e raízes da obra de arte. Um processo que liga, de maneira quase indissociável, a vida particular à obra do artista, tornando difícil perceber a tênue linha que as separa.

Há uma questão de universalidade a ser posta. O mundo de cada um é um universo em trânsito e, no caso de Hélio Melo, ele se faz tema da obra e é representado por ela. A condição do artista remete a essa necessidade de trânsito com o exterior, com o uso das armas que possui, com seus medos e perplexidades, palpites e temas, sua vida e sua obra sempre transpassadas pelas circunstâncias do que relata os “acontecimentos” ou seus olhares sobre os mesmos.

Há uma tensão, um conflito latente permeando tudo. Essa tensão extrapola o trânsito intelectual. É preciso sobreviver da arte e isso, na maioria das vezes, é impossível, especialmente porque, no âmbito local ou na “província”, no dizer de Márcio Souza, somente se aceita:

os códigos já devidamente mastigados e expelidos pela metrópole, numa constante coprofagia cultural. E como já não tem a faculdade de assimilar seus autênticos produtos orgânicos, remete o artista para a fronteira. O trabalho artístico deve ser, então, encarado como uma sutil ironia de sorrir da grotesca inauguração da nova fonte luminosa do município (...) O artista mergulha sensorialmente na experiência, na história, na tentativa de superar o mundo restrito (...) Para vencer, o artista deve se empenhar na conquista do sucesso metropolitano, para, com esta sanção superior, retornar à província como um vitorioso. O senso provinciano nunca reconhece suas possibilidades, apenas seus limites.²³

As reflexões de Souza são datadas e configuradas ao contexto manauara, mas suas agudas críticas nos possibilitam dialogar com os processos históricos que marcaram as experiências de Hélio Melo e percebermos uma tendência de atrelamento de alguns de seus temas aos padrões do mercado. A constância com que certos temas são pintados é impressionante: a floresta e a vida cotidiana do homem da floresta levam sua técnica à uma certa exaustão. Nessa direção, é possível dizer que, em Hélio Melo, as necessidades orientam a obra. O tema da floresta e do homem frente ao contexto histórico da chegada da frente agropecuária na Amazônia acreana, poderia ser entendido como uma arma intelectual na guerra contra os abusos dos “novos donos da terra”. Além da obra representar o ideal de trabalho do artista amazônico, representa também a sistemática de uma condução da produção para fins específicos.

Partindo para esfera da economia, Hélio Melo passou a ser lido como representante legítimo da construção de uma identidade de resistência²⁴ que apela à exposição de certos símbolos, homens, lugares e objetos. O amazonense que se constituiu símbolo do Acre era um artista ligado ao meio natural, que teve sua obra usada para representar determinados interesses e ideais de um grupo. Como expressa Fonseca:

Muitos artistas, com o intuito de obterem vantagens dos próprios princípios que regem este processo de distribuição e consagração, movem-se no circuito tendo em conta as características do sistema, por que têm consciência do efeito que este poderá ter nas suas representações: a integração das suas obras numa rede de negociantes mais próxima do mercado central implica a aquisição de reputação e a possibilidade de ganhar importância histórica²⁵.

Portanto, duas questões básicas perfazem os itinerários dos artistas na Amazônia, a geografia do isolamento refletida na obra que busca espaço ou reconhecimento e se dispõe à exposição de seus atributos naturais; e o processo de distribuição da obra, momento em que o sistema vai *transformando os valores estéticos em valores econômicos*²⁶.

Cria-se um foco de interesse onde aquele que controla as oportunidades de exibição e que consegue expor os trabalhos, ganhando comissão, não pode ser confrontado pela obra nem suas idéias, tendo em vista que o artista precisa de seus serviços. Há um jogo dentro dos limites da liberdade traçados pelos agentes e instituições que o levam a cabo²⁷.

Nesse itinerário que fazemos, estabelecemos um andar sobre as marcas que deixou o homem sobre a geografia²⁸. Uma visão de como o meio pode servir de base para uma incursão pelos territórios da identidade. Cabe aqui uma idéia de como isso se processa, por isso mesmo podemos dar ênfase a uma questão bastante significativa que é a idéia de território. Nossa perspectiva é refletir sobre as muitas marcas desse embate entre homem e território, arte e cenário, memória e história, passado e presente. Nesse processo cabe observar como se estabeleceram as relações de reciprocidade entre o homem e as instituições. Compreendemos que é no espaço do território que se formam as identificações e as identidades. Para Silvano²⁹ a relação com o espaço é, por assim dizer, uma garantia universal da particularidade das identidades.

Incorporando um conceito de Sandra Rey³⁰, o de deslocamentos na paisagem, propomos uma reflexão que busca observar a via do território e paisagem que se deixa representar em Hélio Melo. Parte dessa abordagem está baseada sobre o ato de contato direto, isto é, a ação caminhante do homem pelo meio e não apenas o contemplar distante de uma “cena natural”. Mais que isso, as evidências do contato são expostas em forma de linguagens simbólicas, uma prática artística explorada há muito tempo. No caso de Hélio Melo, longe de um voluntarismo no campo estético e vanguardista, as experiências de interação com o meio são oriundas das trajetórias do artista ao longo de sua vida.

Para Rey, o ato de deslocar-se pela paisagem foi assiduamente cultivado no século XX, material e abstratamente, representando uma forma simbólica e autônoma de arte. Mas, duas questões surgem e têm que ser respondidas: de que maneira a caminhada e os deslocamentos em determinados territórios podem produzir experiências estéticas? E de que maneira essas experiências podem tornar-se uma experiência perceptiva? Tais questões podem nos conduzir num processo de abordagem do tema.

Para Rey podemos caminhar através do tema, pautando-nos “nas ações de deslocamentos em lugares geográficos pressupondo a mobilidade levando em conta uma experiência de desterritorialização, visto que ocorrem em experiências de deslocamentos: viagens, caminhadas, trajetos e derivas”³¹.

Numa abordagem mais específica temos Hélio Melo, que, a partir de um determinado contexto temporal e espacial procurou representar em sua obra um conjunto de acontecimentos que se desenrolaram na segunda metade do século XX, na Amazônia e especialmente no Acre.

As diversas identificações, abordagens das paisagens e acontecimentos as quais Hélio Melo se deixa reconhecer, são evidências da construção de um sentimento de pertencimento. Tal sentimento é expresso pela memória falada e pintada de suas trajetórias pessoais. Memória essa que é sempre fruto da própria experiência – vivenciada, ouvida, imaginada.

Hélio Melo tece sua obra a partir da rememoração daquilo que viveu, mas, também, daquilo que ouviu das falas, lembranças e trajetórias daqueles com quem conviveu. A sua recuperação do “eu” na história³² passa necessariamente pela memória do passado. Por isso mesmo a visão de mundo que se alimenta de acontecimentos coletivos ou familiares. Como nos propõe Lucena, o passado é eleito como expressão da identidade. Identidade essa que se constrói alimentada pelas vivências culturais.

O espaço é vivido e no dizer de Michel de Certeau³³ o espaço é praticado. No espaço utilizado por Hélio Melo é que encontramos parte significativa do que precisamos dialogar com sua obra. Nasce daí a importância de saber quem foi e o que viveu. Ou mesmo fazer dessa via uma abordagem constante para compreensão do tema. Afinal, que processo de pesquisa se propõe sem o estabelecimento do veio orientador das análises? Dizemos com isso que é necessário descobrir Hélio Melo para que se possa descobrir sua arte, sem, no entanto, desconsiderar a força de suas subjetividades nos complexos emaranhados das subjetividades de seus leitores-expectadores.

Quem era/é esse homem de quem estamos falando? De onde veio, como foi sua vida, sua experiência com o meio e com os diversos cenários em que esteve atuante durante todos os anos de sua existência? Chegamos à conclusão que para o estabelecimento da desconstrução e reconstrução do olhar que se faz sobre a representação do artista Hélio Melo, precisamos mais que uma tela e um olhar curioso. Faz-se necessário desvendar os mistérios da vida³⁴.

Para Edward Said³⁵, a invocação do passado constitui uma das estratégias mais comuns nas interpretações do presente. Tal afirmação, quando tomada como pressuposto, nos conduzirá à compreensão de dimensões da produção de Hélio Melo. Todas as formas de linguagem por ele empregadas - poesia, prosa, pintura e escultura, além da música - são uma invocação ao passado vivido na floresta.

Nesse passado Hélio Melo empreende uma constante visitação, retirando daí o tema ao qual se debruça e se expõe. Talvez por que ainda lhe insiste em aparecer à memória de suas andanças; ou talvez porque lhe é interessante contá-lo.

Podemos pensar nisso como um véu que encobre uma certa tradição de como o Acre é representado por quem habita suas mais diversas localidades. Partindo dessa premissa, o autor seria herdeiro de uma tradição seringueira, embora famoso entre os ciclos de imprensa e cultura, mas sem condições econômicas de ter uma vida mais tranquila ou, em outras palavras, mais confortáveis do ponto de vista material.

Utilizando a interessante expressão exame geográfico da experiência histórica³⁶, podemos realizar uma abordagem tendo consciência de como a época pode ser significativa para o artista. Para Said há e sempre houve uma espécie de luta pela geografia, embate onde instituições e pessoas de todas as ordens, travam um combate por território e todos os benefícios oriundos dessa conquista.

O imperialismo em busca de novos territórios é um exemplo disso, tendo em vista que a história humana tem origem na terra e que há sempre um confronto pelos territórios entre os que chegam e os habitantes nativos de lugares os mais remotos. Num plano mais básico, o imperialismo poderia ser definido como o pensar, colonizar, controlar terras que não são nossas, que estão distantes, que são possuídas e habitadas por outros³⁷.

Considerações finais

Nesse contexto acreano de vivências de Hélio Melo, o pintor é sujeito observador dos acontecimentos e desses elementos de sua reprodução. Refletindo no dizer de T. S. Eliot, nenhum poeta ou artista de qualquer área, tem seu pleno significado sozinho, pois são os embates e trocas de experiências que formam a possibilidade de um artista³⁸. Isso não é diferente em Hélio Melo, o pintor reage no momento histórico e constrói e é construído na relação com o mundo, nos intercâmbios com as pessoas, as idéias e as coisas de seu tempo.

Nesse cenário, passado e presente se cruzam e constituem a estrutura de uma forma de pensar basilar para compreensão da realidade. A maneira como formulamos ou representamos o passado molda nossa compreensão e nossas concepções do presente³⁹. Ao que Said chama de imperialismo opõe uma relação ao conceito de cultura e define um relacionamento entrecruzado por pessoas e instituições. No meio desse conflito, a arte parece estar no jogo do poder, tendo em vista que a luta pela geografia vai mais além que sintaxes convencionais e cenas dadas a priori. Nas linhas traçadas por Said temos uma visão mais ampla da questão:

O que tentei fazer foi uma espécie de exame geográfico da experiência histórica, tendo em mente a idéia de que a terra é, de fato, um único e mesmo mundo, onde praticamente não existem espaços vazios e inabitados. Assim como nenhum de nós está fora ou além da geografia, da mesma forma nenhum de nós está totalmente ausente da luta pela geografia. Essa luta é complexa e interessante porque não se restringe a soldados e canhões, abrangendo também idéias, formas, imagens e representações⁴⁰.

Sob a inspiração dessas reflexões, enfatizamos que Hélio Melo está no curso dos acontecimentos, no centro das percepções. Numa luta que é mais que convencionalismos, entra na esfera das idéias, formas, imagens e representações. O pintor traduz em imagens o que vê ou que julga como realidade. Isso é um pressuposto que vai além do que afirmar uma tendência a esboçar formas dos acasos dos acontecimentos. Esse artista de uma certa Amazônia pinta o que vê, o que sente que vê, o que acha que vê e o que não vê, o que ouve ou ouviu dizer,

Hélio Melo não está fora da luta política e combate inércias com sua arte, especialmente, quando aborda um passado recente de expropriações de famílias de trabalhadores da floresta e de devassa da própria floresta. Em sua obra há uma imbricação com as lutas que seriam deflagradas por seringueiros em defesa de seus modos de vida e de suas culturas. Perfaz caminhos pelas vias das representações, como um agente da luta. A luta abrange imagens mentais ou físicas, articuladas nas telas compostas por tintas e sumos ou nas subjetividades de seus observadores.

Notas

¹ Pesquisa desenvolvida pelo Programa de Mestrado em Letras: linguagem e identidade da Universidade Federal do Acre, desenvolvida no período de 2008-2010, sob orientação do Dr. Gerson Rodrigues de Albuquerque.

² Aqui nos dispomos a uma referência à etnografia já que o perfil da pesquisa e suas abrangências necessitam de uma abordagem mais ampla e mais aberta, com um claro objetivo de “capturar” dentro das telas uma linguagem que apenas pode manifestar-se por via das multiplicidades, das várias abordagens e olhares da interpretação.

³ BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993, p.167.

⁴ Idem, p.167.

⁵ Benjamin, 1993, p.168.

⁶ Benjamin, 1993, p.170.

⁷ Benjamim, 1993, p. 187

⁸ É possível baixar facilmente na internet arquivos de imagens de obras de arte, como é o caso da obra de alguns clássicos, que são usadas como papel de parede para computadores. Acesso: <http://ultrdownloads.uol.com.br/listagem/pinturas-e-obras-de-arte/12,294,2,,,,,html>

⁹ LACERDA, Aline Lopes de. **Os sentidos da imagem: fotografias em arquivos pessoais.** in: revista Acervo, Rio de Janeiro, v. 6, n 1-2, p 41-54. jan/dez 1993, p. 46.

¹⁰ BENJAMIN, Walter. **Pequena história da fotografia.** In: Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 104.

¹¹ O conceito de *descrição densa* é usado por Clifford Geertz, em seu livro **A interpretação das culturas.** Partindo de uma noção de cultura definida por Max Weber, o autor acredita que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu e assume que a cultura é o conjunto dessas teias e sua análise. Portanto, não se trata de uma ciência experimental em busca de leis que a sustentem, mas sim, de uma ciência interpretativa à procura de significados. Para o autor, que tomou o termo emprestado de Gilbert Ryale, é preciso que se tome conta do que é fazer antropologia; que é justamente um fazer etnográfico. Compreendendo a prática etnográfica é que compreenderemos como a análise antropológica pode ser usada na investigação do conhecimento. O que tem que ficar claro é que não é uma questão de método, mas de praticar etnografia, *é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa”*(p. 15). Para o autor, o etnógrafo anota o discurso social, ele o inscreve e finalmente o interpreta. Finalizando, a descrição densa recai sobre quatro bases principais: (1)ela é interpretativa, (2) o que ela interpreta é o fluxo do discurso social, (3) a interpretação que se exercita tentar salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixa-lo em formas pesquisáveis e (4) ela é microscópica. (p. 31)

¹² Termo criado por Abguar Bastos.

¹³ CONDURU, Roberto. **Mundos próprios. Arte e modernidade, Amazônia, Brasil e além.** 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - Transversalidades nas Artes Visuais – 21 a 26/09/2009 - Salvador, Bahia, p. 2653.

¹⁴ HATOUM, Milton. **Cinzas do norte.** São Paulo: Companhia das letras, 2006.

¹⁵ Conduru, 2009, p 2654.

¹⁶ Técnica artística que utiliza tintas a base de óleo, aplicadas com pincéis, espátulas ou outros meios sobre telas de tecido, superfícies de madeira e outros materiais.

¹⁷ Conduru, 2009, p. 2657.

¹⁸ SOUZA, Márcio. **A expressão amazonense: do colonialismo ao neocolonialismo.** Ed. Alfa-Ômega, São Paulo, 1977, p.27.

¹⁹ AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade.** Campinas: Papirus, 1994, p 54.

²⁰ Hatoum apud Conduru, 2009, p 2657.

²¹ Conduru, 2009, p. 2658.

²² Essa reflexão é inspirada nas leituras de Raymond Williams, Marxismo e literatura, e O Campo e a cidade – na história e na literatura.

²³ Souza, 1977, p.27-28.

²⁴ Depois de morto, Hélio Melo foi transformado numa espécie de ícone, embora quando vivo padecesse de câncer sem a devida assistência do Estado, falecendo na cidade de Goiânia quando tinha projetos culturais em andamento, que nunca foram aprovados pelas leis de incentivo à cultura do Estado do Acre.

²⁵ Fonseca, 2009, p. 2

²⁶ Maulin, *apud* Fonseca, 2009, p. 3.

²⁷ Fonseca, 2009, p. 3-4.

²⁸ Partindo do princípio da interação e transformação do homem no meio em que vive.

²⁹ *apud* Paul-Lévy e Segaud, 1983, p. 30.

³⁰ REY, Sandra. **A paisagem enquanto experiência estética e seus desdobramentos num projeto artístico.** 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - Transversalidades nas Artes Visuais – 21 a 26/09/2009 - Salvador, Bahia.

³¹ Rey, 2009, p.1193.

³² Expressão utilizada por LUCENA, Célia Toledo. **Trajетórias de família migrante: memórias, fronteiras e territórios.** In: Territorialização, meio ambiente e desenvolvimento no Brasil e Espanha. Orgs. José M. Valcuende Del Rio, Laís M. Cárdua. Edufac, 2005. p 97.

³³ Certeau, 1994.

³⁴ Hélio Melo tem uma série de livros editados que buscam dar conta dos mistérios da vida no meio da floresta, os mistérios dos pássaros, os mistérios da caça, etc.

³⁵ SAID, Edward. **Cultura e imperialismo.** Companhia das letras, São Paulo, 1995, p 33.

³⁶ Said, 1995, p. 37.

³⁷ Idem.

³⁸ Said *apud* Eliot, 1995.

³⁹ Said, 1995, p. 34.

⁴⁰ Said, 1995, p. 37-38.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993, p.167.

LACERDA, Aline Lopes de. **Os sentidos da imagem**: fotografias em arquivos pessoais. in: revista Acervo, Rio de Janeiro, v. 6, n 1-2, p 41-54. jan/dez 1993, p. 46.

BENJAMIN, Walter. **Pequena história da fotografia**. In: Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 104.

CONDURU, Roberto. **Mundos próprios. Arte e modernidade, Amazônia, Brasil e além**. 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - Transversalidades nas Artes Visuais – 21 a 26/09/2009 - Salvador, Bahia, p. 2653.

HATOUM, Milton. **Cinzas do norte**. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

SOUZA, Márcio. **A expressão amazonense**: do colonialismo ao neocolonialismo. Ed. Alfa-Ômega, São Paulo, 1977, p.27.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994, p 54.

REY, Sandra. **A paisagem enquanto experiência estética e seus desdobramentos num projeto artístico**. 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - Transversalidades nas Artes Visuais – 21 a 26/09/2009 - Salvador, Bahia.

LUCENA, Célia Toledo. **Trajetórias de família migrante**: memórias, fronteiras e territórios. In: Territorialização, meio ambiente e desenvolvimento no Brasil e Espanha. Orgs. José M. Valcuende Del Rio, Laís M. Cárdua. Edufac, 2005. p 97.

SAID, Edward. **Cultura e imperialismo**. Companhia das letras, São Paulo, 1995, p 33.

Fé e devoção a São Gonçalo: as práticas religiosas dos pagadores de promessas

Márcio Douglas de Carvalho e Silva

Resumo: A dança de São Gonçalo é uma manifestação religiosa da cultura popular presente em praticamente todo o Brasil, com expressões díspares de acordo com o local onde ela se apresenta, que vai desde o modo como o santo é representado até as cantigas cantadas na execução do ritual religioso. Tendo em vista esse aspecto, pretende-se neste trabalho analisar a dança de São Gonçalo no município de Campo Maior-PI, verificando os modelos representativos que envolvem a fé do devoto no santo, a relação exercida entre ambos na promessa, além dos pontos pertinentes ao modo como a dança é executada, com suas práticas que abrangem os aspectos culturais, religiosos e profanos. Para isso, além de uma pesquisa bibliográfica sobre a dança desde a sua introdução no Brasil, serão realizadas pesquisas de campo, fazendo uso de entrevistas com os devotos e observação da realização do ritual no ato do pagamento de promessa.

Palavras-chave: devoção, promessa, religiosidade popular.

Introdução

Aqui cabe analisar a religiosidade popular dentro dos meandros culturais no que dizem respeito às práticas da devoção e representações de fé, ritos e suas simbologias.

Sendo vista como uma prática mais aceita no seio dos mais pobres, havendo uma contraposição a religião do tempo religioso oficial, a religiosidade popular mais praticada no âmbito rural por pessoas simples acaba por se objetar ao catolicismo oficial na sua forma de manifestação e com a “oposição entre leigos e clero, e entre festividades e sacramentos, isto é, entre uma religiosidade espontânea e uma religião vertical imposta autoritariamente” (CAHUI, 2007, p. 82).

Essa espontaneidade avistada por Chauí (2007) caracteriza esse aspecto do comportamento humano como algo que muitas vezes nos revela ser motivado pela necessidade de alimentação de suas esperanças, uma solução para suas aflições, faz com que o homem recorra diretamente a divindade sem fazer uso do intermédio do clero. Van Gennep afirma que se “revela (m) nos folklores religiosos os signos de arquétipos inconscientes e de estruturas antropológicas permanentes” (CERTEAU, 2008, p. 35).

O modelo espontâneo e inconsciente citado pelos dois autores nos leva a observar traços comuns em todas as formas de manifestação religiosa de cunho popular, independente da santidade a que ela é ofertada, talvez por se tratar na sua maioria de pessoas com pouco grau de instrução, essa ausência de razão leva o fiel no embalo do sentimento, das emoções e da fé a ter essa espontaneidade de forma inconsciente.

Os aspectos pertinentes ao catolicismo popular no Brasil são oriundos ainda da época colonial, o catolicismo romano “a se mesclar com elementos estranhos a ele, multifacetados (...), como a própria religião africana transmigrada (...) a colônia viria proliferarem em seu solo as santidades sincréticas” (SOUZA, 2009, p. 130). Muitas vezes o surgimento dessas novas práticas de culto se dava pela insuficiência de clérigos em um território tão vasto como o do Brasil.

Gilberto Freyre (2006) destaca em *Casa Grande & senzala* a devoção a São Gonçalo, “seu culto é que se acham ligadas as práticas mais livres e sensuais. Às vezes até safadezas e porcarias. Atribuem-lhe a especialidade de arrumar marido ou amante para as velhas” (2006, p. 327). Diante disso podemos perceber que a religião popular se caracteriza também pela especialização das divindades, onde cada santo fica responsável por uma função e ganha fama por operar aquele tipo de milagre específico a qual sempre se recorre ao mesmo.

Depois de ensaiar sobre a área que desejamos debruçar este artigo, os campos devocionais regidos de aspectos culturais típicos do meio popular desde a época colonial, vamos apresentar um pouco da prática que será foco da nossa atenção: a Dança de São Gonçalo, no município de Campo Maior-PI, possui características próprias das práticas devocionais perpetuadas no Brasil: a principal delas, a fé em um ser superior que para os devotos tem o poder de resolver todos os seus problemas.

A cultura e o culto: simbologias, promessas e milagres nas devoções populares

A cultura é produzida pelo ser humano, e o ser humano por natureza é possuidor de fé, assim a religiosidade é um elemento pertinente a qualquer denominação de cultura. As denominações culturais popular e erudita são rebatidas por Arantes (2006), quando diz que

é evidente o caráter autocentrado, (...) etnocêntrico e autoritário dessas duas concepções. Nenhuma delas é capaz de compreender como possível e viável o que está fora dos seus próprios limites de racionalidade. Ambas são concepções que não se sustentam como objetivas. (...) (p. 21)

Mesmo que mesmo que se apresente de diferentes formas, quando representada no grupo, a cultura possui sempre uma relação de aproximação e troca com outros modos de manifestações culturais. Chartier (1990) em certos pontos defende esse “cruzamento” de concepções a cerca de popular e erudito, para ele:

Não devem ser entendidos como relações de exterioridade entre dois conjuntos estabelecidos de antemão e sobrepostos (um letrado e outro popular), mas como produtores de “ligas” culturais cujos elementos se encontram tão solidamente incorporados uns nos outros como nas ligas metálicas. (CHARTIER, 1990, p. 56-57).

Se pegarmos a Dança de São Gonçalo para exemplificar essa afirmativa, veremos que o culto ao santo católico português é detentor de várias características religiosas além da católica (institucionalizada), muçulmanas e de tradições populares africanas.

Sabendo que não importando o modo como se roga a um ser superior o que importa é a fé que é estabelecida e a devoção que é dedicada ao mesmo, cabe salientar que o modo como é constituída a promessa pode se caracterizar como “um pacto que obriga os dois lados a alguma ação positiva no sentido de resolver o problema apresentado (DAMATTA, 1986, p. 75).

O milagre é o produto final desse contrato, após o recebimento do milagre, nunca antes do mesmo ser efetivado pela divindade, chega a vez do receptor agradecer o bem recebido: o voto antes feito agora se torna ex-voto que geralmente são conhecidos como representações tangíveis. Aqui também trataremos o ritual, no caso de São Gonçalo como um ex-voto, pois certamente a prática da dança em devoção ao santo é oficializada após o recebimento do milagre. Assim podemos determinar que “a esperança, a fé, o desespero, a aflição, a promessa, a aliança dom o divino” é caracterizado como o voto, já “o alívio, a resposta, a celebração do pacto, o milagre alcançado-o Ex-Voto” (ACHE, Apud SIGRIST, 2006, p. 223). Essas relações de trocas voto/ex-voto, milagre/ritual é bem definido por Marcel Mauss (1974) no livro *Sociologia e Antropologia*, onde faz um ensaio sobre a Dádiva, estabelece uma analogia entre as relações de trocas de dádivas a obrigação de dar e receber. Nesse sistema Mauss define essas relações de trocas como “*sistemas de prestações totais*”, definindo ainda que “o mais importante, entre esses mecanismos espirituais, é evidente o que se obriga a retribuir o presente recebido” (MAUSS, 1974, p. 48).

Na retribuição, ou pagamento da graça recebida o fiel geralmente realiza um ritual religioso. O rito a São Gonçalo é possuidor de vários símbolos que são transmitidos as gerações seguintes por meio da cultura popular, sendo que “as forças morais que os símbolos religiosos exprimem são forças reais, com as quais devemos contar (...)” (DURKHEIM, 1996, p. 416-417).

O contexto/motivo estabelecido para a realização do rito é a promessa que se dirige ao santo, tendo ele uma função básica de “manter a vitalidade dessas crenças, para impedir que elas se apaguem da memória” (DURKHEIM, 1996, p. 409). Quanto ao modo que o rito é apresentado na Dança de São Gonçalo podem ser percebidas algumas modificações na intenção inicial da promessa. Um sentido dubio na pratica religiosa vem apresentando aspectos profanos juntamente com o ritual sagrado. Para Émile Durkheim (1996) esse caráter dubio está presente em todas as religiões. Micea Eliade (2010) esboça que “A irrupção do sagrado não somente projeta um ponto fixo no meio da fluidez amorfa do espaço profano (...) produz também uma rotura de nível” (ELIADE, 2010, p 59).

Essa nova modalidade de relação com o sobrenatural, mesclando elementos profanos juntamente com os sagrados é bem característico na devoção à São Gonçalo no decorrer da efetivação do ritual de agradecimento, onde essas duas modalidades de transcendência se conjuntam na realização da festa religiosa, essa mesclagem de traços profanos no ritual sagrado seja talvez dada de forma não proposital uma vez que o homem sempre está buscando o sagrado, que é como uma “necessidade indestrutível” do mesmo.

O culto de devoção à São Gonçalo: origem e propagação no Brasil

São Gonçalo é um Santo de origem portuguesa, assim como sua prática de devoção. Canonizado em 1551 pelo Papa Júlio III e com um grande empenho do rei de Portugal na época e devoto de São Gonçalo, D. João III. São Gonçalo após sua ordenação de sacerdote foi nomeado pároco de São Paio de Vizela. Mas foi em um período de busca interior que São Gonçalo encontrou na experiência popular uma maneira de converter as pessoas. Foi um grande reabilitador de prostitutas. Conta-se que durante a noite ele vestia-se de mulher, dançava e cantava com meretrizes a noite toda acreditando que aquelas que participassem daquela dança no sábado não cairia na desejo carnal no domingo e com o tempo re reabilitariam e encontrariam um casamento. Durante seu processo de conversão das prostitutas para não cair na tentação o santo enchia o seu sapato de pregos como uma forma de flagelação.

Operou vários milagres no norte de Portugal e após a sua morte além de se considerado como um santo casamenteiro porque em vida conseguia afastar muitas mulheres da prostituição, também passou a ser o

protetor dos violeiros, essa atribuição vem do período em que ele construiu uma ponte sobre o rio Tâmega, conta-se que o mesmo trabalhava na construção durante o dia e a noite tocava viola na intenção de converter os pecadores. Daí também vem uma de suas duas representações: A de São Gonçalo de Amarante: este é apresentado com vestimentas de camponês (calção, meia preta, bota chapéu na cabeça e capa azul além da viola na mão). A segunda representação é a do São Gonçalo Padre (com batina, crucifixo no pescoço, chapéu de padre e sapatos com pregos). Independente da representação, as imagens de São Gonçalo geralmente são aprestadas com denotação de alegria, pois se tratava de um santo muito festeiro.



Fig. 01- São Gonçalo, (Portugal) na Capela de São Lázaro, junto à ponte de Alfena (Valongo)
Fonte: (Arlindo de Magalhães Ribeiro da Cunha, 2003).



Fig. 02 – São Gonçalo (Brasil)
Fonte: Arquivo pessoal do autor

Pelas duas imagens é possível perceber a dualidade de representações que o bem aventurado português recebe. Isso advém das diversas funções atribuídas a ele em vida. Desde padre, violeiro, dançador, à construtor de ponte. Na representação mais conhecida aqui no Brasil quase sempre a imagem aparece amarrada com várias fitas, o que dificulta a visualização da mesma.

No Brasil o culto a São Gonçalo foi introduzindo ainda na época colonial onde foram registradas as primeiras manifestações de prática de devoção ao santo na Bahia. Apesar de não ser um santo canonizado pela igreja católica, São Gonçalo é um santo eleito pelo povo e conhecido tanto aqui como em Portugal por operar milagres.

Atualmente essa prática de devoção sobrevive graças aos pagadores de promessa, cuja representatividade é detentora de muitos aspectos que não se limitam apenas no campo da religiosidade da população. Além de seu caráter religioso, vários traços culturais podem ser observados nessa dança, desde tradições portuguesas de onde ela é oriunda até a incorporação de traços africanos, e mulçumanos no rito, podendo ser considerada uma dança de linhas culturais heterogêneas. Por ser uma representação religiosa e cultural pouco divulgada é importante que haja uma análise dessa manifestação, porque embora praticamente só conhecida entre os campos devocionais com desprovimento financeiro, a Dança de São Gonçalo é rica em tradições e cheia de diversidades de representação, que apesar de variar de um lugar para o outro, a devoção ao santo amarantino tem a mesma essência em todos os lugares onde é praticada: a devoção a São Gonçalo, que apenas recebe funções diferentes de um devoto para o outro. Sendo assim a dança de São Gonçalo considerada uma cultura popular é essencial analisar os valores dessa crença religiosa e seus aspectos culturais aparentes dentro do contexto do município de Campo Maior, onde não se conhece a veneração de São Gonçalo pela Igreja Católica.

Os devotos, a cantiga e a dança de São Gonçalo

Sabemos que as práticas de devoção sobrevivem graças aos crentes que transformam a fé em tradição

e mantém viva essa religiosidade carregada de valores e que caracterizam a vida de um povo. Não raro, essas manifestações são comuns no âmbito rural. A dança de São Gonçalo é realizada no terreiro da casa do promesseiro com um altar em forma de arco acompanhado das cantadeiras, um sanfoneiro, um zabumba, um triângulo e os dançadores em forma de filas na frente do altar, que na sua maioria ou são amigos do pagador de promessa, vizinhos, também devotos de São Gonçalo ou são pessoas pagas pelo pagador da promessa para ajudar na realização da dança.

A influência que a religiosidade causa nos devotos é imensa. Durante a realização do ritual muitos parecem está em um momento de êxtase! A fé é incondicional! São Gonçalo é celebrado em meio a danças, cantos, toques e gritos. O motivo da realização do culto dessa maneira é movida pela característica alegre e festeira que o santo é portador. Sempre cantando e dançando.

O modo como o santo é conhecido pelos devotos também é um diferencial, muitas vezes a história oficial do santo não é exatamente a do conhecimento dos devotos. Dona Antonia Maria, devota e cantadora “profissional” de São Gonçalo declara:

São Gonçalo era um senhor do tipo mendigo, ou seja, preguiçoso. Um certo dia ele encontrou-se com nove mulheres grávidas, muito deprimidas, não sei o porque estavam tristes. ai ele teve a idéia de convidá-las para fazerem uma brincadeira, reanimá-las. Uma perguntou que tipo de brincadeira? Ele disse: nós somos 10 pessoas, formamos duas filas de 5 pessoas em cada um e vamos cantar assim:

São Gonçalo vai, São Gonçalo vem
São Gonçalo beija mais na é meu bem
E assim continuaram a brincadeira.

Hoje em dia nos continuamos, um pouco diferente, pois fazemos cm tradições e com 6 pessoas com obrigação 4 homens e 2 mulheres e restante com acompanhantes. As antigas de São Gonçalo a gente é quem tira da mente, você inventa o que o importante é que no final dê certo o repente. (ANTONIA MARIA DA LUZ PAZ, Junho de 2011).

É perceptível no depoimento que a história do santo apesar de ter pontos em comum com a que já apresentamos acima, possui algumas variantes. De certo em muitas vezes isso ocorre na transmissão da tradição de gerações para geração, havendo uma modificação na transmissão oral. O modo como se organiza a dança também é visível que é exigida a maioria de homens em detrimento das mulheres. O improvisado também é relatado pela cantadeira, para ela o que tem que dá certo é o final da rima, não importando o que é improvisado durante a cantiga.

O convite para a festa é bem explicitado durante a dança:

Eu tava lá em casa
Sentada numa cadera
Quando recebi convite
Pra ser uma cantadera
Quando vim de lá de casa
Eu decenu caminho vou cantar
Com São Gonçalo do começo até o fim

E o encontro com o santo também é evidenciado. A noção de proporcionalidade é desrespeitada, uma vez que São Gonçalo é adulto, e na cantiga é retratado nos braços da Virgem Maria. Nesse ponto podemos perceber que São Gonçalo possivelmente ganha a imagem de criança.

No decer de uma ladera
O descambar de um riacho
Encontrei nossa sinhora
Com São Gonçalo nos braços

O lado promesseiro e econômico também são perceptíveis. A relação de troca e da exigência do santo pelo pagamento da promessa é de certa forma ironizada na cantiga, pois ao referir-se a São Gonçalo como um santo interesseiro pelas danças evidencia-se a obrigação de pagar a promessa, condição do santo (atribuída pelos devotos) para a realização da graça.

A referência a outros santos também é presente, assim como a condição dos mesmos enquanto divindades. Além disso, o modo como as mazelas da vida são lembradas, quando se diz que o mundo é um engano. A vida difícil dos promesseiros não é deixada de lado, a mesma ganha referencia na fala dos santos.

São Gonçalo e Santo Antoim
São dois santo interssero
São Gonçalo é pelas dança
E Santo Antoim pelo dinheiro
Santa Teresa foi frera

Minina de doze ano
Escreveu pro pai eterno
Que o mundo é um engano

Durante a realização da dança são frequentes as paradas em frente ao altar para finalizar cada jornada. Os gritos de “Viva São Gonçalo!” são comuns, assim como gritos quaisquer juntamente com foguetes.

Vamo dá a despedida
Vamo dá a despedida
Por cima do resplendor
Por cima do resplendor
Demo viva São Gonçalo
Demo viva São Gonçalo
E também pro tocador

É comum durante as jornadas algum devoto e por obrigação também o pagador da promessa ficar durante uma jornada inteira de joelhos segurando a imagem de São Gonçalo no colo em frente ao altar. Enquanto isso os dançadores realizam o ritual em filas se entrelaçando durante a dança os homens com as mulheres de um lado para o outro.



Fig. 03 – Altar de são Gonçalo

Fonte: Arquivo pessoal do autor

Na frente do arco (feito com cana-de-açúcar) que encobre o altar são colocadas as “jóias” penduradas quase sempre frutas e bolos que são leiloados após a realização da dança como forma de arrecadação de fundos para o dono da casa.

Considerações finais

Analisar uma prática religiosa popular como a dança de São Gonçalo exige uma observação minuciosa do ritual e sua significância, pois a mesma além do caráter religioso-devocinal é possuidora de aspectos culturais extremamente associados a nossa pluralidade de representação.

São Gonçalo, apesar de ser um santo da Igreja Católica, é praticamente desconhecido dentro dos meandros da própria igreja, no município de Campo Maior. A dança ganha representatividade, assim em meio a grande população que faz promessas em devoção a São Gonçalo. Por isso a maior fonte de informações são esses devotos que conhecem a prática da dança e que a disseminam constantemente significando-a e ressignificando-a de acordo com suas necessidades.

Geograficamente quase em sua totalidade praticada por pessoas que vivem na zona rural do município, a Dança de São Gonçalo está quase sempre associada a indústria milagreira. A Sobrevivência da prática religiosa vem sobrevivendo graças aos fiéis (maioria de idosos) que ainda acreditam no santo e fazem festa por

sua devoção, em busca de uma graça, pessoas de faixa etária mais atrasada na necessidade de encontrar respostas para suas indagações recorrem a São Gonçalo, quase sempre sendo pessoas de pouco grau de instrução, o que demonstra que São Gonçalo é um santo presente na concepção de classes desfavorecidas, não fazendo parte da cultura de elite local.

Contudo, pode ser observado dentro do contexto campomaiorense que a importância cultural da dança de São Gonçalo está centrada além do seu caráter devocional, a expressão artística vive em confluência com a fé o que leva a crer que a Dança é possuidora de uma carga cultural altamente rica, que como afirma Gilberto Freyre ganhou destaque no Brasil ainda no período colonial com os escravos africanos ainda persiste até os dias atuais em praticamente todo o Brasil, onde ganha forte representatividade no município de Campo Maior.

Referências bibliográficas

- ALVES, Ruben. **O que é religião?** São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular.** São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BARROS, José D'Assunção. **O Campo da História: Especialidades e abordagens.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- CASCUDO, Luiz da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro.** Rio de Janeiro: Ediouro Publicações.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1999.
- CHARTIÈR, Roger. **A história cultural entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.** São Paulo: Cortez, 2007.
- CUNHA, Arlindo de Magalhães Ribeiro da. **Lugares do culto de São Gonçalo no território da actual Diocese do Porto.** Porto: Revista da Faculdade de Letras - ciências e técnicas do património, 2003.
- DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa.** São Paulo: Martins Fortes, 1996.
- ELIADE, Mícea. **O sagrado e o Profano: a essência das religiões.** São Paulo: Editora WMF, Martins Fortes, 2010.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** São Paulo: Global, 2006.
- FERNANDES, Rui Aniceto Nascimento. **Um santo Nome: Histórias de São Gonçalo de Amarante.** Monografia, UERJ, Rio de Janeiro, 2000.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano de as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- MARTINS, José Cleiton de Oliveira, FREIRE, Edwilson. **O sagrado e o profano na festa católica.** In: MELO, José Marques (org.). **Folkcom - do ex-voto a indústria dos milagres: a comunicação dos pagadores de promessas.** Teresina: Halley, 2006.
- MATA, Roberto da. **O que fez o Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- MATA, Sérgio da. **História & Religião:** São Paulo: Autentica Editora, 2010.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia.** São Paulo. EPU, 1974.
- MONTES, Maria Lucia. **As figuras do sagrado: entre o público e o privado.** In: NOVAS, Fernando A.(org.). **História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MOTT, Luiz. **Cotidiano e vivência religiosa: entre a capela e o calundu.** In: SOUZA, Laura de Melo. (org.) **História da Vida Privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa.** São Paulo, Companhia das Letras, 1998.
- NETO, Isnard de Albuquerque Câmara. **Diálogos sobre religiosidade popular.** Taubaté: Universidade de Taubaté.

_____. **Religiosidade popular e catolicismo oficial:** o eterno contraponto. Taubaté: Universidade de Taubaté.

PAIVA, Geraldo José de, ZANGAR, Wellington (orgs.). **A representação da religião:** perspectivas psicológicas. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOS, Beatriz Catão Cruz. **A festa de São Gonçalona viagem em Cartas de La Barbinais.** Rio de Janeiro: IFCS/UFR/ CNPq, 2004.

SIGRIST, Marlei. **Repetir o chá e lavar o santo:** rituais do cordão de São João de Corumbá/MS no roteiro turístico brasileiro. In: Folkcom - do ex-voto a indústria dos milagres: a comunicação dos pagadores de promessas. Teresina: Halley, 2006.

SOUZA, Laura de Melo e. **O diabo e a terra de Santa Cruz:** feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Depoimento:

Antonia Maria da Luz Paz, Junho de 2011

Resistência camponesa em Corumbiara: 15 anos depois, a retomada da fazenda Santa Elina

Márcio Marinho Martins

Resumo: O presente trabalho retoma a discussão sobre a história da ocupação da fazenda Santa Elina em 1995 que culminou com o episódio conhecido como “massacre de Corumbiara”, um dos mais sangrentos confrontos da luta pela terra na Amazônia Ocidental e identificado pelos camponeses que participaram da ocupação como o “combate” da fazenda Santa Elina. O Conflito ocorrido em 09 de agosto de 1995 culminou com a gênese de um dos mais importantes movimentos camponeses de Rondônia, a Liga dos Camponeses Pobres, que sob a bandeira da Revolução Agrária radicaliza a luta pela terra, ocupando latifúndios e distribuindo a terra por conta própria. Em 2008 os camponeses reocuparam a fazenda Santa Elina, cansados de esperar pelas promessas do Governo Federal. A ação do Estado foi a de desmobilizar as famílias ocupantes com promessas de lonas e cestas básicas. Por fim, em 25 de julho de 2010 remanescentes do conflito ocorrido em 1995 e dezenas de camponeses pobres sem-terra reocuparam a fazenda e iniciaram o *Corte Popular* distribuindo a terra entre os camponeses que participaram da ocupação, totalizando 250 lotes individuais. Um ano após a reocupação da fazenda a produção dos camponeses passou a ser o principal elemento de fixação à terra, mesmo com toda ameaça de expulsão dos camponeses da área ocupada. A resistência camponesa de Corumbiara persiste após de 16 anos do conflito que mostrou a ação genocida do Estado e do Latifúndio. A retomada da Fazenda Santa Elina hoje, representa um Marco na luta pela terra em Rondônia. Neste trabalho, com base em Estudos anteriores sobre o conflito em Corumbiara e na pesquisa empírica realizada entre os camponeses, buscamos compreender as motivações, as contradições, as formas de resistência e a esperança dos camponeses da fazenda Santa Elina, diante da ofensiva do Estado e dos latifundiários rondonienses.

Palavras-chave: terra, conflito, resistência camponesa.

Introdução

Este trabalho tem a pretensão de apresentar algumas impressões acerca da luta pela terra em Rondônia e de forma mais específica os desdobramentos do conflito ocorrido em 1995 mundialmente conhecido como “massacre” de Corumbiara. Não discutiremos de forma aprofunda as causas deste conflito, já que em trabalho de Dissertação de Mestrado, intitulado *Corumbiara: massacre ou combate? A luta pela terra na fazenda Santa Elina e seus desdobramentos*, no ano de 2009, pudemos realizar de forma mais abrangente esta questão.

Em 2009, buscamos uma análise dialética acerca do conflito na fazenda Santa Elina, Corumbiara, em 09 de agosto de 1995. Mais do que uma análise descritiva, o trabalho buscou identificar as motivações que impulsionaram os camponeses a realizar aquela ocupação. O que nos chamou a atenção para iniciar a pesquisa sobre o conflito, não foi somente a ação truculenta do Estado e do latifúndio em reprimir camponeses em luta pela terra, mas o processo de resistência dos camponeses naquele conflito, bem como o processo organizativo de outras resistências posteriores.

Nossa análise sobre o conflito teve como campo investigativo e os procedimentos metodológicos utilizados sob a referência do materialismo histórico-dialético. Apontamos à época sobre a situação de conflito agrário e os desafios para realizar tal pesquisa, na nova ocupação na mesma área, no ano 2008. Para se chegar até o local, foi feito todo um trajeto que buscou evitar qualquer contato com pistoleiros que aterrorizavam a região nos dias de nossa visita.

Apresentamos o debate teórico acerca da questão agrária e da própria conceituação do campesinato enquanto classe social. Nossa opção foi a de considerar a discussão em torno da representação geográfica histórico-materialista, mas também a conceituação de uma geografia dos conflitos agrários. O eixo central do debate foi em torno da semifeudalidade brasileira, com o qual recorreremos aos clássicos deste debate, bem como as pesquisas mais atuais que analisam a situação dos países dominados pelo Imperialismo.

O Estado Brasileiro, mantém ao longo de sua história a mesma estrutura semifeudal concentradora, mesmo com todo o discurso produzido em torno das inovações tecnológicas do chamado *agronegócio*. Mesmo divergindo da natureza da gênese da estrutura agrária brasileira, Orlando Valverde (1955), Caio Prado Júnior (1976), Alberto Passos Guimarães (1979), Josué de Castro (1967), Werneck Sodré (1990) e Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1998) convergem para a análise de que ainda perdura no Brasil uma realidade arcaica e conservadora, sendo necessária sua transformação estrutural.

A Amazônia é uma região de expropriação e conflitos agrários, já que as estratégias de ocupação da região, sempre estiveram relacionadas a ação do capital, associado com a velha estrutura agrária concentradora.

O que se destaca ao longo deste processo é a gravidade dos conflitos agrários na região, ocorridos ao longo do processo de ocupação recente na região onde posteriormente e Corumbiara não foge à regra.

Nossa pesquisa, concluiu que na interpretação dos camponeses o que ocorreu foi uma “heróica resistência”, buscando enaltecer o martírio de companheiros e companheiras mortos durante o conflito. A riqueza de detalhes em muitos relatos se dá por que após treze anos, muitos deles estavam no mesmo local, realizando uma nova ocupação, de grande significado, porque representa a vingança contra aqueles que anos atrás causaram um dos episódios mais sangrentos da história da luta pela terra do Brasil contemporâneo.

Semifeudalidade e capitalismo burocrático

Na atualidade, as pesquisas mais aprofundadas sob esta temática, a de permanência de relações de semifeudalidade em países subdesenvolvidos é tema recorrente de alguns grupos de pesquisa, que caracterizam como **capitalismo burocrático**, o tipo de capitalismo existente em países dominados pelo imperialismo, aqui compreendido a partir da análise de Lênin em *Imperialismo, fase superior do capitalismo*, que identificou como sendo a fase de desenvolvimento capitalista onde se dá a concentração da produção por meio do monopólio, o fortalecimento do capital financeiro associados à partilha territorial do globo entre as grandes potências capitalistas (LENIN, 1991, p. 88) e que a nosso entender continua atual, conforme identifica Souza (2010):

Essa dependência dos países dominados pelo imperialismo se desenvolve por meio das ações do capital financeiro que se movimenta de várias formas, na instalação de empresas para extrair lucros advindos da superexploração da mão-de-obra barata, da flexibilização dos direitos trabalhistas, da sonegação de tributos e da legislação favorável; na compra de ações de empresas já existentes; em financiamentos e empréstimos a empresas privadas e ao Estado e em investimentos no controle das fontes de recursos naturais e de matérias-primas, de forma a manterem um controle econômico e político dos países dominados. (SOUZA, 2010, p. 34)

A análise de capitalismo burocrático consegue abarcar o conjunto das relações de produção existentes em nosso país. Sem esta análise é impossível compreender de uma forma ampla as relações de classe, e, sobretudo, as frações dentro de uma mesma classe. Daí que os autores que conseguiram compreender as relações de semifeudalidade existentes no Brasil, tiveram sua contribuição limitada ao confundir a grande burguesia – intrinsecamente vinculada e submissa ao imperialismo ou capital financeiro internacional – como uma burguesia genuinamente nacional.

Optamos por utilizar esta conceituação, estudada pelo geógrafo e historiador Victor O. Martín Martín da Universidade de La Laguna (Ilhas Canárias, Espanha), que no nosso entendimento se enquadra dentro da estrutura agrária brasileira. Martín Martín (2005) realizou um importante estudo sobre a atualidade da questão agrária no mundo, em especial nos países dominados pelo imperialismo, com características de semifeudalidade como as descritas pelos autores brasileiros e coordena o grupo de pesquisa daquela Universidade denominado *El Capitalismo Burocrático em la Explicación del Subdesarrollo y el Atraso Social* (GISAS). Souza (2010) concebe sintetizar com base na análise de Martín Martín (2005), consegue sintetizar a conceituação de Capitalismo Burocrático.

O capitalismo burocrático tem duas colunas: semicolonialismo e semifeudalidade (grande propriedade, semisservidão, gamonalismo). São indissolúveis, são ligadas. Em determinados momentos uma terá mais peso que a outra. Porém, não podemos nunca separar estas duas características em um país de capitalismo burocrático. O semicolonialismo é externo e a semifeudalidade é interna. A semifeudalidade, como explicou o autor, caracteriza-se pela existência da grande propriedade, da semisservidão e do gamonalismo (coronelismo).

O gamonalismo não caracteriza apenas o problema da terra, senão toda uma estrutura hierárquica que vai gerar a organização do Estado que sustenta as relações de semisservidão.

É importante compreender que a definição de capitalismo burocrático, de semifeudalidade, não significa falar de feudalismo, nem de modo de produção feudal, e sim de capitalismo burocrático, que é uma parte nova dentro do processo histórico, e isto não se confunde com produção feudal.

(SOUZA, 2010, p.70).

Na Amazônia, os conflitos agrários têm se intensificado mediante esta realidade concreta de avanço do latifúndio (monocultura) atrelado ao imperialismo e que também se expressa através dos grandes empreendimentos de infraestrutura do PAC (Programa de Aceleração do Crescimento), obras que se apresentam como de interesse do Estado Brasileiro, mas que desde o financiamento, execução e fins visam atender interesses de grandes corporações econômicas estrangeiras.

O combate da fazenda Santa Elina e a farsa da reforma agrária

Como já relatado acima, nossa dissertação discutiu o “massacre” de Corumbiara, mas deu voz àqueles que afirmavam de forma veemente que não foi um massacre, mas um “combate” ou uma “batalha”, onde camponeses armados com armas de caça enfrentaram com coragem as hordas de pistoleiros e policiais

militares que invadiram o acampamento em 1995. Do conflito ocorrido, surgiu a Liga dos Camponeses Pobres (LCP), que se expandiu para mais de 07 estados da federação.

Podemos observar que a LCP, consegue arregimentar camponeses pela clareza do seu discurso: “tomar terra do latifúndio” e “cortar a terra por conta própria”, já que, segundo o movimento, a Reforma Agrária do governo não existem e não passa de propaganda. A alternativa apresentada pela LCP de uma Revolução Agrária, enquanto parte de um processo de ruptura estrutural, de negação do “velho Estado” e da edificação de uma Nova Democracia (MARTINS, 2009, p. 13).

Quando concluíamos a pesquisa, em 2008, a fazenda Santa Elina foi reocupada. As famílias eram organizadas pelo CODEVISE (Comitê de Defesa das Vítimas de Santa Elina) e apoiados pela Liga dos Camponeses Pobres de Rondônia (LCP-RO). Esta luta já vinha do ano de 2007, quando acampados em Brasília, os camponeses organizados pelo CODEVISE reivindicavam o “corte” da fazenda Santa Elina e a indenização para as vítimas do conflito. Despejados ainda em 2008 e ameaçados por pistoleiros decidiram organizar-se para não mais esperar pelo governo federal.

O ano de 2009 rendeu aos camponeses apenas promessas de indenizações e assentamento daqueles que não receberam lotes desde 1995. Apenas em agosto de 2010 o INCRA anunciou que havia um decreto de desapropriação da área do mês de abril. Os camponeses denunciaram que a medida anunciada às vésperas das eleições gerais tinha como fator principal capitalizar votos para candidatos, já que em muitos acampamentos de camponeses sem-terra chegava-se a notícias que a área seria destinada àquelas famílias. Ao mesmo tempo, o INCRA, dizia não respeitar qualquer proposição do CODEVISE ou qualquer movimento social e que qualquer ação de ocupação sofreria despejo da Polícia Federal.

Desconsiderando qualquer intimidação governamental, após quase dois meses de mobilização cerca de cinquenta famílias entraram na área no dia 25 de julho de 2010 as vésperas de completar 15 anos do conflito de Corumbiara. Em nota o CODEVISE anunciou a ocupação e criticou o que chama de “reforma agrária falida”:

A reforma agrária do governo faliu, o Inbra não corta terras no cone sul há mais de 13 anos. Agora na época das eleições fazem mil promessas, tudo para ganhar voto, mas depois se esquecem do povo.

Cansamos de esperar! Decidimos fazer com nossas próprias mãos! Somente o povo organizado fará as mudanças de que esse país precisa! A Revolução Agrária vai cortar todas as terras do latifúndio para quem necessita delas para trabalhar, viver e produzir!

Nós, vítimas de Santa Elina juntamente com nossos filhos, parentes e outros camponeses sem terra retomamos a Fazenda Santa Elina. Estamos decididos a cortar e permanecer nessas terras custe o que custar.

Pedimos apoio aos trabalhadores, aos comerciantes e demais pessoas honestas e democráticas para fortalecer nossa luta e desenvolver a região.

Chamamos você que sempre trabalhou nas terras dos outros e ainda não conseguiu seu lote, você que trabalha na cidade e passa dificuldades para sustentar sua família, você que está desempregado, você mãe solteira que passa dificuldades e cuida sozinha de seus filhos, você que está cansado de esperar terra pelo Inbra, você jovem que não arruma trabalho, venham todos, juntem-se a nós. Chegou a hora de resolvermos todos os nossos problemas, ter terras, trabalho e viver com dignidade!

Junte suas ferramentas de trabalho, lona e alimentos! A terra é boa, produtiva e grande! A fazenda Santa Elina finalmente pertence ao povo!

(CODEVISE, 2010).

A reocupação da fazenda Santa Elina chamou a atenção de inúmeros camponeses para se organizarem pela posse da terra. Inicialmente os camponeses, temendo ataques de bandos armados de pistoleiros organizaram-se em acampamento que a cada dia crescia. Organizados em comissões decidiram em assembléia, marcar a data para o “corte popular”.

Em 09 de agosto de 2010 uma manifestação com cerca de 120 pessoas, entre camponeses acampados na área e de outros acampamentos da Liga dos Camponeses Pobres percorreu as ruas de Corumbiara. Diferente dos anos anteriores, em que se realizavam uma série de manifestações exigindo justiça, a manifestação desse ano contou com um tom de celebração: comemorar a posse da terra.

Reforma ou revolução agrária?

O conceito de reforma agrária está associado a uma mudança da estrutura agrária de cada país ou de uma determinada região que visa a distribuição de propriedade ou posse da terra. De certa forma não há nada de revolucionário nisso. Mas por que no Brasil e em outros países subdesenvolvidos não ocorreu uma reforma agrária? Antes de respondermos esta indagação é preciso conceituar o termo “reforma agrária” e analisar o contexto histórico em que este se desenvolveu.

Segundo Souza (2006), os autores Morais e Pereira identificam “cinco modelos de reforma agrária teoricamente definidos por um número de variáveis expressas em seu conteúdo e pela afirmação de que em nenhum país a reforma agrária correspondeu a um desses tipos de forma pura”. São eles: **Reforma agrária ou desenvolvimento agropecuário, Reforma agrária tutelada, Reforma agrária modernizadora,**

Reforma agrária evolutiva e Revolução Agrária (MORAIS & PEREIRA, 2002, p.7-45). Souza sintetiza os cinco modelos definidos por Morais & Pereira, a saber:

- a) **Reforma agrária ou desenvolvimento agropecuário:** É o “Processo de modernização da agricultura e pecuária baseada na incorporação de novas técnicas de produção e numa generosa canalização dos recursos públicos sem provocar mudanças na estrutura agrária”
- b) **Reforma agrária tutelada:** É o “Exercício de mudança em áreas limitadas e específicas sob tutela do compartimento moderno”.
- c) **Reforma agrária modernizadora:** É “um conjunto de medidas modernizadoras da estrutura agrária inserida dentro de um projeto nacional de atualização histórica”.
- d) **Reforma agrária evolutiva:** É o “processo de mudança da estrutura agrária destinado a criar um contexto agrário flexível e acessível às inevitáveis transformações posteriores da sociedade global”.
- e) **Revolução Agrária:** É a “transformação qualitativa dos modos e relações de produção prevalentes no agro, mediante a nacionalização dos recursos terra, capital e tecnologia”. Os objetivos da revolução agrária são suprimir as contradições antagônicas que obstaculizam o desenvolvimento das forças produtivas, a eliminação progressiva das contradições urbano-rural e a integração vertical (econômica, política e social) de todos os habitantes do País (SOUZA, 2006, p.38-43).

Corroborando com estas diferenciações, Oliveira (2007), identificou de forma mais simplificada a distinção entre Reforma e Revolução Agrária. Para ele a reforma agrária altera a estrutura fundiária sem alterar a estrutura do modo de produção e, a revolução agrária aponta para uma transformação da estrutura agrária simultânea a toda a estrutura social, visando a construção de uma outra sociedade:

A reforma agrária constitui-se, portanto, em um conjunto de ações governamentais realizadas pelos países capitalistas visando modificar a estrutura fundiária de uma região ou de um país todo. Ela é feita através de mudanças na distribuição da propriedade e ou posse da terra e da renda com vista a assegurar melhorias nos ganhos sociais, políticos, culturais, técnicos, econômicos (crescimento da produção agrícola) e de reordenação do território. Este conjunto de atos de governo deriva de ações coordenadas, resultantes de um programa mais ou menos elaborado e que geralmente, exprime um conjunto de decisões governamentais ou a doutrina de um texto legal.

Parte-se, portanto nesta interpretação, do estabelecimento de uma diferença conceitual entre reforma e revolução agrária. A reforma agrária provoca alterações na estrutura fundiária sem alterar o modo capitalista de produção existente em diferentes sociedades. A revolução agrária implica necessariamente, na transformação da estrutura fundiária realizada de forma simultânea com toda a estrutura social existente, visando à construção de outra sociedade. (OLIVEIRA, 2007, p. 68)

Identificamos que no Brasil não houve uma revolução agrária. Ao contrário, os ajustes realizados em torno de nossa estrutura agrária, apontam para uma “Reforma Agrária Tutelada”. Concordamos com as afirmações feitas por Souza (2006) que ao analisar as diferenciações elaboradas por Morais & Pereira, argumenta:

Primeiro, porque não elimina o monopólio da propriedade da terra, mas a colonização de terras inexploradas pertencentes ao Estado; segundo, porque beneficia os latifundiários parasitários que utilizam a terra apenas para especulação financeira com o pagamento de vultosas indenizações pelas terras desapropriadas. É a reforma agrária de mercado em que a terra é comprada pelo Estado, seguindo o exemplo instituído no Brasil desde 1850 com a Lei de Terras; terceiro, porque estimula o desenvolvimento do capitalismo no campo, conservando a grande propriedade arcaica e semi-feudal e as grandes propriedades de novo tipo voltadas a monocultura exportadora e controlada pelo capital estrangeiro e por ultimo, porque cria uma camada de camponeses ludibriados pelas promessas de prosperidade ao receber uma parcela de terra, contendo as idéias revolucionárias no campo. (SOUZA, 2006, p. 44 e 45)

O discurso do Movimento Sem-Terra aponta o caminho de uma “Reforma Agrária Evolutiva”, enquanto forma de se estruturar novas relações de poder mediante novas relações agrárias, para suprimir ou enfraquecer a classe dos latifundiários como forma de favorecer a participação camponesa na gestão do Estado, algo gradativo, lento e uma sensível mudança institucional. Este não é o caminho do Movimento Camponês que estamos estudando ao defender a revolução agrária, que aponta para uma “transformação da estrutura fundiária realizada de forma simultânea com toda a estrutura social existente” revestindo-se de uma forma ampla e radical de transformação (OLIVEIRA, 2007, p. 70). Ainda, segundo Oliveira (2007), as revoluções agrárias estiveram sempre e estreitamente relacionadas com o conceito de “Revolução Camponesa”, podendo assim ser definidas:

As primeiras revoluções agrárias ocorreram na transição do feudalismo para o capitalismo. A Revolução Francesa, certamente, constituiu-se em uma grande transformação social na qual o

campesinato desempenhou um importante papel. As revoluções agrárias aparecem, pois, na História, em geral, relacionadas simultaneamente, às lutas, revoltas ou mesmo revoluções camponesas.

As revoluções agrárias podem ser subdivididas em três grupos. O primeiro refere-se às revoluções agrárias que ocorreram na transição do feudalismo para o capitalismo especialmente na Europa. No segundo grupo, estão as revoluções agrárias que ocorreram no bojo das revoluções socialistas. No terceiro grupo estão a Revolução Mexicana e a guerra civil dos Estados Unidos. (OLIVEIRA, 2007, p. 71)

Conforme afirma Oliveira (2007) existem três experiências de Revolução Agrária. Ao analisarmos a defesa desta, na propaganda e nos documentos da Liga dos Camponeses Pobres, identificamos que a perspectiva deste movimento camponês é o de uma Revolução Agrária enquanto parte de uma revolução de Nova Democracia ininterrupta ao Socialismo, e esta vai se dar no bojo do avanço organizativo do campesinato enquanto parte integrante de um processo de transformação estrutural, não da substituição de uma fração ou de outra das classes dominantes de um determinado país.

Ao tempo que aponta para um caminho socialista, em seus textos e discursos, o MST distancia-se na prática do que eles chamariam de “ideal”. Nas publicações do MST, há uma mescla, que poderíamos chamar ecléticas. Envolvem citações e elogios à Che Guevara, Lênin, Fidel Castro e até Mao Tsetung. Na atualidade o MST defende a *Revolução Bolivariana* de Chaves e o papel desenvolvido por Evo Morales na Bolívia, entendidos como uma “revolução”. É inegável que os militantes do MST, principalmente seus dirigentes, conhecem a fundo a análise feita por Lênin, Mariátegui e Mao sobre o papel do campesinato em um possível processo revolucionário. Contudo, optaram pela prática colaboracionista de acúmulo de forças dentro da via eleitoral, mesmo com um discurso “revolucionário”, sob a alegação de que “há uma crise política” (STEDILE, 2007, p. 9) e de uma correlação de forças desfavorável para mudanças profundas, já que “os ventos que sopraram para a derrubada do ‘socialismo’ no leste europeu espalharam o vírus da doença que contaminou milhões de consciências em todo o mundo” (BOGO, 2000, p. 85).

Há então, uma grande diferenciação na ideologia e na prática política que distanciam a LCP e o MST. Se por um lado, o inimigo em comum é o latifúndio e o imperialismo, as estratégias de combatê-los são distintas. Há inúmeros trabalhos acadêmicos sobre a prática política e a ideologia do MST, que necessariamente não estamos citando neste trabalho. Contudo, ao afirmarmos esta diferenciação, buscaremos chamar a atenção para a necessidade de um estudo com base na organização deste novo movimento camponês, para compreender de que forma se dá o processo organizativo da LCP, como este aponta para uma transformação estrutural e como está sendo gestado este processo.

O “Corte Popular” ou “A terra é de quem nela trabalha”

Passados três meses da ocupação da Fazenda Santa Elina iniciou-se o levantamento topográfico para o que é chamado de “Corte Popular”, a divisão em lotes entre os acampados. Um clima de euforia e ansiedade tomou conta dos camponeses ao verem que por conta própria iriam receber a terra. As decisões sobre o tamanho do lote, a forma de organização e a ordem por sorteio foram estabelecidas na **Assembléia do Poder Popular**. Organizados em grupos de ajuda mútua fizeram toda a medição da área e foram afixando marcos da divisa dos lotes. As famílias de várias regiões definiram por ficar nas “linhas” (estradas vicinais) próximas pela relação de amizade que construíram durante o processo de ocupação e retomada da área. As linhas receberam cada uma, um nome dos que tomaram em 1995.

Nos primeiros dias de dezembro de 2010, cerca de 500 camponeses vindos de várias partes de Rondônia e entidades classistas de várias partes do país participaram da Festa do Corte Popular realizada na antiga sede da fazenda. Nesta celebração as famílias receberam o certificado de posse das terras e aprovaram homenagear o líder camponês Francisco Pereira do Nascimento (Zé Bentão) assassinado em março de 2008 por bandos armados do latifúndio em Buritis, dando seu nome a área: Área Revolucionária Zé Bentão.

Atualmente são 250 lotes de 12 alqueires divididos pelas mãos dos próprios camponeses que vivem e produzem diversos cultivos há mais de um ano. Nesses 250 lotes, mais de 30 % foram entregues a remanescentes das famílias vítimas do conflito em 1995. Dentro da área já funciona uma escola de 1ª a 4ª série com cerca de 30 alunos matriculados. Há uma estrada que hoje é usada como acesso principal que foi reformada com o uso de tratores custeados pelos próprios camponeses. Durante esse último ano os camponeses já realizaram diversas festas e celebrações dentro da área onde participaram em cada um desses eventos centenas de pessoas da região. Reconhecidamente o desenvolvimento dos municípios e localidades em torno tem ganhado impulso desde a retomada da área.

Nos dias 07, 08 e 09 de agosto, na passagem de 16 anos de conflito, realizou-se uma festa na antiga sede da fazenda, que hoje funciona como área social. Logo na entrada uma faixa tinha a seguinte inscrição “só a Revolução Agrária entrega terra aos camponeses”. Tivemos a oportunidade de nos dirigir ao local, que há 16 anos serviu para organizar pistoleiros para executar camponeses. Centenas de camponeses de outras áreas e organizações sociais e classistas, professores e estudantes universitários estiveram presentes. A festa começou com torneios, churrasco e atividades culturais. No segundo dia foi realizado um ato em homenagem aos mortos do conflito em 1995. Deslocamo-nos a pé num trecho de oito quilômetros até o local. Em fileiras organizadas foram lidas mensagens e o nome dos camponeses que tomaram na luta pela terra e um momento

de comoção tomou conta dos presentes, que mesmo com o sol escaldante bradaram: “honra e glória aos mártires de Corumbiara” e “Estamos vingando todos aqueles que tombaram nesta terra”. No dia 09 de agosto, mais de 200 camponeses e representantes de outras organizações sociais realizaram o Ato Público na cidade.

Ficamos surpresos com a disposição de luta e ânimo para produzir que tomou conta dos agora assentados pelo “corte popular”. Muitos, mesmo com os poucos recursos que dispunham, já produzem uma variedade de produtos na terra que antes era só capim. “*Tivemos que arrancar com as mãos esse capim, para poder plantar*”, dizia sorrindo um camponês. Outro complementava dizendo “*dá disposição porque a terra é muito boa*”.

A região sul do Estado de Rondônia concentra as terras mais produtivas e não é coincidência que lá se concentram, também, os maiores latifúndios do Estado, muitos dos quais pertencem à oligarquia política rondoniense e outra parte considerável, pertence a fazendeiros de outras regiões, sobretudo do Sudeste e Sul do país. A área ocupada e dividida pertence apenas à uma parte da antiga fazenda Santa Elina, já que esta, após o conflito em 1995, foi dividida em três fazendas: Maranata, Nossa Senhora Aparecida e Água Viva, sendo esta última sobre o controle dos camponeses.

“Daqui só saio morto”

Entrevistamos cerca de 20 camponeses que estão produzindo em seus lotes. Aqui não iremos reproduzir nenhum dos relatos porque a resposta à pergunta sobre um possível despejo por parte do INCRA, já que os lotes foram “cortados” pelos próprios camponeses, foi unânime: “daqui só saio morto”. Organizados em grupos de ajuda mútua para trabalho coletivo, já que as condições materiais da maioria dos camponeses são de poucos recursos e o resultado da produção pela fertilidade do solo motiva ainda mais os camponeses a resistirem.

Os desafios para a emancipação dos camponeses são grandes, mas estes já perderam a ilusão de esperar pelo INCRA, prefeitura ou outros órgãos governamentais. Eles não pedem, exigem. E quando o poder público não os atende, organizam-se e fazem por conta própria. Em nossa última visita, algumas estradas já estavam sendo abertas para facilitar a locomoção. Algumas casas já são de alvenaria e uma ou outra casa ainda tem cobertura de lona.

Aqueles que por ventura, não se fixam na terra, tem um prazo estipulado pela Assembléia para fazê-la sob pena de perda do lote e entrega para uma lista de espera de camponeses que chegam, pois como diz a própria consigna do Movimento: a terra é de quem nela trabalha. Como já afirmamos há, ainda, muitos desafios a ser superados, como a regularização da escola que funciona, a energia elétrica e um posto de saúde. Mas isso não desanima os camponeses, ao contrário os impulsiona ainda mais em se organizar e lutar.

Mas os problemas também são de ordem externa. Em 18 de agosto de 2011, após a festa, sem qualquer informação oficial, dirigiu-se à área a ouvidora agrária regional, senhora Márcia do Nascimento Pereira, e o delegado agrário recém transferido, senhor Lucas Torres Ribeiro, acompanhados de vários policiais militares fortemente armados. A ouvidora do INCRA disse que todos os que tiverem na terra e que não possuísem “perfil” para a “Reforma Agrária” serão excluídos da divisão dos lotes do INCRA.

O INCRA prometeu assentar dezenas de famílias de toda a região do cone sul do Estado naquela área. Diversos acampamentos à beira de estradas, alguns com até 08 anos, aguardam a terra da reforma agrária do governo que não sai. Enquanto a inoperância do Estado prejudica os camponeses, a bandeira da Revolução Agrária se intensifica em diversos Estados da federação.

Mais uma vez, a intervenção do Estado se dá pela manutenção e fortalecimento da grande propriedade exportadora de commodities e minérios, sendo a Amazônia o foco central desta expansão do território do capital. Destarte os conflitos agrários na Amazônia, envolvendo as organizações camponesas, posseiros, populações tradicionais, contra a expansão do capital e do latifúndio vai ser pautada por novos enfrentamentos pela conquista ou manutenção de seus territórios.

O alarde dos monopólios de comunicação, quando há qualquer reação dos camponeses contra os ataques do latifúndio – conjuntamente ou não com o Estado – vão sempre ter o papel de preparar a opinião pública para legitimar maiores investidas contra os pobres do campo. Afinal, quem são os proprietários desses monopólios? Foi assim em Canudos, Contestado, Corumbiara. São loucos, subversivos, guerrilheiros, bandidos, desocupados e inúmeros outros adjetivos utilizados para atacar os camponeses. E os ataques vão além das palavras, elas semeiam as mentes para o pior.

Constatamos o contrário. São pobres, acolhedores com quem confiam. São trabalhadores, que querem – sem compreender as análises geográficas, sociológicas, antropológicas ou historiográficas – ter o direito de produzir na terra e sustentar os filhos. O que passamos meses ou anos de pesquisa, para identificar suas motivações, eles têm “na ponta da língua”: “queremos terra”, dizem eles, “e sabemos que temos que destruir o latifúndio”, reafirmando sua posição de luta.

Concluimos, ainda, que o Estado enquanto fomentador de políticas públicas de desenvolvimento, em relação ao campo, exerceu o papel de seu co-autor do processo de expulsão de camponeses, já que as políticas aplicadas em sua maioria atendem diretamente os interesses do latifúndio sendo o resultado destas, o aumento das tensões de conflitos agrários. Há de fato, medidas paliativas, mas que representam poucos resultados no cotidiano da vida dos camponeses.

Referências bibliográficas

- BOGO, A. **O MST e a Cultura**: Caderno de Formação nº 34. São Paulo: Setor de Formação do MST, 2000.
- CASTRO, J. de. **Sete palmos de terra e um caixão**: ensaio sobre o Nordeste, área explosiva. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1967.
- CODEVISE. **Defender a posse pelos camponeses da fazenda Santa Elina**. Disponível em: <http://www.resistenciacamponesa.com/noticias/408-codevise>. Acesso em: 01 Out 2011.
- GUIMARÃES, A. P. **A crise agrária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MARTINS, M. M. **Corumbiara**: Massacre ou combate? A luta pela terra na fazenda Santa Elina e seus desdobramentos. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Núcleo de Ciência e Tecnologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2009.
- MORAIS, C. S. de; PEREIRA, F. J. **Cinco Modelos de Reforma Agrária**. Santa Maria da Vitória-BA: Edições IATTERMUND, 2002.
- PRADO JR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1976.
- SODRÉ, N. W. **Capitalismo e revolução burguesa no Brasil**. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.
- SOUZA, M. M. de. **Capitalismo, Questão Agrária e meio ambiente em Rondônia**: O caso de Jacinópolis. 2006. 164 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) - Núcleo de Ciência e Tecnologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.
- _____. **Imperialismo e educação do campo**: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990. 2010. 405 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010.
- STÉDILE, J. P. **A luta pela reforma agrária e a produção do conhecimento**. In: II Seminário Nacional o MST e a pesquisa, Veranópolis, 2007.
- VALVERDE, O. **Reconhecimento geográfico no município de Pompeu, MG**. Rio de Janeiro: Boletim Carioca de Geografia, ano VIII, n. 1 e 2, AGB, 1955.

Os infames da História: história, discurso e poder no Acre departamental do início do século XX¹

Márcio Roberto Vieira Cavalcante²

Resumo: A tentativa é de perceber como determinados sujeitos sociais passam, em determinado momento, a serem inscritos “tanto na economia do prazer e do desejo como na economia do discurso, da dominação e do poder” (BHABHA, 2003. P.107). Um modo de representação da alteridade, racial ou sexual, que se configura como processo de fabricação de indivíduos, como uma forma específica de dominação. Construir uma arqueologia do imaginário das elites acreanas do início do século XX, dando atenção ao processo de construção mental da realidade, produtor de coesão social e de legitimidade a uma ordem instituída, por meio de idéias, imagens e práticas dotadas de significados. A proposta é estudar a vida dos homens infames, isto é, as histórias desconhecidas das pessoas sem fama, sem glória e, por isso mesmo, ausente de visibilidade histórica.

Palavras-chave: sujeitos sociais, imaginário, História.

De que histórias estão falando

O mérito do historiador não é se passar por profundo, mas saber em que simples nível funciona a história; Não ter uma visão elevada ou mesmo realista, mas julgar bem as coisas mediocres (VEYNE, 1982, p. 94)

Neste projeto partimos do entendimento de que a História constitui um dentre uma série de discursos a respeito do mundo. E que lemos o mundo como um texto, e tais leituras são, pela lógica, infinitas. É fundamentalmente, perceber que o mundo ou o passado sempre nos chegam como narrativas e que não podemos sair dessas narrativas para verificar se corresponde ao mundo ou passado reais (PESAVENTO, 2006)

Partimos do entendimento de que a maneira com a qual o historiador tenta entender o passado é crucial para determinar as possibilidades do que a história é e pode ser. Nesse sentido, as interpretações dos historiadores devem ser múltiplas e que o passado que conhecemos é sempre condicionado por nossas próprias visões, nosso próprio presente. Portanto, o que está em pauta nunca são os fatos *per se*, mas o peso, a posição, a combinação e a importância que eles trazem com referência uns aos outros na elaboração de explicações

Nesse sentido, propomos neste projeto uma postura metodológica baseada na montagem cinematográfica. Ou seja, para construirmos uma narrativa a respeito do passado é necessário recolher os traços e registros do passado, mas realizar com eles um trabalho de construção. Partir dos cacos da história e fazer com eles uma espécie de montagem, combinar, compor, cruzar, revelar o detalhe, dar relevância ao secundário, eis o segredo de um método do qual nossa história se vale (BENJAMIN, 1985).

Temos a proposta de se apoiar em textos e imagens sobre esse determinado passado. Entende-os como traços portadores de significados. Temos a proposta de partir do texto ao intertexto no sentido de revelar o domínio do simbólico e à representação; descrevendo a realidade, observando nos seus mínimos detalhes e correlações de significado possível; temos a compreensão de que o método fornece ao historiador, meios de controle e verificação, possibilitando uma maneira de mostrar, com segurança e seriedade o caminho percorrido.

Temos a proposta de escrever narrativas, formas de dizer o mundo, de olhar o real. Nesse sentido, tal história se constitui como discursos. Pois são falas que discorrem, descrevem, explicam, interpretam, atribuem significados à realidade pesquisada. Como narrativas sobre algo, são representações, ou seja, são discursos que se colocam no lugar da coisa acontecida. Correspondem a elaborações mentais que expressam o mundo do vivido (JENKINS, 2004)

É fundamentalmente, construir presentificação de uma ausência, atributo de toda a representação que, em essência, é um “estar no lugar de”. Ou seja, fazer um esforço de imaginação recompondo, na esfera do mental, imagens e discursos que, associados, presentificam um fenômeno ausente, fazendo-o existir em uma instância temporal que não é nem passado nem presente, mas sim um tempo histórico.

A história que aqui estar sendo proposta se confunde em muito com a ficção. Já que corresponde a discursos ou palavras que fazem crer, distanciando-se de uma verdade acontecida. Nossa meta é de que construi a narrativa sobre o passado, animado pela perspectiva de capturar a mutabilidade da experiência humana no tempo, é não recompor a “verdade do acontecido”.

Temos a consciência de que a verdade do acontecido é impraticável e irrecuperável, restando ao historiador a tarefa de construir versões, o mais possível, aproximadas do que teria acontecido um dia. Logo, o historiador é animado por um desejo de verdade, colocando a veracidade como um horizonte de chegada, mas tendo como resultado uma narrativa verossímil do ocorrido.

Nossa proposta é compreender o outro no tempo, esta deve ser verdadeira finalidade da história, que implica aceitar o desafio do estranhamento. Ultrapassar a distância temporal e cultural do passado, dar inteligibilidade ao que aconteceu por fora da experiência do vivido. Ou, no caso da memória, enfrentar o seu reverso – o esquecimento – e ter em conta que a memória é uma contínua reconstrução, renovadamente a preencher lacunas e vazios com as lembranças de terceiros ou a refazer a narrativa conforme as reavaliações feitas ao longo da existência.

Definimos o termo fictio, na sua acepção positiva e construtiva, como o verossímil, distinto do falso ou do não verdadeiro. Ou seja, remete a um sentido de criação a partir de algo que existe, distanciando o vocábulo de um significado bastante difundido que faz da ficção – e também do imaginário – um sinônimo da não verdade, da fantasia e da pura ilusão. (GINZBURG, 2001)

Estabelecemos uma distância entre a pretensão de objetividade da construção narrativa da história e a realidade do sujeito que escreve, que ocupa um lugar social e cultural no mundo, que é portador de um saber e do horizonte de expectativas de sua época. Ou seja, aniquila-se a pretensão da verdade objetiva. Temos a compreensão de que o passado é trazido para o presente, reconstruído, em uma operação imaginária de sentido. Queremos transformar restos do passado em rastros que fornecem indícios do que teria acontecido um dia. Historiadores armam enredos e desfazem intrigas, dão voz a silêncios e preenchem lacunas, atribuem significado às coisas, constroem fatos, delineiam personagens e, sobretudo, dão efetividade a um possível, construindo inteligibilidades.

Ou seja, há um processo de seleção, de recorte e escolha, de opções e exclusões para a edificação de uma trama. Da narratividade a semantização, ocorrem deslizamentos metafóricos, que apontam para outros sentidos e para dimensões intertextuais, produzidas pelo autor do texto, articulador da recomposição temporal. Operação de criação, pela linguagem, a escrita e a atribuição de sentido a acontecimentos que se passaram por fora da experiência do vivido e não são mais verificáveis. A operação historiográfica é animada por um desejo de verdade, produzindo resultados de verossimilhança e credibilidade através de um discurso que se legitima pela autoridade da fala, pela lógica de argumentação e da retórica e pelas evidências de pesquisa, como as citações, as notas de rodapé, a bibliografia e o arrolamento de fontes, a desafiar o leitor ainda incrédulo a refazer o mesmo caminho percorrido pelo historiador. Ou seja, textos de história são lidos e recebidos como portadores de realidade. Deles se espera, grosso modo, “a verdade do acontecido”. A leitura, portanto, não se fecha no texto e, na sua abertura para outros possíveis sentidos, se confronta com a busca de mundos análogos para conectar-se. O análogo é um “ser como”, e se inscreve como um discurso comparável, aberto pelas metáforas e pelas categorias da linguagem e do pensamento. (CERTEAU, 1975)

A História moderna ocidental começa efetivamente com a diferença entre o presente e o passado. Desta maneira se distingue também da tradição (religiosa) da qual, entretanto, não conseguirá jamais separar-se totalmente, mantendo com esta arqueologia uma relação de dívida e de rejeição. Finalmente, a terceira forma deste corte, que organiza também o conteúdo das relações do trabalho com a natureza (Certeau, 1982, p.14.)

Nossa proposta é construir uma narrativa que se aproxime da literatura, já que, a nosso ver é extremamente profícuo estudos sobre o imaginário, que abrem uma janela para a recuperação das formas de ver, sentir e expressar o real dos tempos passados. É uma atividade do espírito que extrapola as percepções sensíveis da realidade concreta, definindo e qualificando espaços, temporalidades, práticas e atores, o imaginário representa também o abstrato, o não-visto e não-experimentado. Apenas parte-se do pressuposto de que este real é construído pelo olhar enquanto significado, o que permite que ele seja visualizado, vivenciado e sentido de forma diferente, no tempo e no espaço.

A história que propomos se confunde com a literatura, já que corresponde a narrativas explicativas do real que se renovam no tempo e no espaço, mas que são dotadas de traço de permanência ancestral. O que nos interessa é discutir o diálogo da história com a literatura, como um caminho que se percorra nas trilhas do imaginário. Para enfrentar esta aproximação entre estas formas de conhecimento ou discursos sobre o mundo, é preciso assumir posturas epistemológicas que diluam fronteiras e que redativizem a dualidade verdade/ficção (PESAVENTO, 2006).

Fazemos tal proposta, pois percebemos, tal como afirma Veyne, que a História é eventos reais que têm o homem como ator. A história é uma narrativa de eventos. Nesse sentido, como o romance real, a história seleciona, simplifica, organiza, faz um século caber em uma página. A história, segundo Paul Veyne, é, em essência, conhecimento por meio de documentos. E que a banalidade do passado é feita de pequenas particularidades insignificantes que, ao se multiplicarem, acabam por compor um quadro bem inesperado (VEYNE, 1988).

A história é anedótica. Ela interessa porque narra, assim como o romance. No entanto, o campo da história é, pois, inteiramente indeterminado, com uma única exceção: é preciso que tudo o que nele se inclua tenha, realmente acontecido.

“O teatro da história faz o espectador sentir paixões que, sendo vividas intelectualmente, sofrem uma espécie de purificação; sua gratuidade torna vão qualquer sentimento não-político. Não se trata de, evidentemente, de uma lição de sabedoria, já que escrever história é uma atividade de conhecimento e não uma arte de viver; é uma particularidade curiosa da profissão de historiador” (VEYNE, 1988)

Os infames da história do Acre

Grandes movimentações sociais marcam a virada do século XIX para o XX, em todo o País. Na Amazônia vive-se a febre do “ouro negro”. O comércio das “drogas do sertão” cede lugar à exploração, em larga escala, da hévea brasiliense, cuja goma elástica vai ser exportada através dos portos de Manaus e Belém, para os Estados Unidos da América e Europa.

Muitas cidades amazônicas surgem como expressão da exploração gumífera e voltam-se, quase exclusivamente, ao seu comércio. É desse modo que vão constituindo-se os primeiros povoados e vilas na região acreana, que após as lutas entre brasileiros, bolivianos, peruanos, tanto no campo militar como diplomático, passa a integrar o território do Estado do Amazonas.

O departamento Territorial do Alto Juruá, surge, juntamente aos do Alto Purus e Alto Acre, em 1904, por decorrência do Decreto número 5.188, de 7/4/1904., assinado pelo presidente Rodrigues Alves (1902-06). Data desse período, o início da organização jurídico-administrativa, nos domínios do “deserto ocidental” amazônico.

Durante esse período, ou seja, mais de três décadas de exploração da borracha, prevaleceu a vontade dos grandes seringalistas e magistrados, que representavam a lei, a ordem, eram governantes, juizes e procuravam se impor de qualquer forma sobre as classes sociais da região. Tais senhores de barranco construíam em sua atividade cotidiana práticas discursivas extremamente violentas a respeito de alguns setores da sociedade acreana que se construía no momento. A figura do seringueiro, a mão-de-obra por excelência naquele momento, de mulheres de baixo escalão, as meletrizes, dos rufiões e meliantes que eram cotidianamente alvo de discursos civilizantes e normatizantes de tais governantes.

O poder, que na grande maioria das vezes era definido pelos desmandos dos coronéis de barranco dos rincões da floresta acreana, era exercido por dirigentes nomeados pela presidência da república. Nestes termos parece ser lícito afirmar comparativamente, de acordo com Murilo de Carvalho (1996), que a elite política se confundia ao mesmo tempo com a alta burocracia, composta de letrados e militares, que influenciavam e eram influenciados pelos setores dominantes da sociedade acreana ligados ao comércio e a extração da seringa.

A instituição e designação de administradores de inteira confiança do poder central para dirigir a nova unidade federativa ocorriam de forma extremamente rotativa, o que denota o caráter estável dos administradores executivos do então território acreano.

Quando não tomavam a rara iniciativa de deixarem o cargo, eram demitidos *ad nutum*. Isto geralmente era algo determinado pelos arranjos políticos emanados da capital federal, muitas vezes pautados pelos momentos instáveis da República e consignados aos interesses localizados nas unidades federativas (SILVA, 2002. P, 30.).

Esses governantes, no pouco tempo em que ficavam no poder, construíam práticas e discursos sobre setores da sociedade até então invisíveis para a maioria. Se ia das normas de bom comportamento e trabalho nos seringais acreanos, para otimizar a produção, até princípios de bons costumes e viver nas cidades que se construíam no momento.

Partindo desses esclarecimentos, temos como proposta inicial do presente trabalho o diálogo com tais construções discursivas. No sentido, de identificar o que era socialmente aceito naquele momento histórico e os tipos que deveriam ser expurgados do seio nascente da sociedade acreana. A proposta é de construir uma escrita que leve a extremidade das coisas sobre um processo de construção do colonialismo nos confins dos *Trópicos*. Uma tentativa de partir dos “interstícios incertos da mudança histórica” (BHABHA, 2003) no intuito de descortinar a ambivalência entre raça, sexualidade, cultura e classe construída na batalha entre representação psíquica e realidade social em um contexto de instituição do colonial no Acre do início do século XX.

A proposta é compreender as construções ideológicas (psíquicas) da alteridade (mulheres, negros, índios, “desajustados”) criadas pela conjuntura discursiva colonialista presentes nas práticas discursivas dos processos criminais da justiça acreana. Tal construção toma como estratégia discursiva principal a construção de estereótipos. Tal estratégia, no momento em que é construída, passa a ter validade, “ela garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes; embasa suas estratégias de individuação e marginalização, produz aquele efeito de verdade...” (Idem, p. 106).

A proposta é de reconhecer o estereótipo como um modo ambivalente de conhecimento e poder, reconhecimento que exige uma reação teórica e política que desafie o poder discriminatório, seja racista ou sexista, que se instalou no Acre no início do século XX e que vem arrastando suas práticas discursivas até o tempo presente.

A “lei do rifle” escrita pelos diferentes governantes, magistrados e seringalistas da região teve construções discursivas significativas sobre uma parcela importante da população da região. Essas construções discursivas

do poder local acreano se constituem aqui em nosso projeto como uma espécie de discurso colonial. E no desenvolvimento do referido projeto “*não pretendo desconstruir o discurso colonial para revelar seus equívocos ou repressões ideológicas, para exultar diante de sua auto-reflexibilidade ou tolerar seu ‘excesso’ liberatório*” (Ibdem). E sim reconstruir (e desconstruir nesse processo) o como as formas de alteridade racial/cultural/histórica no Acre foram (e continuam sendo em outras práticas discursivas) marginalizadas nos processos criminais da justiça no Estado, com o intuito de revelar os limites (ou fronteiras) do discurso representacional das elites no Estado.

Esse comportamento [do colonizador] trai uma determinação de objetificar, confinar, prender, endurecer. Expressões como “eu os conheço”, “é assim que eles são” e mostram essa objetificação máxima atingida com sucesso... há de um lado uma cultura na qual podem ser reconhecidos qualidades de dinamismo, crescimento e profundidade, contra isto temos [em culturas coloniais] características, curiosidades, coisas, nunca uma estrutura (FANON, 1991. P.41)

A proposta é chegar as fronteiras do discurso colonial no sentido de descortinar seu regime de verdade e não submeter suas representações a um julgamento normatizante (FOUCAULT, 1979). Uma tentativa de construir uma história das descontinuidades, ancorada em um novo regime de discurso e de saber, no intuito de abusar do termo *Trópico*. Tal termo atua aqui como espaço geográfico, onde o discurso colonialista, a confecção e colonização de identidades, se faz e refaz cotidianamente. Mas, sobretudo, como “*a sombra da qual todo discurso realista tenta fugir. Entretanto, esta fuga é inútil, pois trópico é o processo pelo qual todo discurso constitui os objetos que ele apenas pretende descrever realisticamente e analisar objetivamente.*” (WHITE, 2001. P.14).

Trópico no caso dos relatórios dos prefeitos departamentais, processos judiciais e policiais, jornais oficiais, leis e decretos oriundos da implantação dos departamentos se refere ao processo de classificação normativa que a justiça acreana submetia determinados setores da sociedade, uma vez em que se encontravam no banco dos réus. Tais documentos que se encontram espalhados em mãos de particulares, Instituto Histórico Geográfico do Rio de Janeiro e Pernambuco, biblioteca do exército, ministério da justiça e relações exteriores, capitania dos portos, palácio da justiça, acervo da prelação do Alto Juruá que ao contrário de serem imparciais e objetivos como propunha o bom e velho positivismo jurídico, lançava as condições de possibilidade para a radicalização do processo de dominação desses mesmos setores.

Um processo de violência legalizada que enquadra uma gama de sujeitos sociais em uma lógica brutal de classificação. “*...é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder, são ‘métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade*” (FOUCAULT, 1979. P. xx).

A ação sobre o corpo, o adestramento dos gestos, a regulação do comportamento, a normalização do prazer, a interpretação do discurso, com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, tudo isso faz com que apareça pela primeira vez na história esta figura singular, individualizada – o homem – como produção do poder (idem).

A tentativa é de perceber como determinados sujeitos sociais passam, em determinado momento, a serem inscritos “*tanto na economia do prazer e do desejo como na economia do discurso, da dominação e do poder*” (BHABHA, 2003. P.107). Um modo de representação da alteridade, racial ou sexual, que se configura como processo de fabricação de indivíduos, como uma forma específica de dominação. Construir uma arqueologia do imaginário das elites acreanas do início do século XX, dando atenção ao processo de construção mental da realidade, produtor de coesão social e de legitimidade a uma ordem instituída, por meio de idéias, imagens e práticas dotadas de significados.

Fundamentalmente, perceber, no presente trabalho, que a realidade é dada por objetos discursivos, fixados historicamente por homens, e que estão controlados por procedimentos de classificação, avaliação, divisão, separação e limites. Entendendo que as representações construídas sobre o mundo, nesse caso, passam a se colocar no lugar deste, fazendo com que os homens percebam a realidade e pautem sua existência (PESAVENTO, 2004). E que estes homens, os magistrados no caso, foram peça importante na construção daquilo que Hall (2003) chama de *Desconstrução do “Popular”*, levando em consideração que o início do século XX no Acre dava-se a constituição de uma nova ordem social em torno da economia da borracha e que exigia um processo de reeducação e introdução de novas sensibilidades. O que ocorria naquele momento era “*a destruição de estilos de vida e sua transformação em algo novo... formas e práticas culturais são expulsas do centro da vida popular e ativamente marginalizadas*” (HALL, 2003. P.248). Perceber que os processos criminais, da justiça acreana no início do século XX, são espaços privilegiados de disputas políticas de constituição de identidades, são documentos de identidade, colônias identitárias. Entendendo que essas identidades construídas se configuram como significados constitutivos dos processos que têm buscado a redefinição ou a preservação da ordem hegemônica vigente (RIBEIRO, 2004).

...com uma visão colonizadora da humanidade, adotando conceitos tidos como naturais e essencializantes como civilização, nação, raça e etnia, para criar suas versões sobre o passado. Através destes conceitos identitários, lugares e papéis têm sido definidos para disciplinar, controlar e submeter indivíduos e grupos humanos. Em suma, tomamos este objeto da cultura como um privilegiado espaço de *confecção e colonização* de identidades, demarcados dos limites de humanidade (RIBEIRO, 2004. P.15).

É evidenciar com nossa pesquisa que no Acre do início do século XX, tal como mostra PESAVENTO (2008), que a violência, o crime e as classes populares pareciam estar associados. Como que a partir dessas classes sociais se associavam os delitos, as práticas condenáveis, as diferentes formas de contravenção e, sobretudo, a violência. A proposta é evidenciar que ao longo das décadas iniciais da república brasileira os dirigentes e interessados na manutenção de uma ordem dada passam a regradar o mundo, o social, os indivíduos. Ou seja, criam normas de convivência harmônica, passam a estabelecer interdições para que a violência e o crime não ocorram, coibindo comportamentos indesejáveis. As elites, por assim dizer, são criadoras e executoras de leis. Tal processo se constitui como uma espécie de construção da realidade a partir de parâmetros de sentido, sendo a formulação das leis e de sua aplicação, implica em instituições de saberes e práticas que, participam de um processo de atribuição de significado ao mundo. Analisando as ocorrências da transgressão, temos a noção do que seja a norma desejada (PESAVENTO, 2008).

História e método

A referência metodológica de nosso trabalho, em tese, será desenvolvida por meio do referencial metodológico do arcabouço teórico da análise do discurso. A proposta aqui defendida não é fazer uma análise do que vem a ser análise do discurso, nem muito menos desenvolver novas possibilidades deste referencial teórico. Mas sim construir uma análise de um objeto de estudo determinado por meio desse significativo arcabouço teórico-metodológico.

Como mostra Eni Orlandi (1990) análise do discurso visa construir um método de compreensão dos objetos de linguagem. Proposta extremamente pertinente para um trabalho que se propõe analisar as construções discursivas sobre diversificados setores da sociedade acriana do início do século XX. É fundamentalmente perceber que análise do discurso nos possibilita compreender as formas textuais de representação do político, entendendo que o discurso proferido sobre o bom seringueiro, a meretriz e o rufião é, entre outras coisas, um discurso representacional das elites acrianas da época.

A análise do discurso nos possibilita uma nova percepção do político no Acre do início do século XX, nos possibilita uma compreensão do fazer-se da *cultura política* do Acre nas primeiras décadas do século passado. A proposta aqui defendida é estabelecermos uma análise que aproxima e desconstrói o campo da língua e o campo da sociedade, ambos apreendidos pela história. É fundamentalmente perceber que o discurso materializa um contato significativo para nossa pesquisa entre o ideológico e o lingüístico.

A proposta de nossa pesquisa é perceber que o discurso sobre o Outro, bom seringueiro, meretrizes e rufiões, constrói significativos sentidos que o acompanham discriminatoriamente. Desta forma, a heterogeneidade de uma sociedade, que é múltipla e diversificada, cede lugar a um modelo de unicidade construído pelas elites da época, no sentido, de construir uma sociedade moderna e civilizada.

Pretendemos perceber e evidenciar ao mesmo tempo, que cada formação discursiva direcionada a esses diferentes sujeitos sociais corresponde a uma posição, que pode ser social ou ideológica, do sujeito da enunciação, em uma determinada conjuntura. Pretendemos evidenciar que o *interdiscurso* sobre esses diferentes sujeitos sociais nasce da confluência entre formações discursivas diversas a uma que é formação discursiva que se torna dominante.

Pretendemos mostra com nossa pesquisa que no Acre do início do século passado predominava nas formações discursivas das elites locais uma significativa noção de *civilização*. Ou seja, que nas formas de viver, pensar e dizer das elites havia um algo da expressão da consciência ocidental. Essa constatação é significativa no que diz respeito a formação do urbano acriano do início do século XX. Um pequeno núcleo urbano nascente, povoado por migrantes nordestinos com hábitos desregrados, índios desaldeados, e mulheres que na sua grande maioria oriundos dos bordéis de Manaus e Belém. Diante desse significativo cenário havia a proposta das elites de modernizar e civilizar o Acre do início do século XX. Com esse intuito se iniciam estratégias, baseadas em práticas e discursos, voltadas para a moldagem e a modelagem de identidades e consciências adequadas para viver no urbano da época.

Pretendemos caminhar também na *política do silêncio* que se construía na época. Trata-se de pensar que no momento em que se diz algo sobre as normas de conduta e civilidade necessárias para o viver urbano da época, está necessariamente se sacrificando, apagando, silenciando, ou seja, rejeitando para o não-sentido uma significativa gama de modos de vida, de cultura. A proposta, entre outras coisas, é mergulhar nesses modos de vida e trazê-los a tona novamente. Há também nessa política do silêncio a proposta do silêncio local. O silêncio que é produzido ao se proibir alguns sentidos de circular.

Nossa proposta é evidenciar a totalidade dos enunciados da sociedade acriana, apreendido na multiplicidade de seus gêneros. Fundamentalmente perceber que houve no Acre do início do século uma espécie de *Mito Fundador* de nossa sociedade, e da nação que passou a integrar. A proposta é perceber os diferentes sujeitos sociais que ficaram a margem desse significativo processo e as formações discursivas que os excluíram.

Para a execução de tal proposta será necessário entrarmos em contato com diferentes processos produzidos pelo judiciário acriano, pelos meios de comunicação da época, além dos documentos oficiais produzidos por aqueles que ocupavam o poder central. É interessante nota que tal tipo de pesquisa nos possibilita análises variadas sobre grupos sociais predominantes da época. É interessante ainda perceber que tal tipo de pesquisa se propõe a analisar da palavra falada e escrita. No entanto, quando nos propomos avaliar a palavra escrita, com a interpretação da palavra escrita, tornar-se extremamente facilitado o trabalho de análise

sobre as construções do discurso empreendido por diferentes grupos sociais.

O documento aqui trabalhado vai ser encarado como monumento e não como o reflexo do real, tal como alguns historiadores propõem. Perceber que o documento não é reflexo do acontecimento, mas que é ele mesmo um outro acontecimento, isto é, uma materialidade construída por camadas sedimentadas de interpretações: o documento é, assim pensado arqueologicamente como ‘monumento. A proposta é estudar a vida dos homens infames, isto é, as histórias desconhecidas das pessoas sem fama, sem glória e, por isso mesmo, ausentes de visibilidade histórica. No entanto, não pretendemos estudar os fatos, o passado, no singular. Entendendo que este é determinado por “leis necessárias”, que está lá atrás bem organizado à espera de ser ele revelado em sua suposta “essência” e em sua “totalidade”. Mas perceber fundamentalmente, que o mundo ou o passado sempre nos chegam como narrativas e que não podemos sair dessas narrativas para verificar se corresponde ao mundo ou passado.

Notas

¹ A reflexão ora realizada é parte das pesquisas em andamento para a realização de nossa tese de doutorado que tem como título “O bom Seringueiro, a Meretriz e o Rufião: práticas discursivas no Acre do início do século XX”.

² Mestre em História Social – Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Referências bibliográficas

BHABHA, Homi k. **O Local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BENJAMIN, Walter. **A Imagem de Proust**. In: Benjamin, Walter. *Obras Escolhidas*, vol.1, Brasiliense: São Paulo, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. São Paulo: Difel, 1990.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990

_____. **O mundo como representação**. *Estud. av.* [online]. 1991, vol.5, n.11, pp. 173-191. ISSN 0103-4014.-_____. *A História Hoje: dúvidas, desafios, propostas*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994, p. 97-113.

CERTEAU, Michel de. **L'écriture de l'histoire**. Gallimard: Paris, 1975.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **A ordem do Discurso**. Graciano Barbachan, 1970.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de Madeira: Nove reflexões sobre a Distância**> Companhia das Letras: São Paulo, 2001.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Da Diáspora**. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

JENKINS, Keith. **A História Repensada**. São Paulo: Contexto, 2004.

HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **História e Literatura: uma velha-nova História**. Nuevo Mundo Mundo Nuevos. Debates, 2006.

_____. **Palavras para Crer. Imaginários de sentido que falam do passado**. Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Debates, 2006.

SILVA, Francisco Bento da. **As raízes do autoritarismo no executivo acreano - 1921/1964**. Recife – PE. UFPE/Programa de Pós-Graduação em História, 2002. 123 pp. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Pernambuco.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Terra a Vista: discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez; Capinas, 1990.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Palavras para Crer. Imaginários de sentido que falam do passado**. Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Debates, 2006.

WHITE, Hayden. **Trópicos do Discurso: ensaios sobre a crítica da cultura**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **Colônia(s) de Identidades: discursos sobre a raça nos manuais escolares de História do Brasil**. Campinas, SP, 2004.

TEMPO SOCIAL. Revista de Sociologia da USP. Volume 7 – nº 1-2, Outubro de 1995.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a História; Foucault revoluciona a História**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

“A nova oficina de clio”¹: breves considerações sobre história do tempo presente ²

Márcio Roberto Vieira Cavalcante³

Romário Ney Rodrigues de Souza⁴

Resumo: O presente artigo propõe pensar o político como condição de possibilidades para a emergência do que chamamos de História do Tempo Presente. A proposta aqui defendida implica em uma redefinição da relação político e história, como também, do campo de investigação do historiador contemporâneo. Assim, não tem por finalidade “desvelar”, nas imbricações historiográficas, o que se poderia denominar de pretensão metódica, mas, ao contrário, implica numa proposta dialógica com o universo amplo dos discursos históricos. Desse diálogo, surgem os muitos olhares, com o intuito de construir relampejos em meio à opacidade; a História do Tempo Presente se mostra como proposta de leitura e releitura, afim de que o presente seja entendido como um campo de possibilidades. O passado é visto, lido e relido a partir do presente, tecido pelas experiências, pelas vivências, como construto, próprio de quem se apropria dele (passado) no afã de representá-lo discursivamente. Dessa forma, tanto o passado quanto o presente são representações discursivas, imagéticas, construção do historiador, pois são representações do real (passado) e do efêmero (presente), mas sempre representações.

A UM HISTORIADOR

Você que celebra o passado

Que já explorou o exterior, as faces das raças, a vida que se desvelou,

Que tratou do homem enquanto ser político, agregado,

Soberano e clero,

Eu habitante da serra das Alleghanies, concebo o homem em estado puro, com seus direitos,

Tomo o pulso da vida que quase nunca se mostrou (o grande orgulho que o homem traz em si).

Cantor da personalidade, vislumbrando o que virá,

Eu projeto a história do futuro. (Walt Whitman)

Em período bastante recente a deusa Clio, vem tendo que rever seus referenciais teóricos, suas abordagens, suas perspectivas interpretativas e categorias de análises. Se isso é tão verdade no que diz respeito a influência do que a historiografia vem chamando de “virada lingüística”, quanto a “crise dos paradigmas”, também o é, quando discutimos o seu campo de investigação. A mais bonita das deusas do Olimpo, que tem como atribuição guardar e lembrar os fatos importantes que marcaram a vida de uma sociedade vem passando por um processo de redefinição daquilo que entende como importante e o tempo histórico do qual se passam esses fatos.

Há no trabalho do historiador a tendência de priorizar os fatos da vida cotidiana, as experiências sociais das pessoas comuns, a história, como mostra Ortega (1999), *como sistema das experiências humanas*. O tempo em que esses novos fatos históricos acontecem é, fundamentalmente, o presente, o tempo presente. Temporalidade construída pelas experiências sociais, por redes de relacionamento, por teias de significados, por arranjos e rearranjos políticos. Pensando o político como constitutivo e constituição dessas redes. E pensando o político, ainda, como condição de possibilidade para a emergência do que aqui chamamos “História do Tempo Presente” (RÉMOND, 1999).

A emergência da “História do tempo Presente” se coloca no cenário historiográfico como uma proposta de redefinição radical da metáfora de Benjamin, “O Anjo da História”. Em Benjamin (1995) esse anjo tem o aspecto de “*um rosto que se dirige para o passado, onde vê uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos?*” (P.228), mas não é permitido a ele executar essa ação, pois tem seus pés enraizados no presente e também, porque “*uma tempestade sopra do paraíso e prender-se em suas asas com tanta força que ele não pode, mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro ao qual ele vira as costas...*” (*idem*).

A metáfora de Benjamin é fundamental para pensarmos não só a importância do tempo presente, a

importância do tempo daquele que olha, na construção de uma certa leitura sobre o passado. Ou seja, “*a metáfora histórica nasce da associação entre imagem do presente e representação*” (TÉTART, 1999, p. 31). Mas, mais fundamentalmente, ao nos influenciarmos pelo o autor, pensarmos que o tempo histórico não se deixa fixar, mas sim se apresenta a nós como relampejo, “*como reminiscência tal como relampeja no momento de perigo*”, estaremos, como o autor, rompendo com uma perspectiva de história que entende o tempo como linear, progressivo, homogêneo e vazio. E com isso instaurando várias temporalidades, várias interpretações do passado que estão saturadas das experiências, problemas e dilemas do tempo em que vive o sujeito que deixa de ser meramente objeto.

A redefinição da metáfora de Benjamin, que nos referimos acima, se faz necessária (, no entanto,) quando nos propomos a construir uma definição do que vem a ser a “História do tempo Presente” que implica, como nos mostra Phillippe Tétart (1999, p. 31), na redefinição, ou na construção, da relação entre cientista e seu campo de investigação. Essa redefinição implica, ainda, em humanizar o anjo de Benjamin, colocá-lo frente a frente com o presente. Fazê-lo se debruçar sobre as catástrofes, ruínas e escombros de seu próprio tempo, fazê-lo intervir, mudar o rumo da história, sem a necessidade de acordar os mortos, já que no tempo em que ele passa a atuar, estão todos vivos e igualmente atuantes. Nesse contexto, não é uma força messiânica ou uma tempestade que vem do paraíso que os impulsiona para o futuro, mas sua atuação e compromisso com sujeitos políticos. Nesse sentido, aqueles que escrevem a história e os que a testemunham se confundem, passam a exercer a condição de sujeitos históricos.

Contrariando aqueles que acreditam ser necessário certo recuo em relação ao acontecimento, como condição para a objetividade, a História do Tempo Presente vem mostrando e provando a possibilidade de *escrever uma história no calor do acontecimento (Idem)*, sem que ao descrevê-la peque por falta de objetividade. Ao afirmarmos isso nos indispomos com Benjamin, *para quem as imagens do presente que se dirigem para o presente são irre recuperáveis* (1995, p. 224). A História do Tempo Presente se constitui como prática e prova da negação de tal afirmação.

Nessa direção, a saudação do Anjo de Benjamin, feita por Gerhard Scholem (1995), não seria apenas essa: “*minhas asas estão prontas para o voo, se pudesse, eu retrocederia, pois eu seria menos feliz, se permanecesse no tempo vivo*”. Com a metáfora de felicidade Gerhard rompe com a funesta idéia de progresso na história, com a necessidade de retroceder desse futuro abstrato, mostra o quão difícil e ousado é se debruçar sobre o tempo presente. A “*beleza do morto*”, daquele que não pode dialogar e contestar atrai cada vez mais historiadores a se debruçar sobre o passado, sem se preocupar com as questões políticas que isso implica, ou seja, com a relação que existe entre as questões concernentes ao seu objeto de estudo e os processos existentes em sua própria época.

Menos feliz, de fato, pode estar aquele que se envolver com o tempo vivo, porém nunca solitário e sem interlocução, pois lhe é oferecido, como “*despojo de batalha*”, a possibilidade do diálogo não somente com o documento escrito e amarelado pelos muitos anos nos arquivos, mas com as falas dos sujeitos que vivenciam e que por isso conseguem refletir sobre o momento que o interessa, a possibilidade de participar e presenciar dos momentos que lhe interessam narrar, sem que com isso precise se excluir do processo para que o trabalho não peque por falta de idoneidade. O historiador do Tempo Presente vem apreendendo que não é preciso um recuo tão longo, um afastamento tão radical para que o trabalho consiga atender ao esforço necessário de “objetivação”. Esse mesmo historiador vem apreendendo com a Antropologia, tanto quanto com a Filosofia, que é possível, como mostra Castoriadis (1989), converter no trabalho acadêmico “*o exótico em familiar e o familiar em exótico*”. E mais ainda, vem aprendendo a relativizar essa desnecessária exigência acadêmica, que é a objetividade (que traria felicidade). Aliás, como podemos pensar esse distanciamento do “tempo vivo” como promessa de felicidade, se a própria objetividade desconsidera tais sentimentos? Não estariam os resultados da pesquisa que se inicia já maculados pelo esforço do autor em não se machucar?

A história nessa perspectiva passa a ser entendida não somente como o estudo do passado, mas, mais fundamentalmente como uma lente privilegiada do contemporâneo, do tempo presente. Essa história na opinião de Marc Bloch não “cheira a mofo”, ela é essencialmente um estudo dos homens no tempo, e que tem “*incessantemente a necessidade de unir o estudo dos mortos ao dos vivos*” (BLOCH, 2001. p. 67).

Alguns estimando que os fatos mais próximos a nós são, por isso mesmo, rebeldes a qualquer estudo verdadeiramente sereno, desejam simplesmente poupar à casta clio contatos demasiados ardentes (idem. p.61)

A incompreensão do passado nasce, afinal, da ignorância do presente (ibdem). No entanto, esta ignorância, segundo Bloch, não se limita a prejudicar a compreensão do que aqui vem sendo entendido como presente, mas, mais fundamentalmente, comprometer no presente a própria ação dos diferentes sujeitos sociais.

Uma autora que presencia e reflete sobre esta “*catástrofe única*” a que se referem Benjamin e Bloch, ou seja, a experiência totalitária na Alemanha no início do século XX é Hannah Arendt (2005). Com a mesma perplexidade de Benjamin e indignação de Bloch se opõem a uma posição de “passividade”, ou a um apelo messiânico, em relação a profunda crise por que vinha passando o mundo contemporâneo. Crise esta que se refletia no campo intelectual e obrigava a um significativo reordenamento, ou como ela mesma gosta de afirmar “*o esfacelamento da tradição*”. Segundo a autora as categorias que compunham a “*continuidade histórica*” da tradição ocidental se tornaram inadequadas não só para fornecerem regras para a ação, como também para entenderem a realidade histórica e os acontecimentos que criaram o mundo moderno, ou como ela mesma diz um processo de “*perda da sabedoria*”.

o tempo retilíneo de uma vida individual, onde o presente não repete o passado e cada instante é único e diferente – que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando... A função da história séria a de registrar estes feitos e acontecimentos garantindo, desta maneira, a imortalidade do homem na terra (ARENDDT, 2005. p. 14).

Com essa fala a autora deixa claro o papel e o reordenamento que vem passando a história que se volta para a contemporaneidade e deixa, nesse processo, de ser apenas uma “*compreensão*” do passado para ser uma “*projeção do futuro*”. A história em seu entender passa de uma perspectiva de “*contemplação passiva do passado*” para um instrumento que ao se debruçar sobre as formas vivas e processos atuais pode fornecer regras para ação. “*A finalidade da história é a atualização da idéia de liberdade*” (idem, p.16).

A atuação dessa nova forma de pensar e fazer história se situa fundamentalmente no campo político. No entanto, a política também, em seu entender, se insere em um outro contexto e o seu campo “*é o do pensamento plural*”. “*Se sou um, é melhor estar em desacordo com o mundo do que estar em desacordo comigo mesmo*” (idem. p. 17). A autora ao desvencilhar-se dessa noção de passado estéril propõe a reconciliação do homem com seu mundo, que passa fundamentalmente pela reabilitação do processo histórico. “*... a preocupação ao contrário, era mais desvencilhar-se do passado do que reabilitar o processo histórico*” (idem. p. 110). Essa reabilitação e reconciliação passam pela possibilidade de o homem conhecer o que ele mesmo faz. Conhecer o seu próprio tempo, chegando com isso a uma “*glorificação da ação*”. Essa reconciliação do homem com sua realidade se constitui como uma ação que pensa e que age se opondo a uma “*situação limite*”, ou seja, pensar e lutar contra o autoritarismo dos regimes nazista e fascista.

Outra forma de engajamento, de tipo radicalmente diferente, que nos ajuda a construir uma compreensão mais profunda sobre as questões teóricas, metodológicas e filosóficas da História do Tempo Presente é a do filósofo, e muitas vezes considerado historiador, Michel Foucault. Para ele a sua área de atuação, em período recente, tem deixado de ser uma especulação autônoma sobre o mundo, transformando-se em um conhecimento ou forma de atividade engajada. É fundamentalmente, no interior da corrente neo-estruturalista, segundo ele, que aconteceria:

“a proposta de definição das relações atuais que podem existir entre tal e tal elemento de nossa cultura, tal ou tal ciência, tal domínio prático e tal domínio teórico etc. Dito de outra forma, seria uma espécie de estruturalismo generalizante e não mais limitado a um domínio científico preciso e, por outro lado, um estruturalismo que concerniria a nós, nossa cultura, nosso mundo atual, o conjunto das relações práticas ou teóricas que definem nossa modernidade” (FOUCAULT, 2000. p. 57).

O autor quer romper com a idéia “*de filosofia como posse da habilidade argumentativa com vistas a descoberta da verdade*” (ORTEGA, 1999. p. 11), e nesse sentido, extremamente influenciado pela filosofia de Friedrich Nietzsche, é categórico no que diz respeito a definição do que é filosofia....Sua reflexão aponta para possibilidade de construir uma filosofia como “*Diagnóstico do Presente*”. Em sua opinião, o papel do filósofo, tal como a do historiador em nossa opinião, deveria se confundir com o analista da conjuntura cultural. Entendendo a cultura em um sentido amplo, ou seja, “*não apenas como produção de obras de arte, mas, igualmente, instituições políticas, formas de vida social, proibições e imposições diversas*” (idem. p. 58).

LEAL (2004) em um instigante estudo que tenta pensar “*O Lugar da História no Pensamento de Michel Foucault*” nos esclarece que o que o filósofo faz não é a primeira tentativa do pensamento filosófico de refletir sobre seu próprio presente. Claro que em seu trabalho essa tentativa se apresenta de forma bem mais esquematizada, no entanto, outras tentativas se fizeram nesse sentido, como bem mostra o autor:

Foucault partia deste questionamento colocado pelo próprio presente, para fazer um diagnóstico e crítica da atualidade. Porém Foucault não foi o primeiro a fazer filosofia como diagnóstico do presente, pois esta já pode ser percebida em Kant, quando este em 1783, responde a questão: o que é o esclarecimento? O esclarecimento para Kant era a saída do homem da menoridade através do uso da razão (LEAL, 2004. p. 09).

Tal como Nietzsche (2005), o filósofo que indagava sobre “*o sentido e o valor da História para a vida*”, Foucault vai ao encontro da tentativa de “*pensar a vida como escândalo da verdade*” (ORTEGA, 1999), trabalhando na direção de pensar “*a atualidade como diferença na história e como motivo para uma tarefa filosófica particular*” (FOUCAULT. p. 341). A grande novidade dessa empreitada para a história é o fato de o filósofo convidar os historiadores a se debruçarem sobre questões que se constituam como o diagnóstico de seu tempo, nos convidar a olhar em nosso redor e darmos mais atenção aos fatos que acabaram de acontecer, a cultura daqueles que ainda vivem e que por isso têm que enfrentar sem nenhum auxílio os problemas e dilemas da atualidade. Uma tentativa clara de construir uma leitura radical, com o objetivo de iniciar uma reflexão fundada em outro tipo de ação.

A história e as ciências da natureza foram necessárias contra a Idade Média: o saber contra a fé. Agora, opomos a arte ao saber: retorno à vida! Refreamento do instinto de conhecimento! Reforçamento dos instintos morais e estéticos. (p. 309). O instinto de conhecimento imoderado e não seletivo, de fundo histórico, é um sinal de que a vida se tornou velha: há um grande perigo de que os indivíduos se tornem maus, também os interesses se encontrem ligados inevitavelmente aos objetos de conhecimento. Instintos gerais foram enfraquecidos e não dirigem mais o indivíduo (NIETZSCHE, 2005. p. 308).

Para Nietzsche (2005) a “*História verdadeira*” tem necessariamente que ter um certo valor para a vida. Esse valor não se confunde com as valorações utilitaristas que certos historiadores e filósofos tendem a impor para a disciplina. Ele passa fundamentalmente não por um “*respeito pela história, mas por uma coragem de fazer a história*” vindo das “*solenidades da origem*” (FOUCAULT, 1979. p.18). O sentido histórico para Foucault, ou o valor da história para Nietzsche, passa por uma aproximação bem mais intensa com a “*medicina*” do que com a filosofia. “*Ela tem que ser a ciência dos remédios*” (idem. p. 30).

Nesse sentido, a história que passa a ser diagnóstico do presente volta-se na direção da “*superção do homem*”. Seu valor diz respeito à possibilidade de “*destruição de uma certa realidade*”. O que predomina na História, segundo Foucault, é o fato dos historiadores procurarem “*apagar o que pode revelar, em seu saber o lugar de onde eles olham, o momento em que eles estão, o partido que eles tomam – o incontrolável de sua posição*” (ibidem). Sua proposta é a construção de um determinado uso da história que a “*liberte para sempre dos modelos*”. Talvez a proposta de História do tempo Presente venha atender a essa necessidade de autonomia e atualidade.

Não devemos esquecer, no entanto, como bem mostra o historiador Eric Hobsbawm (1998), que esse processo de conversão do olhar em relação ao presente deve ser feito não sem antes o pesquisador se debruçar sobre os problemas e possibilidades que lhe remetem tal ato. O autor, como ele mesmo nos diz, fala “*como alguém que atualmente tenta escrever sobre a história de seu próprio tempo e não como alguém que tenta mostrar como é impossível fazer isso*” (Idem. p. 254). No entanto, nos adverte que a experiência fundamental de quase todos os que viveram e escreveram sobre uma mesma época foi o erro ou, em grande proporção, a surpresa.

A grande colaboração do autor é a de convidar aqueles que compartilham das possibilidades da História do Tempo Presente a refletirem sobre os problemas metodológicos e epistemológicos que se colocam para aqueles que se debruçam sobre “*o imediato do trabalho histórico diante da história a acontecer, do fato, a presença ainda prenhe dos fatos no que chamamos de história imediata, de história próxima ou de história do presente...*” (TERTART, 1999. p. 07).

Todo historiador tem seu próprio tempo de vida, um poleiro particular a partir do qual sonda o mundo (p. 244). E quando não escrevemos sobre a Antiguidade Clássica ou o séc. XIX, mas sobre nosso próprio tempo, é inevitável que a experiência pessoal desses tempos modele a maneira como o vemos, e até a maneira como avaliamos a evidência à qual todos nós obstante nossas opiniões devemos recorrer e apresentar (ibidem. p. 245)

Essa indagação sobre a possibilidade de fazer uma história do presente, mesmo levando em consideração os riscos que aponta Hobsbawm, talvez possa ser respondida através de outras reflexões, as de Jean-Pierre Rioux (1999), por exemplo. O autor se indaga sobre a viabilidade de produzir uma história voltada para um tempo tão invadido pelo efêmero, onde há uma ausência generalizada de fontes completas e de documentos confiáveis. Essa produção histórica, na opinião do autor, tem sua possibilidade de existência inserida em um anseio de “*combater a atemporalidade contemporânea... a relativizar o hino à novidade tão comumente entoado, a se desfazer desse imediatismo...*” (RIOUX, p.46). Em sua opinião, história do presente é possível sim, e seus documentos são produzidos em um trabalho conjunto e justo entre pesquisadores e testemunhas vivas. Ou em outros termos, tomar o político não unicamente como objeto de conhecimento científico, mas, mais fundamentalmente, como um balizamento, ou parâmetro válido, para toda e qualquer produção do conhecimento histórico.

Notas

¹ Título do editorial do primeiro número do boletim do Instituto de História do Tempo Presente escrito no início da década de 1970 por François Bédarida - Centre National de la Recherche Scientifique.

² Artigo produzido como requisito para o processo avaliativo da disciplina “História, Poder e Política”, no segundo semestre do ano de 2006 - Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

³ Mestre em História Social / Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Graduando em História pela Universidade Federal do Acre (UFAC)

Referências bibliográficas

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. [tradução Mauro W. Barbosa]. – São Paulo: Perspectiva, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da História, ou, O ofício de historiador?**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BURKE, P. **Testemunha ocular: história e imagem**. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: EDUSC, 2004.

CALDAS, Alberto Lins. A Hermenêutica do Presente. *In: Caderno de Criação: Centro de Hermenêutica do Presente* (UFRO): Porto Velho, 2000.

CASTORIADIS, Cornelius. **A ascensão da insignificância**. Tradução de Regina Vasconcellos. – São Paulo: Paz e Terra, 2002. – (As Encruzilhadas do Labirinto; 4).

CHAUVEAU, Agnes & TÉRTART, Philippe. **Questões para a história do presente**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

FRANK, Robert. **Questões Para as Fontes do Presente**. In. CHAUVEAU, Agnes & TÉRTART, Philippe. **Questões para a história do presente**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das Ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. (Ditos e Escritos; II)

_____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HABERMAS, Jürgen. **O Discurso Filosófico da Modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LACOUTURE, Jean. A História imediata. In. GOFF, Jacques Le. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LEAL, Davi Avelino. **O Lugar da História no pensamento de Michel Foucault: uma breve introdução**. Manaus, 2004. (Prelo)

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos Sobre a História**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2005.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e Estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal LTDA., 1999.

Tempo/Universidade Federal Fluminense, Departamento de História. – Vol.8, nº 16, Jan. 2004 – Rio de Janeiro: 7 Letras/EdUFF, 2004.

RÉMOND, René. **O retorno do Político**. In. In. CHAUVEAU, Agnes & TÉRTART, Philippe. **Questões para a história do presente**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

RIOUX, Jean-Pierre. **Pode-se Fazer uma História do Presente?** In. CHAUVEAU, Agnes & TÉRTART, Philippe. **Questões para a história do presente**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

SIRINELLI, Jean-Francois. **Ideologia, Tempo e História**. In. CHAUVEAU, Agnes & TÉRTART, Philippe. **Questões para a história do presente**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

Oficina de baixa visão e cegueira na escola Santa Luzia na zona rural do município de Cruzeiro do Sul-Acre

Maria Alaíde Sales de Castro
Maria Eliane de Almeida Souza
Jocélia Bernardino da Silva
Robéria Vieira Barreto Gomes

Resumo: A Inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito polemizado. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, nada mais é do que garantir o direito de todos à Educação. Baseando-se na legislação vigente principalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), resolução nº 04 de 2010 que Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e a Resolução nº 01 de 2001 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Secretaria Estadual de Educação (SEE/AC) promoveu no município de Cruzeiro do Sul o processo de inclusão de pessoas com deficiência visual no ensino regular. Para efetivar esse objetivo a SEE criou uma equipe de formadores em baixa visão e cegueira, com a finalidade de promover cursos, oficinas e palestras para professores regentes de classe comum. Com o objetivo de relatar experiências vivenciadas no mês de maio de 2011, em uma oficina de elaboração e confecção de material didático pedagógico para alunos com baixa visão e cegueira que essa pesquisa se configurou, outro aspecto essencial foi à sensibilização e conscientização dos docentes envolvidos no trabalho e compreender os problemas vivenciados pelos mesmos na sala de aula com alunos incluídos/deficiência visual. Essa pesquisa é de cunho qualitativo em educação, onde foram utilizados os seguintes instrumentos de coletas de dados a observação, questionário e fizemos um levantamento bibliográfico sobre o assunto. Através dessa experiência estaremos oportunizando aos acadêmicos, docentes e demais leitores, quanto à sensibilização das teorias, práticas metodológicas e estratégias para serem utilizadas com os alunos com deficiência visual. Portanto, sabemos que a filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que a escola, enquanto comunidade educativa deve satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características pessoais, psicológicas ou sociais.

Palavras-chave: oficina, baixa visão, cegueira.

Introdução

A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil, legitimado na Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN/9394/96). Entende-se assim, que Educação Especial, para os efeitos desta lei, é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. É assegurado aos educandos com necessidades especiais, métodos, técnicas, estratégias pedagógicas, recursos educativos específicos, para atender as suas necessidades. Bem como, professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento especializado e professores do ensino regular formados para a integração desses educandos nas classes comuns, tendo acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino.

Portanto, o poder público adotará como alternativa preferencial a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede regular de ensino, apoiando instituições, ficando evidenciado no Art. 60, Parágrafo Único, LDBEN.

A Secretaria de Educação do Acre com o apoio do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAPI/CZS) vem promovendo a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Para a concretização desse objetivo a mesma organizou equipe de formação, supervisão e coordenação no apoio às escolas com alunos incluídos na sala de aula. Foi a partir desse contexto, que surgiu essa pesquisa com o objetivo de relatar experiências vivenciadas no mês de maio de 2011 em uma oficina de elaboração e confecção de material didático pedagógico para alunos com baixa visão e cegueira; sensibilizar e conscientizar os docentes envolvidos no trabalho e compreender os problemas vivenciados pelos mesmos na sala de aula com alunos incluídos/deficiência visual.

Para a concretização dessa pesquisa fizemos um levantamento bibliográfico do assunto, principalmente

no que concerne aos conceitos, definições, sintomas, características, recursos, e políticas públicas que envolvam a inclusão dos alunos com deficiência visual incluídos na escola. Outro aspecto importante, na consolidação dessa pesquisa foi à realização de questionários com os participantes da oficina realizada na escola Santa Luzia-Zona Rural e para finalizar realizamos a observação com os participantes na elaboração do material didático, no planejamento de aulas e todas as atividades desenvolvidas no decorrer da oficina, também observamos os alunos com deficiência visual matriculados na escola.

Acreditamos que o resultado dessa pesquisa proporcionou aos acadêmicos, docentes e demais leitores uma reflexão crítica sobre as políticas públicas inclusivas desenvolvidas no município e o conhecimento das teorias, práticas metodológicas e estratégias utilizadas com os alunos com deficiência visual.

Portanto, sabemos que a filosofia da inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada em que a escola, enquanto comunidade educativa deve satisfazer as necessidades de todos os alunos, desenvolvendo as características pessoais, psicológicas ou sociais. Porém, é essencial o apoio técnico, financeiro e pedagógico dos entes federados para que a inclusão ocorra de acordo com os propósitos estabelecidos na legislação, ou seja, a efetivação dos princípios constitucionais como a igualdade, dignidade e o respeito ao outro como legítimo Outro.

Conhecendo a deficiência visual: baixa visão e cegueira

Percurso histórico dos deficientes

A busca de uma explicação da sua existência sempre envolveu a humanidade desde a Antiguidade até os dias atuais, procurando desvendar a causa de seus sucessos, males, deficiências e progresso intelectual. Compreender o percurso histórico da Educação Especial é essencial para conhecermos como a sociedade foi construindo a concepção em relação as pessoas com deficiência e a relação ao atendimento realizado à essas pessoas. Por isso, para entendermos melhor faz-se necessário um estudo desse percurso.

Nas sociedades primitivas o homem era nômade convivendo em bando e abrigando-se em cavernas. Dessa forma para sobreviver ele precisava caçar, pescar e proteger-se dos animais selvagens. Cada sujeito deveria prover o seu próprio sustento, e a pessoa com deficiência era considerado um peso, um empecilho para conviver, sendo inviável a sua existência.

Como o atendimento das necessidades estava totalmente na dependência do que a natureza lhe proporcionava, como, por exemplo, a caça, a pesca, as cavernas para abrigar-se, etc., uma das características desse povo era o nomadismo. A natureza é cíclica, está totalmente fora do controle dos homens e isso vai exigir deles deslocamentos constantes, razão pela qual é indispensável que cada um se bate por si e ainda colabore com o grupo. É evidente que alguém, portador de uma deficiência natural ou impingida na luta pela sobrevivência, acaba se tornando um empecilho um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado e sem que isso cause os chamados sentimentos de culpa. (BIANCHETTI, 1995, p.9)

Assim, toda a desigualdade, abandono, perseguição e eliminação foram consideradas normais. Na Grécia a busca por um corpo perfeito, um homem guerreiro, lutador, eficiente na armas e na retórica consistia em características fundamentais para participar da sociedade. As pessoas com deficiência foram legitimadas ao sacrifício e abandono.

Com a Idade Moderna e mudança de visão da igreja - Todos são filhos de Deus- e o desenvolvimento da medicina as pessoas com deficiência passaram a ser objeto de estudos e, os profissionais dessa área dedicaram-se a explicar as causas da deficiência e a busca de uma cura. A partir do século XX esses sujeitos com deficiência passaram a ser objetos de estudo das áreas: médicas, psicológica e política.

Durante esse século surgiu a implantação do atendimento aos alunos com deficiência na rede de ensino, o que possibilitou a integração dos mesmos nas classes especiais e escolas especiais. A escola começou a refletir sobre o processo de interação social dos deficientes na sociedade, por meio de sua participação nos centro de apoio e escolas especiais, alguns que tinham condições de viver respeitando as normas e regras sociais foram incluídos na sala comum, porém a grande maioria convivia somente com deficientes nas escolas especiais.

A deficiência começou a ser vista como uma condição humana, pois os discursos ideológicos, os documentos internacionais, os movimentos em defesa das minorias apontavam para uma mudança em relação às atitudes sociais preconceituosas. Houve assim a necessidade de inserir e integrar os deficientes no meio social, o que culminou com a construção de escolas especiais e classes especiais. (GOMES, 2010, p.21)

Assim, com a implantação de classes especiais e escolas especiais as pessoas com deficiência conseguiram uma voz na sociedade. Isso não garantiu a sua dignidade, liberdade e respeito, mas, foi o primeiro passo na conquista desses princípios fundamentais para a cidadania humana.

Refletindo sobre a deficiência visual

Vivemos no mundo onde a característica essencial é a visão, a maioria das atividades realizadas no dia-

a-dia, acesso aos meios culturais sociais e econômicos utiliza a visão como base para convencer as pessoas de suas ideias. Praticamente a visão é responsável por noventa por cento de tudo que existe na sociedade, analisando esse contexto podemos compreender as dificuldades que os deficientes visuais precisam driblar para participar da sociedade.

Uma pessoa deficiente visual pode ser cega ou ter baixa visão, porém, uma deficiência desse tipo não significa que a mesma não possa ser capaz de realizar algumas tarefas que as completes. Nesse caso, elas precisam de oportunidades e tecnologias assistiva que favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades.

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. (SÁ, 2007, p.15)

Para que as pessoas cegas desenvolvam suas potencialidades são necessários diversos estímulos do meio em que vivem, pois dependendo do estilo de vida esse processo de conhecer o mundo é bem mais explorado, desenvolvendo assim seu repertório de conceitos e significados. Esse procedimento terá grande êxito após a inclusão das mesmas na rede regular de ensino para que interajam com o meio e busquem melhores estratégias no sentido de garantir sua autonomia. Dessa forma, destacamos que:

Incluir a criança cega na escola não significa apenas colocá-la em uma classe junto com todas as outras crianças. É preciso integrá-la, garantido seus direitos e deveres de ser como é, aceitando suas necessidades e capacidades corrigido seus erros e encaminhado o desenvolvimento de sua potencialidade. (AMARAL, 2008, p. 9).

A baixa visão é uma deficiência que requer uma atenção no que se refere ao diagnóstico. Nesse caso, existem alguns sinais e sintomas que podem acarretá-la que são: dificuldade para concentrar-se, dificuldades no processamento da informação, dificuldades no controle motor e coordenação, tonturas, dor de cabeça, visão dupla e embaçada, irritação, olhos avermelhados ou inchados, estrabismo, cautela excessiva ao andar, tropeços e quedas freqüentes, dificuldade para leitura e escrita, etc.

Sendo assim, a criança com baixa visão terá dificuldades para visualizar todo o ambiente que a rodeia. Por isso, quanto mais cedo foi diagnosticado melhor será o desempenho por parte do aluno com baixa visão, pois tanto o professor regente quanto o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) criarão meios específicos para que essa criança possa utilizar o resíduo visual, não fique retraída em seu mundo e assim desenvolva as atividades escolares com mais exatidão.

A criança com baixa visão apresenta uma visão reduzida em ambos os olhos necessitando de recursos ópticos e não-ópticos que facilite sua aprendizagem. É preciso enfatizar que para trabalhar com essas crianças é necessário que os professores tenham formação para escolher o recurso óptico ou não-óptico de forma adequada. Sabemos que:

Os auxílios ópticos são lentes ou recursos que possibilitam a ampliação de imagem e a visualização de objetivos, favorecendo o uso de visão residual para longe e para perto. Os auxílios não-ópticos referem-se às mudanças relacionadas ao ambiente ao mobiliário, à iluminação e aos recursos para leitura e para escrita. Como contrastes e ampliações, com a finalidade de melhorar o funcionamento visual. (DOMINGUES. 2010 págs. 11 e 12).

Sendo assim, enfatizamos a importância da utilização desses recursos para que o aluno desenvolva sua aprendizagem, pois quando se trabalha com jogos lúdicos e adaptados para baixa visão os mesmos adquirem um maior interesse nos assuntos estudados.

Papel do professor no trabalho com o deficiente visual

A prática da Educação Inclusiva pressupõe que o professor, a família e toda a comunidade escolar compreendam que o objetivo da educação inclusiva é garantir que todos os alunos com ou sem deficiência participem ativamente das atividades na escola e na comunidade. Cada aluno é diferente no que se refere ao estilo e ao ritmo de sua aprendizagem e, essa diferença precisa ser respeitada, precisamos compreender que esses alunos são pessoas que apresentam desafios à capacidade dos professores e das escolas para oferecer uma educação para todos, respeitando a necessidade de cada um, basta que os docentes possam trabalhar com atividades que desenvolvam as habilidades e estratégias educativas adequadas a cada necessidade.

Os professores atuam como mediadores da aprendizagem dos alunos e, com a ajuda de outros formadores tais como professores especializados, pedagogos e demais profissionais da escola poderão desenvolver em cada pessoa com deficiência visual o processo de codificação que formam imagens mentais e táteis. A habilidade para compreender, interpretar e assimilar a informação será ampliada de acordo com a pluralidade das experiências, a variedade e qualidade do material, a clareza, a simplicidade e a forma como o

comportamento exploratório são estimuladas e desenvolvidas. Neste sentido, podemos constatar que:

Classe comum – ambiente dito regular de ensino/aprendizagem no qual também estão matriculados em um processo de interação instrucional, as pessoas com necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas no ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 1995, p.25).

A partir desse contexto, é preciso compreender que os professores regentes precisam desenvolver uma concepção de ensino e aprendizagem na atuação com os sujeitos com cegueira ou baixa visão. Elas são capazes de aprender, mas, é necessário que os docentes saibam os princípios e fundamentos que promovem a aprendizagem dos deficientes visuais. As pessoas com deficiência visual podem e devem trabalhar juntas com os outros na sala de aula, porém, será primordial material adequado, compreensão de como ele aprende e como o professor pode ensinar. Ou seja, é essencial formação continuada para os docentes que atuam em salas de aula inclusiva.

O caminho da pesquisa

Essa pesquisa é de cunho qualitativo em educação, onde foram utilizados os seguintes instrumentos de coletas de dados a observação, questionário e fizemos um levantamento bibliográfico sobre o assunto. Através dessa experiência estaremos oportunizando aos acadêmicos, docentes e demais leitores, quanto à sensibilização das teorias, práticas metodológicas e estratégias para serem usadas com os alunos com deficiência visual.

A observação aconteceu na sala de aula, sala de recursos multifuncional e na oficina oferecida pela Equipe de Baixa Visão e Cegueira. Sendo realizada com os seguintes sujeitos: professores regentes, professor de atendimento educacional especializado e toda comunidade escolar.

Oficina pedagógica na escola Santa Luzia – zona rural do município de Cruzeiro do Sul

Mediante esse processo de Educação Inclusiva no Ensino Regular, a Equipe de Formação em Baixa Visão e Cegueira realizou uma sequência de oficinas nos dias 31 de maio, 02 e 04 de junho de 2011 na Escola Santa Luzia – Zona Rural do Município de Cruzeiro do Sul para elaboração e confecção de material didático pedagógico, com a participação de 14 professores. Realizamos esta oficina com o objetivo de sensibilizar e conscientizar os professores quanto ao atendimento a criança com baixa visão e cegueira.

Primeiramente desempenhamos uma dinâmica de sensibilização, que fazem com que os professores usem óculos adaptados para conceituar a baixa visão e vendas para formalizar o conceito de cegueira, com isso, os mesmos sentiram na pele como é ser uma pessoa com baixa visão ou cega.



Vivenciando a Baixa Visão



Vivenciando a cegueira

Essa oficina foi ministrada em dois momentos teoria e prática, sendo desenvolvidos na teoria os seguintes conteúdos: percurso histórico da deficiência visual, conceito de baixa visão e cegueira, sinais e sintomas, teste de Snellen e teste para perto e recursos ópticos e não – ópticos. Durante a oficina confeccionamos: tiposcópio ou guia de leitura, guia de escrita, escala optométrica, caderno de teste, caderno com linhas espaçadas, adaptação de uma atividade mimeografada e um cartaz de adaptado.



Formadoras na área de Baixa Visão e Cegueira



Oficina de confecção de material adaptado

Mediante as atividades desenvolvidas na oficina levamos a comunidade escolar a refletir sobre as dificuldades encontradas pelos professores com nossos alunos com baixa visão e cegueira. Na escola Santa Luzia observamos que os professores mesmo ainda não tendo a formação adequada em baixa visão e cegueira, faltando material adequado para a confecção ou dificuldade de apoio por parte da família, os mesmos já haviam recebido o auxílio do professor de AEE que dedica-se a atendê-los no contra turno para facilitar assim o melhor desempenho dos alunos.

Ao término da realização da sequência de oficinas concluímos que o nosso objetivo foi alcançado com sucesso, pois todos os participantes realizaram as atividades propostas com bastante compromisso, dedicação, responsabilidade e união entre ambos.

Considerações finais

Diante dessa temática sobre deficiência visual e a experiência desenvolvida na Escola Santa Luzia. Podemos ressaltar que pessoas com essa deficiência necessitam não só de ajuda mútua, mais também de métodos, técnicas, estratégias pedagógica e adaptações necessária para um melhor desenvolvimento. Sendo assim, a inclusão dessas pessoas no ensino regular, embora assegurada por lei entende-se que ainda precisa de sensibilização de toda a comunidade escolar juntamente com um trabalho a ser desenvolvido com a família.

Desenvolver o aprendizado de alunos com deficiência visual não é uma tarefa simples. Percebeu-se que só é possível atingir essa meta caso a escola tenha material didático adequado às necessidades dos alunos e a disponibilidade dos profissionais para adaptar todas as atividades que são trabalhadas na sala de aula. É mister uma atuação contínua dos professores a fim de que possam não só permitir a participação desses alunos em todas as atividades desenvolvidas na escola, mas também compreender a capacidade de aprendizagem deles

Esse trabalho deve ser realizado através da sensibilização, conscientização, aceitabilidade da própria pessoa para vencer as barreiras do preconceito. Uma pessoa com a baixa visão e cegueira não deve inferiorizar-se diante dos desafios estabelecidos, isto não é fim mais o recomeço para uma vida nova.

É fundamental que a escola estimule seus docentes a participarem dos cursos de formação e depois reflita com eles as causas, consequências, dificuldades políticas, sociais e econômicas que são determinantes para a realização desse trabalho. O ápice desse trabalho será a reflexão crítica, o pensar sobre a inclusão, a construção da autonomia do professor para trabalhar em uma concepção inclusiva, e isso o curso não oferece, logo é necessário partir de uma iniciativa do docente e da construção coletiva com os outros colegas de profissão.

Assim, será possível visualizar o processo de inclusão dos alunos com deficiência em uma única escola, ou seja, todos estudando na mesma escola, com os mesmos professores e realizando as mesmas atividades.

Referências bibliográficas

AMARAL, L. **Conhecendo a deficiência**. São Paulo: Robe, 1995.

BRASIL, Ministério da Educação. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial I**. Brasília: MEC, SEESP, 1995.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 05 maio. 2010.

_____. **Resolução n. 4, de 2 de Outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2001.

BIANCHETTI, L. **Aspectos históricos da educação.** Revista Brasileira de Educação Especial. Rio de Janeiro, 1995.

DOMINGUES, C. A. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, SEESP: Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 3.

GOMES, R. V. B. **Alfabetização de alunos com baixa visão e cegueira:** o trabalho na escola e da equipe de deficiência visual de Cruzeiro do Sul/AC. Rio de Janeiro: UFF, 2010. (Dissertação de Mestrado)

LIMA, E. C. **Convivendo com a baixa visão:** da criança á pessoa idos. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.

SÁ, E. D. **Deficiência Visual:** Atendimento Educacional Especializado/ deficiência visual. São Paulo: MEC/ SEESP, 2007.

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas estaduais no município de Cruzeiro do Sul/AC: uma história em construção

Maria Aldenora dos Santos Lima
Maria Darci Martins Nicácio
Maria Benedita Onofre

Resumo: A construção de uma escola inclusiva faz-se de uma pedagogia diferenciada, em que todos são atendidos, independente de suas necessidades educacionais especiais. Para os alunos com deficiências, não basta garantir vagas, através da força da lei. É necessário assegurar o acesso, a permanência, o percurso e o sucesso no processo de escolarização, propiciando a todos um ensino de qualidade. Essa pesquisa tem como objetivo fazer um resgate histórico do processo de inclusão dos alunos com deficiência das escolas estaduais de Cruzeiro do Sul, bem como abordar decisões políticas que garante o direito ao acesso a escolaridade. Falaremos das concepções, princípios e diretrizes da educação inclusiva, e da construção de uma escola inclusiva para todos, abordando o percurso histórico dentro das especificidades e os mecanismos utilizados para essa inclusão. Incluir alunos com deficiência na rede regular de ensino é bem mais que inseri-los em sala de aula, é dar a eles oportunidades de desenvolvimento, de acordo com as suas necessidades e individualidades, é este é um grande desafio. Dessa forma analisaremos as propostas da Secretaria de Estado de Educação (SEE) através do NAPI (Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão) núcleo de Cruzeiro do Sul-AC, que se refere à inclusão de alunos com deficiências nas escolas da rede estadual de Ensino.

Palavras-chave: educação, inclusão, desafio.

Fonte financiadora: Universidade Federal do Acre-UFAC - Campus Floresta
Secretaria de Estado de Educação-SEE

Introdução

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhuma discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora dela.

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.

A educação inclusiva tem por objetivo alterar as práticas tradicionais removendo as barreiras à aprendizagem e valorização às diferenças dos alunos. A educação inclusiva organiza e promove um conjunto de valores e práticas que procuram responder a uma situação existente e problemática de insucesso, seleção precoce ou abandono escolar. Promove a heterogeneidade em vez da homogeneidade, à construção de saberes em lugar da sua mera transmissão, a promoção do sucesso para todos em lugar da seleção dos academicamente mais aptos e a cooperação em lugar da competição.

Um ensino para todos há que se distinguir pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aula é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades.

Educação Inclusiva uma história em construção

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de

todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Define no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino

O Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, Lei nº8. 069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº2/2001, no artigo 2º determinam que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

A Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº3. 956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

a) As pessoas com deficiências 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 (Art. 24).

Fruto de mais de 20 anos de luta dos movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência a Convenção aprovada caracteriza-se como um marco, ao modificar a forma como são concebidas as pessoas com deficiência, passando a ser compreendidas como sujeitos de direitos, garantindo, sua autonomia e protagonismo na discussão das políticas a elas relacionadas.

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação.

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.

No marco dos 60 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção é mais um instrumento para a afirmação da universalidade, indivisibilidade, interdependência e inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, equiparando o direito à diferença ao direito à igualdade.

A Convenção vem ao encontro das políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, que desde 2003 tem desenvolvido ações voltadas para a inclusão educacional e que neste ano publicou a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência é o primeiro tratado internacional que irá vigorar com status constitucional no País, portanto, é de responsabilidade e compromisso de todas as esferas governamentais e de toda a sociedade a sua efetivação no cotidiano das pessoas com deficiência.

Em 1994, Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras”.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. AS atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de

enriquecimento curricular, o ensino de linguagem e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados.

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso as formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

A Lógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto as possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como prática cotidiana.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação - incluindo instalações, equipamentos e mobiliários - e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

Segundo **Berger e Luckman**, as instituições, sociais, incluindo aí as escolas, são produtos históricos da atividade humana sendo impossível compreendê-las adequadamente sem entender o processo histórico que as produziu. Entender o processo histórico da educação implica investigar a ordem econômica, política e social na qual está inserida. O confronto dos fenômenos socioculturais fará emergir uma realidade concreta, socialmente definida.

Pensar uma escola capaz de atender a todos com qualidade e respeito às diferenças é um desafio a ser superado pela sociedade brasileira. Construir uma cultura de valorização da diversidade exige de quem ocupa espaços de tomada de decisão, coragem e compromisso. Coragem de enfrentar “verdades cristalizadas” e grupos politicamente, edificados sobre o processo de segregação escolar e social da pessoa com deficiência. Compromisso com a implementação dos documentos internacionais ratificados pelo Brasil, relativos ao direito à educação inclusiva e, por fim, contribuir, efetivamente, para uma profunda transformação social.

A inclusão escolar se faz na escola com a participação dos seus atores protagonistas. A educação é o principal alicerce da vida social. Ela transmite e amplia a cultura, estende a cidadania e constrói saberes para o trabalho. Mais do que isso, ela é capaz de ampliar as margens da liberdade humana, à medida que a relação pedagógica adote como compromisso e horizonte ético-político, a solidariedade e a emancipação.

No desempenho dessa função social transformadora, que visa à construção de um mundo melhor para todos onde a educação escolar tem uma tarefa clara em relação à diversidade humana: trabalha como fator de crescimento de todos no processo educativo. Se o nosso sonho e empenho são por uma sociedade mais justa e livre, precisamos trabalhar desde a escola, o convívio e valorização das diferenças, base para uma verdadeira cultura de paz.

A proposta inclusiva é aquela que considera as crianças e todos os adolescentes como titulares do direito à educação sem discriminação.

A educação é aquela que vê os alunos com deficiência como titular dos mesmos direitos que os demais. O atendimento educacional especializado e os apoios especiais são instrumentos às vezes necessários para que eles tenham acesso a uma educação de qualidade e sem discriminação, mas não pode impedi-los de freqüentar. O mesmo ambiente, de qualquer outro educando.

Metodologia com os resultados

O histórico da Educação Inclusiva nas escolas estaduais do município de Cruzeiro do Sul (Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão) 2006 a 2011.

Pensar o trabalho realizado pela modalidade de ensino Educação Especial, em um país como o Brasil, repleto de diferenças econômicas, políticas, ético-sociais requer compreender como as singularidades existentes nesse imenso país nem sempre foram compreendidas e respeitadas. Assim, até os dias atuais, cada sujeito com deficiência precisa estabelecer o seu espaço na sociedade e construir a sua identidade, com o propósito de participar do convívio social.

Diante da possibilidade de observar, investigar e verificar as reais condições em que os alunos com deficiência da rede estadual de ensino do município de Cruzeiro do Sul estão incluídos nas salas comuns do ensino regular determinamos a escolha da investigação a própria Secretaria de Educação através do NAPI (Núcleo de Apoio Pedagógico a inclusão), um núcleo que defende e acata os interesses da inclusão, fazendo valer os direitos apresentados pela Constituição Federal de 1988.

Ao longo da pesquisa realizamos observação participante, análise de documentos legais, programas e ações que contemplam os interesses de uma escola inclusiva: entrevista, conversas informais com a coordenadora responsável pela Inclusão do Município.

A metodologia utilizada possibilitou uma visão da forma como acontece o processo de inclusão dos alunos com deficiência na construção de uma escola inclusiva.

A Inclusão de Alunos com deficiência no município de Cruzeiro do Sul-Acre iniciou no ano de 2006, através do Curso Saberes e Práticas da Inclusão, publicado pelo MEC, em 2005, onde o objetivo era promover a discussão e reflexão sobre os conceitos de inclusão.

Em 2006 à 2009 o Núcleo de Inclusão de Cruzeiro do Sul era chamado de CAEE (Centro de Atendimento Educacional Especializado) a equipe iniciou o trabalho com um grupo de 12 professores itinerantes onde atendia todas as especificidades: um total de 196 alunos em 2006, incluindo os alunos especiais nas instituições especializadas APAE e Alfredo Nuss.

Para compreendermos os dados citados acima, precisamos conhecer a história do início desse processo no município, principalmente na rede estadual de ensino. A modalidade Educação Especial teve início em Cruzeiro do Sul/AC com a inauguração da Escola Pe. Alfredo Nuss, que tinha como objetivo trabalhar com alunos deficientes. A mesma escola, considerada escola especial, trabalhava em 02 turnos com as diversas deficiências: Deficiência mental, cegueira, síndrome de Down, paralisia cerebral, deficiências múltiplas, surdez, etc.

A referida escola contava, também, com uma sala de estimulação precoce, atendendo a alunos de zero a quatro anos de idade. Depois dos quatro anos, os alunos eram matriculados na pré-escola, ou nas classes especiais, dependendo do comprometimento mental e dos relatórios elaborados pelos professores. Os alunos das classes especiais que conseguiam ser integrados no ensino regular eram matriculados no ensino fundamental (séries iniciais) que funcionava na mesma escola.

No dia 16 de abril de 1997, foi inaugurada, em Cruzeiro do Sul, a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). De acordo com o jornal “A Voz do Acre Rio Branco/AC”, no primeiro semestre de 2010, essa instituição contava com um total de 113 pessoas com deficiência sendo crianças, jovens e adultos.

Desse modo, no município essas duas instituições desenvolveram um trabalho em relação a essa modalidade de ensino e buscaram, a todo o momento, incluir as pessoas com deficiência no convívio das relações sociais. Portanto, a Escola Padre Alfredo Nuss e a APAE utilizaram a concepção de Educação Especial que permeou o processo educacional, entre as décadas de 1990 e 2000.

A partir de 2001, a Gerência do Ensino Especial/SEE/AC desenvolveu uma proposta de inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular e passou a oferecer: cursos, palestras, oficinas, etc., com todos os professores que trabalhavam com a Educação Especial. O grande marco da Gerência do Ensino Especial foi extinguir as escolas especiais, acabar com as classes especiais e transformar essas escolas em centros de atendimento especializado, ou seja, os alunos deveriam ser matriculados no ensino regular e, no contra turno, freqüentar as salas de recursos e cursos de qualificação profissional, de acordo com as habilidades de cada um.

Essa proposta passou a ser um desafio, principalmente para a maioria dos professores do município que compreendiam o processo inclusivo apenas como a participação dos alunos com deficiência nas salas especiais, existentes em algumas escolas públicas. A Gerência do Ensino Especial, a partir daquele momento, precisou construir um trabalho de compreensão do que é a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular. Outro objetivo foi desenvolver um trabalho de sensibilização e conscientização da importância desse processo para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, da própria cidadania de todos que faziam parte desse processo. Por isso, concordamos com SILVA (2008, p. 88):

Nesse sentido, a educação para atender às crianças que apresentam necessidades educacionais especiais no sistema de ensino, torna-se um constante desafio para os educadores quanto para os órgãos competentes, com vistas a encontrar caminhos e meios, a estabelecer uma política de ação e criar facilidades para a provisão de recursos educacionais apropriados que, comumente, estão indisponíveis na escola regular e que são essenciais para determinados educandos. (SILVA (2008, p. 88).

Tal iniciativa, realizada pela SEE/AC, proporcionou ao município momentos de reflexão, discussão, questionamentos por parte dos docentes e muita reflexão de como isso poderia acontecer. Na mesma época, uma equipe para a realização desse trabalho foi montada e teve seus primeiros passos com a elaboração e planejamento de cursos para professores que atuavam nas escolas estaduais do referido município.

O ensino segregador, que excluía alunos com deficiência em salas comuns e alunos que participavam de escolas especiais, passou a ser questionado, desencadeando a busca de novas propostas de inserção das pessoas com deficiência na escola regular. Foi assim instituída a proposta de inclusão. Essa proposta passou a ser desenvolvida no Brasil, a partir da década de 1990, nos sistemas de ensino público, com o objetivo de incluir todos os alunos com deficiência nas salas de aula regular e no convívio real com os demais, de forma a promover a dignidade, respeito, solidariedade e cidadania.

A inclusão propõe que os sistemas de ensino criem condições pedagógicas, materiais e físicas, para atender aos alunos com deficiência incluídos na escola comum e para que se criem adequações que atendam as necessidades desses alunos. A inclusão é necessária na medida em que oportuniza espaços de experiência entre as pessoas e estabelece o respeito ao outro como ele é, com suas diferenças, expectativas e valores.

Vale ressaltar que a equipe em Cruzeiro do Sul durante este trabalho de inclusão de alunos com deficiência nas escolas principalmente com os alunos das escolas especiais Alfredo Nuss e APAE enfrentaram muitas resistências advindas dessas instituições, não aceitando em hipótese alguma a inclusão dos alunos no ensino regular.

Em 2009 os alunos incluídos na rede estadual de ensino eram no total 422 distribuídos em 39 escolas urbana e rural, 44 professores de Atendimento Educacional Especializado, 10 intérpretes de Língua de Sinais onde faziam a interpretação e orientação nas escolas onde tem surdos incluídos. Nessa época os alunos mais comprometidos e os surdos eram atendidos no contra turno no Centro Especializado CAEE. Eram no total 30 alunos surdos, 10 alunos com baixa visão, 08 cegos e 28 com deficiência mental, sendo que 10 desses alunos com comprometimentos severos, transtornos globais de desenvolvimento e paralisia cerebral.

A equipe promoveu durante este ano cursos de formação continuada na área da surdez: o curso libras em contexto, baixa visão, Braille, educar na diversidade e oficinas pedagógicas nas escolas, como também um curso de primeiros socorros. O centro contava também com o apoio de duas supervisoras onde melhorou bastante o trabalho da equipe, pois elas davam suporte pedagógico as escolas que tinha alunos incluídos e organizavam encontros pedagógicos com os professores de Atendimento Educacional Especializado.

No ano de 2010 muitas mudanças aconteceram no processo de inclusão de Cruzeiro do Sul, os alunos não podia mais freqüentar os Centros Especializados e tinham que fazer o contra turno na própria escola onde estava matriculados, uma exigência do Censo escolar. O CAEE passou a ser chamado de NAPI (Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão) já não mais recebia alunos agora era um núcleo de formação e produção de materiais.

Na perspectiva da educação inclusiva, o processo de reorientação de escolas especiais e centros especializados requerem a construção de uma proposta pedagógica que institua nestes espaços, principalmente, serviços de apoio às escolas para a organização das salas de recursos multifuncionais e para a formação continuada dos professores do AEE.

Nessa época foi muito difícil, pois as escolas não tinham estrutura física para receber os alunos comprometidos, pois a maioria não tem sala de recursos adaptadas, a solução para amenizar o problema foi investir nas escolas pólos, o núcleo tem duas escolas pólo uma que atende todos os surdos e outra que atende os alunos com comprometimentos severos. Uma das dificuldades no município é ainda a sala de recursos das escolas 46 que tem alunos incluídos só tem 27 sala adaptadas as demais ao alunos são atendidos em espaços alternativos.

O NAPI (Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão) tem como objetivo primordial, promover e difundir a inclusão dos alunos com deficiência no Ensino regular de ensino visando à complementação do atendimento educacional comum, no contra turno da escolarização, promovendo cursos de capacitação e formação continuada e produções de materiais à comunidade escolar dentro das especificidades.

De acordo com a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008, a Educação Especial atenderá alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringido sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtorno globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção, hiperatividade, entre outros

Os alunos incluídos nas escolas da rede Estadual de Ensino atendido em 2010 no AEE foram no total 478 cujas deficiências surdez, baixa visão, cegueira, mental, e alunos com transtornos globais de desenvolvimento.

Atendemos 45 escolas sendo 30 urbanas e 15 rurais, temos um total de 44 professores de Atendimento Educacional Especializado onde tem a função de complementar ou suplementar a formação do aluno com estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Temos 09 intérpretes de Língua de Sinais onde fazem a interpretação na sala de aula onde o aluno surdo está incluído sendo o elo de comunicação entre ouvinte e surdo. Temos um total de 21 cuidadores, que são pessoas de apoio onde dão apoio à criança na alimentação, higiene e locomoção.

No ano de 2011 foram incluídos 498 alunos com deficiência, são no total 49 professores do AEE, 17 intérpretes de Língua de Sinais, 04 supervisoras que dão suporte pedagógico as escolas. São no total 46 escolas sendo 30 urbanas e 18 rurais, temos 16 cuidadores que são da área da saúde todos técnicos de enfermagem.

Os cursos oferecidos este ano são na área de baixa visão, cegueira, Braille, Libras em Contexto, Educar na Diversidade e Altas Habilidades/Superdotação. Tivemos também o Projeto de extensão dia do surdo e o seminário experiências inclusivas. Por ano o NAPI capacita em média 1452 pessoas nos cursos de formação continuada, dados esses obtidos no relatório de 2010.

Com esse trabalho desenvolvido o município está transformando a sua concepção de escola inclusiva, dando abertura para novos conhecimentos. Nessa caminhada em favor de uma escola para todos, a educação

inclusiva têm tomado decisões e iniciativas que surpreendem pela ousadia de suas propostas e coerência de seus posicionamentos com o que nossa Constituição de 1988 prescreve como direito à educação.

A garantia de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas contribui para a construção de uma nova cultura de valorização das diferenças tornando-se espaços inclusivos.

Considerações finais

No município de Cruzeiro do Sul como em qualquer outro município, residem pessoas com deficiência, que encontraram algumas dificuldades, mas que hoje possuem seus direitos garantidos. A maioria dos professores hoje tem conhecimentos dos direitos dos alunos com deficiência no processo educacional escolar. Sabem que os alunos precisam ser respeitados e aceitos nas escolas, pois compreendem a importância do desenvolvimento e aprimoramento dos alunos além de desenvolver suas potencialidades cognitivas e as demais habilidades.

O município realizou grandes avanços principalmente no que se refere ao apoio que a secretaria de educação oferece para as escolas através do NAPI. O mesmo constitui como uma unidade de serviço de apoio pedagógico a inclusão, oferece apoio aos alunos incluídos no sistema regular de ensino, e uma unidade de capacitação para profissionais da educação, produção de materiais para que os professores possam atuar na escola comum. Dessa forma, a inclusão no município de Cruzeiro do Sul, vem crescendo consideravelmente e a cada dia pais, professores, acadêmicos e comunidade em geral solicitam esse apoio.

Para atender a todos e melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico e vividas a partir de uma gestão escolar democrática.

É ingenuidade pensar que situações isoladas são suficientes para definir a inclusão por opção de todos os membros da escola e configurar o perfil da instituição. Não se desconsideram aqui os esforços de pessoas bem intencionadas, mas é preciso ficar claro que os desafios das mudanças devem ser assumidos e decididos pelo coletivo escolar.

Referências bibliográficas

AMARAL, L. **Conhecendo a deficiência**. São Paulo: Robe, 1995.

ARANHA, M. S. F. **Saberes e práticas da Inclusão**: Desenvolvendo competências para o atendimento de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2005

BIANCHETTI, L. **Aspectos históricos da educação**. Revista Brasileira de Educação Especial. Rio de Janeiro, 1995.

BIANCHETTI, F.; FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295&Itemid=595> Acesso em: 04 jun. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Projeto Olhar Brasil**: triagem de acuidade visual- manual de orientação. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

_____. **Decreto- lei n. 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, n 181, p. 26, 18 set. 2008. Seção 01.

_____. **Resolução n. 4, de 2 de Outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.

_____. **Constituição Federal**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Política Nacional da 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. Brasília: 2008.

GOMES S, R. V. B. **Alfabetização de alunos com baixa visão e cegueira**: o trabalho na escola e da equipe de deficiência visual dissertação de mestrado. Cruzeiro do Sul-Acre. 2010.

O ensino da língua portuguesa para alunos surdos nas escolas estaduais do município de Cruzeiro do Sul-Acre: alfabetização e bilinguismo

Maria Aldenora dos Santos Lima
Roseane Silva Costa
Lucilene Silva Santiago

Resumo: Em se tratando da educação de surdos, podemos constatar que a realidade da comunidade surda é bem diferente de muitas idéias fragmentadas citadas sobre o assunto, devido ao fato de retratarem, muitas vezes, um modelo clínico sem se fundamentarem nas questões educacionais propriamente ditas. Um dos fatores que tem acarretado grande inquietação nos pesquisadores e, sobretudo na comunidade surda é a questão da Língua, desde o uso que se tem feito da Língua de Sinais, e a maneira de se trabalhar a Língua Portuguesa no ensino dos surdos, entre outras coisas. Tendo em vista essa realidade, desenvolvemos um estudo junto a professores de surdos, no sentido de buscar problematizar o ensino aprendizagem da Língua Portuguesa de modo a que pudessem ser desenvolvidas maiores reflexões sobre a prática pedagógica nessa área na escola do ensino regular onde o surdo está inserido. Com o presente trabalho pretendemos levar ao conhecimento e discussão como se dá o ensino da Língua Portuguesa como segunda Língua para surdos e quais as principais dificuldades que os professores tem em ensinar essa Língua escrita para os alunos surdos. Pretendemos com esse trabalho questionar sobre a importância da Língua de Sinais Língua natural do aluno surdo dentro do processo de alfabetização. Pois sabemos que a educação inclusiva é a base para uma sociedade mais justa e solidária ao passo que se preocupa em atender todas as crianças a respeito de suas características e necessidades.

Palavras-chave: inclusão, Língua Portuguesa, Língua de Sinais.

Fonte financiadora: Universidade Federal do Acre-UFAC - Campus Floresta
Secretaria de Estado de Educação-SEE

Introdução

As condições sociais oferecidas para a formação de pessoas surdas ainda envolve graves problemas, apesar das mudanças relevantes que têm ocorrido em tempos recentes. Os caminhos de solução não são vistos, naturalmente, de maneira uniforme; anunciam possibilidades, mas envolvem divergências, resistências, controvérsias. Muito precisa ser discutido, compreendido e feito em termos de transformação das mentalidades, das políticas e dos projetos de ação concretos.

Em algumas regiões de nosso país, ainda não consolidou sequer a idéia da necessária vivência precoce da Língua de Sinais por crianças surdas, nem se atingiu o convencimento de que as iniciativas sócio-educacionais e, mais especificamente, as propostas de escolarização devem respeitar o direito dos surdos à condição bilíngüe e envolver a participação das comunidades de surdos. Diante dos encaminhamentos da questão escolar, vários alertas têm sido levantados, em diferentes fóruns de discussão e na literatura acadêmica, quanto a programas que não respondem às necessidades de aprendizagem desses sujeitos, não promovem sua sociabilidade, nem propiciam a significação de si como pessoa surda. Para além do espaço escolar, muito há a alcançar para a criação de perspectivas de vida digna e para a tão desejada inclusão social dos surdos. As mudanças almejadas requerem uma rede de iniciativas, em diferentes âmbitos da sociedade, que levem a vencer barreiras interpostas à comunicação, inserção no trabalho, ao acesso à informação, à participação ativa em diferentes contextos institucionais.

Sabemos que a utilização de recursos visuais na sala de aula são indispensáveis para a aprendizagem dos surdos pois a sua linguagem é gestual visual não tendo aquisição da linguagem oral e o desenvolvimento da fala, mecanismo principal utilizados pelos ouvintes no ato da comunicação, seja no cotidiano da sociedade ou nas práticas escolares. Os surdos, entretanto, por terem a audição e, conseqüentemente, a fala comprometida são impedidos de participar ativamente das atividades realizadas na sala de aula.

Compreender o processo de aquisição da Língua Portuguesa por indivíduos surdos é de fundamental importância a todos os professores, a fim de que possa refletir sobre a maneira mais adequada de ensinar, de forma que a escrita seja significativa a seus alunos, a escola e os educadores são responsáveis pela inclusão dos

alunos surdos e muitas vezes os professores desconhecem a história da educação e a cultura surda e a forma como os surdos aprendem a escrita da língua oral e também o fato de que esses conhecimentos poderiam a organização de suas estratégias de ensino.

Considerando a necessidade do desenvolvimento dessas crianças, a escola comum deve buscar meios para beneficiar essa participação e aprendizagem, propiciando com isso, a interação desses alunos no âmbito escolar. As necessidades decorrentes de algumas limitações auditivas são praticamente menosprezadas, ou vistas como dificuldades de aprendizagem, e os professores sem rumo para continuar o trabalho com esses alunos, ficam perdidos na sala de aula, o que demonstra a necessidade urgente de formação continuada para os mesmos no tocante a sensibilização, conscientização e conhecimento das reais capacidades desses sujeitos.

Para que a escola possa propiciar um ensino de qualidade faz-se necessário a adoção de práticas criativas na sala de aula, a atitude pessoal de acolhimento dos alunos pelo professor, a criatividade do corpo docente para lidar com situações novas, a transformação da escola num ambiente positivo, cooperativo e solidário. A elaboração de um projeto político pedagógico que considere a diversidade do alunado, a mudança de postura e a construção de uma nova prática educacional que coloca a aprendizagem com o eixo da escola é fundamental para uma educação de qualidade.

Acreditamos que é preciso compreender o aluno com surdez a partir dos seus próprios referenciais e vivências, suas atitudes, sonhos e desejos. O professor é o sujeito ativo desse processo, e sua atitude poderá promover a construção do caminho da escola para a inclusão, colocando o aluno como ponto principal para a conquista de novas práticas escolares.

A importância da Língua Portuguesa e a inclusão do surdo

O Brasil fez opção por uma 'Educação para Todos, que atenda a todos os alunos independentes das suas necessidades, ficando firmado na Declaração de Salamanca, em 1994, o compromisso das suas Necessidades Educacionais Especiais, no sistema de ensino comum, a todos os jovens, crianças e adultos, devendo ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimento.

De acordo com a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, no seu art. 2º deixa claro que os "sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos". No art. 7º diz que "o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica". Com isso é essencial uma mudança na prática pedagógica do professor como também na concepção de escola e do seu papel diante da sociedade.

Em séculos passados, não havia escolas para surdos, pois eles eram considerados incapazes e, portanto, eram excluídos da sociedade. Somente a partir do século XVIII surgiram os primeiros educadores nessa área, que divergiam, no entanto, quanto ao método de ensino mais apropriado. No Brasil, a educação de surdos só foi iniciada em 1855, com a chegada do francês Ernest Huet, no Rio de Janeiro, o qual organizou a escola para educando surdos, o imperial Instituto de Surdos Mudos.

Na Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002, de acordo com Salles et al (2002) e Karnopp (2004), as garantias individuais do surdo alcançaram respaldo institucional, e a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda. Contudo, no parágrafo único desta lei consta que "a Língua portuguesa"(Brasil in Salles, 2002, p.63). Assim sendo, deve ser proporcionado aos alunos surdos um ensino bilíngüe, que considere a Língua de Sinais como sua Língua própria e a Língua Portuguesa como sua segunda língua.

As Línguas de sinais são consideradas línguas naturais, e conseqüentemente compartilham uma série de características que lhe atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação é considerada um sistema lingüístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua atendia a todos os critérios lingüísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças (Quadros e Karnopp, 2004:30).

As línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para a linguagem, expressam culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social. Os surdos brasileiros usam a língua brasileira de sinais, uma língua visual-espacial que apresenta todas as propriedades específicas das línguas humanas. É uma língua utilizada nos espaços criados pelos próprios surdos, como por exemplo, nas associações, nos pontos de encontros espalhados pelas grandes cidades, nos seus lares e nas escolas.

O contexto bilíngüe das crianças surda configura-se diante da co-existência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a co-existência dessas línguas, reconhecendo-as de fato, atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia a dia da pessoa surda que se está formando.

A educação de surdos vem sofrendo significativas mudanças, sobretudo no que se refere ao processo de letramento. Sabemos que as pesquisas sobre a língua portuguesa, têm se intensificado, enfatizando ser essa a segunda língua dos surdos. Porém, sabemos que como todo processo, ainda suscitam dúvidas no que se refere ao "como fazer". Os professores de surdos apresentam muitos questionamentos e dúvidas, quanto a

melhor maneira de ensinar o português escrito para surdos.

As crianças surdas são alunos com dificuldades diferentes, que necessitam de atenção e de um trabalho individualizado no sentido de perceber seus avanços e potencializar a aprendizagem nos aspectos que são potencialmente de cada indivíduo.

A situação das comunidades surdas em relação às comunidades ouvintes é detalhada da seguinte maneira: No caso da situação lingüística do surdo sua língua é minoritária, e vem sendo desejável a educação bilíngüe, com a língua de sinais adquirida, língua de sinais como língua oral, primeira língua L1 e o português como segunda língua L2.

Reconhece-se a importância que a aprendizagem da leitura e escrita tem para a criança, não somente no transcurso de sua vida escolar, mas também em sua vida futura, como adulto dentro de uma sociedade, na qual a linguagem escrita ocupa um lugar importante. Sabemos que é de conhecimento comum, e quase impossível que alguém se oponha a idéia de que todo o cidadão tem direito de participar da vida política, social e econômica da nação, e sabemos o quanto, ao longo da história dos tempos, a instituição escola tem, ao menos teoricamente, servido para a formação de cidadania nas pessoas. Fato é que a realidade nos mostra que esta situação não ocorre assim tão naturalmente. Tanto o fracasso, como o sucesso têm sido vivido, promovendo situações de inclusão e de exclusão social.

Se o fracasso existe, ele tem que ser enfrentado a partir de uma proposta nova calcada nas reais necessidades do aprendiz surdo, para quem a primeira língua é a Língua de Sinais e para quem a Língua Portuguesa é uma segunda língua com uma função social determinada (Freire 1998, p.48).

A aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos é um grande desafio para o professor, atualmente. Deve se considerar que a aprendizagem de uma segunda língua não se dá de forma “natural”, ou seja, requer um espaço formal de educação, com professores habilitados para essa função, conscientes de sua ação, no mínimo conhecedores da Libras e de preferência acompanhados de educadores surdos, dominantes da Libras. Além disso, há uma gama de aspectos que envolvem um processo de ensino e aprendizagem de qualidade para este fim.

O sujeito surdo é dotado de uma diferença sociolingüística, ou seja, ele interage com o mundo a partir de experiência visual. Todas as suas construções mentais se dão pelo canal espaço-visual, mediados pelo seu instrumento natural de comunicação: a língua de sinais e a língua escrita.

Nesse contexto, a língua portuguesa escrita deverá ser ensinada como língua oficial, requerendo necessariamente o uso de metodologias específicas para a aprendizagem de segunda língua, pois se entende que a educação bilíngüe é a forma mais legítima de demonstrar as condições sócio-antropológicas, lingüísticas, culturais das comunidades surdas.

Partindo desse olhar, a escola deverá pensar em modelos pedagógicos que venham ao encontro dessa realidade, pois sabemos que a segunda língua no caso dos surdos, é a língua portuguesa, a qual exige para seu aprendizado, condições de ensino de língua estrangeira. A aprendizagem da língua portuguesa, como segunda língua, para os surdos é o fator fundamental para proporcionar o letramento. A língua portuguesa deve ser ensinada em um ambiente formal, exigindo tanto do professor quando do aluno estratégias para esse aprendizado.

A condição de sucesso ou fracasso no português está relacionada à qualidade de oferta e exposição à língua de sinais, condição esta, determinada pelo contato direto e natural vivido pelas crianças surdas com surdos. Cabe ressaltar que é de suma importância que a aprendizagem da segunda língua ocorra no contexto educacional. Fora da escola seria impossível obter sucesso. Por isso, é preciso realizar uma análise detalhada da situação de aprendizagem de uma segunda língua por surdos.

Somos conhecedores de uma série de indevidas racionalidades que surgiram nos últimos séculos, quanto à capacidade lingüística-cognitiva das comunidades surdas, onde essas pessoas eram vistas como “atrasadas”, pobres linguisticamente. Afirmarções como essas representações surgiram a partir de uma errônea comparação entre ouvintes e surdos, durante o processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Aprender a ler é, sem dúvida, uma tarefa difícil para qualquer criança que aprende a ler em uma língua diferente da sua, mas para os surdos essa tarefa parece ser ainda mais difícil, já que aprender a ler significa aprender a língua. (Svaltholm 1998, p.42)

Quanto à escrita da pessoa surda, essa reflete, em certa medida, as vivências que o surdo teve com a segunda língua. Para tanto, a escrita deve ter uma função em sua vida, e nesse caso, os artefatos culturais conhecidos e manuseados pelo aluno em sala de aula, irão decisivamente influenciar no gosto, na motivação e na curiosidade, aspectos determinantes para a aprendizagem em que estão sendo iniciados.

A leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino do português como segunda língua para surdos, considerando que esta etapa é vista como uma etapa fundamental para aprendizagem da escrita.

O conhecimento de mundo é um dos principais fatores pedagógicos para todo o professor de surdos que pretende ensinar uma segunda língua, quando o objetivo é a qualidade da produção escrita.

Desse modo, é importante por parte do professor, pensar que não só aquele conhecimento que ele irá proporcionar em sala de aula é importante, mas também aqueles que o aluno traz consigo, que representam sua história de vida. Podemos entender que os conhecimentos de mundo são os significantes já convencionados,

que as pessoas têm sobre as coisas do mundo e que são trazidos para o processo de aprendizagem, armazenado na memória, construindo assim, arquivos de informação.

O principal obstáculo no ensino-aprendizagem da escrita em que os professores de surdos conhecem pouco sobre língua escrita e tentam fazer com que os surdos aprendam através de procedimentos que não são válidos nem para os ouvintes. (Sanchez 1999)

Isso é consequência da falta de oportunidade que tem tido os professores de estudar a língua escrita como objeto de conhecimento, como expressão de uma prática social, como instrumento privilegiado para o desenvolvimento cognitivo, concebendo-a apenas como um conteúdo escolar.

Para isso é essencial o entendimento de que a linguagem seja oral, sinalizada ou escrita não se dá em um vácuo social. Ao contrário, a interação lingüística se faz os adequados de linguagem escrita nas escolas de surdo é preciso ir além da língua em um determinado momento, em um determinado espaço, entre determinadas pessoas. Para desenvolver trabalhos de língua escrita nas escolas de surdo é preciso ir além da língua. Precisamos entender os surdos na sua liberdade sócio-histórico-cultural, e promover um ambiente bilíngue-bicultural nas escolas de surdos.

O aluno deve ser incentivado a desenvolver a Língua de Sinais, não só porque ele tem maior predisposição para o processamento visual, mas, principalmente porque é nesse sistema lingüístico, característico de sua comunidade, que as interações e a comunicação podem acontecer com maior êxito.

A instituição escolar portanto, tem a função de criar um ambiente lingüístico apropriado, considerando o desenvolvimento cognitivo e as condições físicas das crianças surdas, de assegurar o desenvolvimento sócio-emocional dos indivíduos surdos e de seus pais, mantendo sempre o contato entre eles, de garantir a possibilidade de a criança construir sua teoria de mundo através de suas experiências diárias e do diálogo com pessoas que a rodeiam e de oportunizar acesso a informação curricular e cultural. (Quadros: 1997 e Karnopp: 2004).

Acreditamos que nenhuma deficiência impossibilita o aluno de estar na escola regular, o que invalida o preconceito das pessoas para com estes sujeitos.

Vemos que a educação inclusiva depende de funcionários especializados, especialmente professores, devido estes serem os mediadores mais diretos do ensino-aprendizagem e, principalmente, deve haver uma capacidade ética-política de todos na construção de um cotidiano com múltiplas diferenças. Nele, a criança com NEE vivencia e evidencia o seu processo biopsicossocial e estabelece suas relações sujeito x objeto.

O desenvolvimento de processos escolares inclusivos cabe aos atores da educação encarar como problemas reais da escola dentro de um contexto de estudo, reflexão e discussão, compartilhando com o coletivo da escola os desafios e os ganhos de construir um novo saber”. Assim a prática pedagógica é construída no cotidiano que acontece por meio da discussão e da reflexão e dessa forma são construídas novas práticas educacionais, adequadas a cada necessidade. (Boneti 2000, p.61)

Metodologia e diálogo com os resultados

Para trabalhar com o enfoque de uma escola inclusiva, toda equipe gestora e os docentes precisam compreender que a sala é uma diversidade, ou seja, somos pessoas diferentes, aprendemos de forma diversa e o professor como mediador desse processo precisa direcionar o trabalho para que envolva a todos os alunos obtendo êxito nas atividades propostas.

Quanto aos aspectos metodológicos discutiremos com enfoques qualitativas pesquisas bibliográficas, onde serão consultados alguns autores como: Felipe (1992), Ferreira (2005), Sasaki (1997), entre outros. Faremos uso também das coleções “Saberes e práticas da Inclusão” (2003).

Para a coleta de dados faremos entrevista para tentar detectar as principais dificuldades que os professores enfrentam para trabalharem com o aluno surdo e as metodologias utilizadas para facilitar o trabalho com a criança surda.

Quanto aos aspectos metodológicos discutiremos com enfoques qualitativas pesquisas bibliográficas, onde serão consultados alguns autores como: Felipe (1992), Ferreira (2005), Sasaki (1997), entre outros. Faremos uso também das coleções “Saberes e práticas da Inclusão” (2003)

Para a coleta de dados faremos entrevista para tentar detectar as principais dificuldades que os professores enfrentam para trabalharem com o aluno surdo e as metodologias utilizadas para facilitar o trabalho com a criança surda.

O campo de investigação será a escola de Ensino Fundamental São José situada na Avenida 17 de novembro Centro Bairro Morro da Glória.

Participarão como sujeitos dessa pesquisa quatro professores da referida escola que tem alunos surdos incluídos na sua turma. Iniciamos nossos estudos no mês de maio de 2010 e como os referenciais teóricos aqui mencionados por conterem informações para o embasamento da temática e demos continuidade até o mês de dezembro de 2010. Estabelecemos como sujeito da pesquisa os professores que trabalham na escola São

José. É válido ressaltar que, antes de fazer a entrevista, apresentamos aos sujeitos da pesquisa a proposta: Um estudo de caso o ensino da Língua Portuguesa para surdos.

Os recursos utilizados para o questionário foram roteiros contendo perguntas sobre a prática pedagógica dos professores, acolhimento aos alunos surdos e material pedagógico utilizado, fazendo com que contatássemos que ambos estão se adequando às novas mudanças tecnológicas que ajudam o bom desenvolvimento da aprendizagem dos alunos surdos.

Sabemos que as dificuldades encontradas para trabalhar com alunos surdos vão desde a educação infantil até as últimas séries do ensino médio, em vários temas do currículo. Porém centramos nossa análise na aprendizagem da língua portuguesa, entendendo que essa se consolida em uma necessidade e um grande desafio para o professor, atualmente. Como ensinar uma língua, que não é a língua materna? Quais as estratégias, metodologias e abordagens usadas para o ensino de segunda língua? Quais os requisitos necessários para debruçar-se nesse ensino e nessa aprendizagem? Que habilidades o professor deve ter, e quais os requisitos para alunos surdos compreenderem e virem a dominar a língua portuguesa, na modalidade escrita?

Nesse sentido, justifica-se refletir sobre o letramento na educação de surdos. Sabemos que é de conhecimento comum, e quase impossível que alguém se oponha a idéia de que todo o cidadão tem direito de participar da vida política, social e econômica da nação, e sabemos o quanto, ao longo da história dos tempos, a instituição escola tem, ao menos teoricamente, servido para a formação de cidadania nas pessoas. Fato é que a realidade nos mostra que esta situação não ocorre assim tão naturalmente. Tanto no fracasso, como o sucesso tem sido vivido, promovendo situações de inclusão e de exclusão social. Embora o português como já foi mencionado não seja a língua materna dos surdos, eles convivem com essa língua constantemente o que nos desafia é como transformar essa convivência numa relação que promova cidadania.

A Escola de Ensino Fundamental São José atende 23 alunos especiais sendo 03 surdos no ensino infantil ao e 10 do 6º ao 9º ano. No ensino infantil não tem o interprete na sala de aula eles só participam do contra turno e os professores tem o apoio pedagógico do professor do AEE e os alunos do 6ª ao 9ª ano tem o direito do intérprete em sala de aula e também participam do contra turno no horário oposto ao horário da aula.

O programa de atendimento educacional especializado da Escola de Ensino Fundamental São José visa incluir os alunos com deficiência praticando a responsabilidade pelo outro estimulando as crianças a fazerem os mesmos. Por isso, a escola prega que é preciso garantir o acesso e a permanência de todas as crianças, jovens e adultos com deficiências no sistema regular de ensino.

A escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho para todos é viver a experiência da diferença. A escola inclusiva se faz, em primeiro lugar, com um projeto pedagógico que começa pela reflexão. Um bom projeto valoriza a cultura, a diversidade, a história e as experiências anteriores da turma. As práticas pedagógicas também precisam ser revistas de forma a valorizar os alunos com deficiências.

Para os profissionais a maior dificuldade para trabalhar com surdos é o despreparo e o descaso dos governantes com os profissionais por não darem cursos de capacitação aos profissionais precisamos aprender a linguagem dos sinais e cursos de metodologia de segunda língua.

E então, faz-se necessário um acompanhamento mais de perto, uma formação mais qualitativa e mais direcionada desses profissionais que lidam diariamente com essas crianças. O professor tem por compromisso e até mesmo por necessidade saber trabalhar e lidar com esses alunos, isso porque, a própria vivência com os mesmos, exigirá bastante maior atenção docente, sendo que para tal, o educador deve se encontrar preparado para enfrentar essas necessidades educacionais. E então, é justamente por causa da necessidade desses alunos especiais, que o professor deve ter uma formação específica e centralizada nos interesses dessa classe discente.

Goffredo (1997) comenta que a escola deve transformar-se num espaço de decisão, ajustando-se ao seu contexto real e respondendo aos desafios que se apresentam, buscando alternativas que garantam a permanência de todas as crianças NEE. Ou seja, cabe aos educadores estarem preparados e especializados para receberem essas crianças de necessidades especiais.

Como na maioria das vezes a escola é o único convívio social de algumas criança e então, é justamente por isso que ela tem que dá suporte físico e psicológico a seus alunos, para que os mesmos possam se sentir bem em um ambiente agradável e acolhedor.

Para o verdadeiro desenvolvimento da inclusão faz-se urgente um novo modo de pensar e fazer educação em sala de aula. Uma nova forma de planejar e de avaliar o ensino de forma que o professor, especialmente os que atuam no Ensino Fundamental, saiba das necessidades e dos interesses maiores de seus educandos, e que assim, baseados no aperfeiçoamento de qualidade, garantam uma educação de aprendizagem à essas crianças.

De certa forma a presença desses alunos dentro de sala de aula vai garantir ao professor maior preparo profissional em desempenhar suas tarefas de educador em sala de aula, sendo que sua atenção a esses alunos deve ser dobrada para que não sofram qualquer tipo de discriminação.

Quando as pessoas se vêem em uma situação nova e diferente o pensamento é de incapacidade ou até mesmo de desafio. É assim que o professor age em relação à inclusão, sentindo desafiado em educar essas crianças, o mesmo terá que está preparado para o recebimento das mesmas e garanti-las num ambiente de acolhimento e satisfação durante o processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que o planejamento tem que ser flexível para que a diferença não seja de fato negativa, e sim que traga possibilidade de aprendizagem para todos. Porque necessitamos de uma nova escola que aprenda a refletir criticamente e que não tenha medo de arriscar e apostar na aprendizagem.

O planejamento é uma arma importante para o professor. Somente com o planejamento ele verá seus erros e poderá fazer uma auto-avaliação acerca do seu desempenho. O professor precisará conhecer ainda, o seu público de trabalho, sabendo dos interesses e necessidades desse público para a aprendizagem.

Em uma escola que haja a inclusão de crianças a dinâmica escolar se diversifica ainda mais, pois, agora o professor terá que lidar com diferentes níveis de pessoas, sendo que todo o cuidado a partir de agora deve ser redobrado quando se refere à aprendizagem dessas crianças. Mas, não é tão difícil como parece, o que precisamos é o uso freqüente da prática monitorada com a utilização da maior diversidade de material e de tempo para a organização da prática influenciando na construção do conhecimento dos alunos (SEESP-MEC). Também o professor tem que dispor de mais tempo e por isso salas com menos alunos, menos lotadas, para o atendimento mais individualizado, quando nos referimos às necessidades dessas crianças.

Precisamos utilizar o maior número de materiais práticos estimulando o aluno, e que precisam ser estimulados pelo lado mais prático possível, não descartando as demais metodologias para uma melhor aprendizagem. Como o surdo é visual utilizamos muitas figuras para o melhor entendimento do conteúdo, o português é um pouco difícil porque é a segunda Língua do surdo é uma língua estrangeira.

O português ainda é a língua significada por meio da escrita nos espaços educacionais que se apresentam à criança surda. A sua aquisição dependerá de sua representação enquanto língua com funções relacionadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares por meio da escrita. Entre os surdos fluentes em português, o uso da escrita faz parte do seu cotidiano por meio de diferentes tipos de produção textual, em, especial, destaca-se a comunicação através do celular, de chats e de emails.

No entanto, atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem essa língua na modalidade falada. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda por meio do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado.

As crianças surdas são alunos com dificuldades diferentes, que necessitam de atenção e de um trabalho individualizado no sentido de perceber seus avanços e potencializar a aprendizagem nos aspectos que são potencialmente de cada indivíduo.

Considerando o ensino da língua portuguesa escrita para crianças surdas, há dois recursos muito importantes a serem usados em sala de aula: o relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais. O relato de histórias inclui a produção espontânea das crianças e a do professor, bem como a produção de histórias existentes; portanto, de literatura infantil. Os bancos escolares devem se preocupar com tal produção, bem como incentivar seu desenvolvimento e registro. O que os alunos produzem hoje espontaneamente, pode se transformar em fonte de inspiração literária dos alunos amanhã. O que os professores relatam hoje, pode ser aperfeiçoado no dia de amanhã.

A inclusão de alunos surdos é uma realidade contraditória, às vezes acontece, e muitas vezes está só no papel. Ainda precisa ser trabalhado o preconceito, que muitas vezes parte da própria família das crianças, por acharem que as mesmas são incapazes de se relacionarem. Aceitar que o ser humano é complexo, individual e múltiplo é contribuir para um coletivo social que respeite as diferenças. E, se colocarmos em prática teremos uma educação mais justa tanto para as crianças ditas “normais” quanto para as surdas.

Considerações finais

Ao final desta reflexão, considerando a realidade observada e a importância da aquisição da Libras, e da Língua Portuguesa escrita no contexto escolar, percebe-se que muito ainda há para ser estudado e refletido sobre esse assunto. Nota-se também que a área de Letras carece de pesquisas neste campo, pois é essencial que os professores de Língua Portuguesa saibam como os surdos aprendam a escrita da língua oral, a fim de que proporcionem a seus alunos um ensino significativo.

Muitas coisas foram, são e continuam sendo ditas na educação de surdos. As histórias de evasão, de repetência, de defasagem idade/seriação, de copismo, de promoção automática, enfim, uma série de questões que se relacionam a história de fracasso escolar dos alunos surdos, apesar de um longo período de escolarização. Problemas de comunicação entre ouvintes e surdos, a não aquisição da língua de sinais em tenra idade, a escrita distorcida do português, a necessidade de o surdo ser inserido em uma comunidade surda, a convivência com dois mundos (ouvinte e surdo), a identidade do surdo, também são tidos como pontos críticos quando se discute sobre o surdo e a surdez. Igualmente, muitas coisas foram, são e continuam sendo pretendidas, sobretudo quando se almeja modificar as situações educacionais e lingüísticas do surdo.

Acreditamos que a medida que todos forem envolvido na reflexão sobre a escola, sobre as comunidades dessa comunidade e sobre os objetivos a serem alcançados, por meio da ação educacional, a escola passa a ser sentida como ela realmente é de todos e para todos, fazendo com que todos respeitem a diversidade, considerando que em cada escola existem pessoas com diferentes origens e caminhos.

Referências bibliográficas

Aspectos lingüísticos da língua brasileira de sinais/ Secretaria de estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Especial.- Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

BRASIL. Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento as necessidades

educacionais especiais de alunos surdos. (2ª Ed.) / coordenação geral SEESP/MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116 p.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos-Ideologias e práticas pedagógicas/** Paula Botelho. -1. ed.,2. Reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FELIPE, Tanya Amara. **Libras em Contexto**-Curso Básico-Livro do Estudante/Cursista. CDU. ed. Brasília: Mec- SEESP- Programa Nacional Interiorizando a Libras, 2004-2008. 7ª edição. 187 p.

_____. **Introdução á Gramática da Libras.** In: Mec/ SEESP. (Org.). Educação Especial- Língua Brasileira- Série Atualidades Pedagógicas 4. 2ª.. ed. Brasília, 1999, v. III, p. 81-123.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos.** – Curitiba: ibpex, 2007. 161p.

QUADROS, Ronice Muller de. **Idéias para ensinar português para alunos surdos/** Ronice Muller de Quadros, Magali L.P. Schmiedt,- Brasília: Mec, SEESP, 2006. 120 P.

As relações históricas entre a língua geral e o português no Brasil

Maria Cristina Lobregat¹
Marisa Fontana²

Resumo: O artigo parte de uma leitura histórica referenciada na carta de Caminha e identifica uma diversidade lingüística no período inicial da formação da colônia brasileira. Identifica também, a partir de outras leituras e documentos históricos, como se deu a construção de línguas francas intituladas línguas gerais que foram quase todas extintas a partir da imposição da língua portuguesa como língua única. Debate os fatores que levaram a essa extinção focando especialmente nos históricos e nos sócio lingüísticos. Traz elementos que ajudam a refletir sobre as mutações históricas que ocorrem na língua portuguesa a partir das influências da diversidade lingüística. Identifica resistências contra e também capitulações em favor da língua única. Discute as perdas culturais que o processo de imposição da língua única em detrimento da diversidade lingüística impõe as várias etnias que interagem na construção da cultura brasileira, ou mesmo das culturas brasileiras. Identifica lutas atuais para o fortalecimento da diversidade lingüística e debate sua importância.

Palavras-chave: diversidade lingüística, língua portuguesa, cultura brasileira.

Ao deparar-se com a língua portuguesa no uso cotidiano, é comum a sensação de que ela é única e sempre foi assim no Brasil. No entanto ao aprofundar estudos e debates constata-se um processo, um caminho percorrido ao longo da história, que a constitui como é conhecida e revela um conflito produzido pela diversidade cultural lingüística que se deu nele e ainda permanece. Sobre sua origem no Brasil Pessoa comenta:

A língua portuguesa, como já se sabe de longuíssima data não é originária de Portugal. Veio do norte de suas fronteiras de hoje e é bem anterior ao Estado Português. Nasceu numa terra que antigamente denominava-se Gallaecia que atualmente é Galiza. Portanto a língua que chegou junto com as Caravelas de Portugal já vinha para o Brasil plena de culturas oriundas de várias classes sociais, porque os homens das Caravelas de Cabral eram representantes da nobreza, comerciantes, artesãos, religiosos, alguns degredados e soldados. (PESSOA, 2010, p.128)

Chegando à nova terra, posteriormente denominada Brasil, os portugueses iniciam a colonização dos habitantes com o desafio de aprender sua língua e construir relações baseadas na nova realidade que se apresenta. Pêro Vaz de Caminha em carta enviada à Corte portuguesa assim descreve as circunstâncias desse encontro entre povos, línguas e culturas diversas:

Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas. Vinham todos rijamente em direção ao batel. E Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os depuseram. Mas não pôde deles haver fala nem entendimento que aproveitasse, por o mar quebrar na costa (...) Em seguida o Capitão foi subindo ao longo do rio, que corre rente à praia. E ali esperou por um velho que trazia na mão uma pá de almadia. Falou, enquanto o Capitão estava com ele, na presença de todos nós; mas ninguém o entendia, nem ele a nós, por mais coisas que a gente lhe perguntava com respeito a ouro, porque desejávamos saber se o havia na terra. (...) Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, (...) (<www.nead.unama.br>)

Com o retorno a Portugal levando notícias de novas terras decidiram que aqui deixariam dois dos seus (degredados) para tomar conhecimento da língua dos nativos e de melhores informações sobre o novo território, como descreve Caminha:

E concordaram em que não era necessário tomar por força homens, Porque costume era dos que assim à força levavam para alguma parte dizerem que há de tudo quanto lhes perguntam; e que melhor e muito melhor informação da terra dariam dois homens desses degredados que aqui deixássemos do que eles dariam se os levassem por ser gente que ninguém entende. Nem eles cedo aprenderiam a falar para o saberem tão bem dizer que muito melhor estoutros o não digam quando cá Vossa Alteza mandar(...). E portanto se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé,(...) (<www.nead.unama.br>)

Portanto, a partir dessas narrativas são identificadas as primeiras relações sociais, aparentemente amistosas, mas que no seu decorrer vão se revelando bastante conflituosas devido as diferenças e diversidades na construção da língua portuguesa, aparentemente, hegemônica hoje. Essa diversidade atualmente é revelada em muitos estudos como o de Maria do Socorro Pessoa:

Estabelecia-se, assim, o Multiculturalismo, a relação inevitável de dois povos e duas culturas. Mas, se os tripulantes de Cabral eram Galegos, já não seria o primeiro contato com três culturas, três povos, três línguas? E a missa celebrada em Latim? De qualquer modo, foi assim que nascemos, já pluriculturais, já multiculturais, já receptivos às novas relações entre Língua, Cultura e Sociedade. (PESSOA, 2010,p.132)

No entanto, o colonizador português não estava interessado na alteridade e na perspectiva multiculturalista das relações a serem construídas no novo território. Caminha já deixa claro nos primeiros relatos a perspectiva integracionista colocada em prática com os ‘aldeamentos’ que foram construídos, nos séculos seguintes, pelos catequizadores jesuítas através do estudo das línguas e culturas, adaptando-se à maneira de viver indígena para ganhar confiança e boa vontade.

Estudos como o de Fernão Cardim dão conta da diversidade lingüística entre as populações nativas “Enumera, então, os de língua diferentes, os potiguar, os viatã, os tupinambá, os caeté, e muitos outros grupos, num conjunto de 76 diferentes nações e línguas diferentes (...)”(CARDIM, *apud* RODRIGUES, 1985, p.15). Nos textos de Antonio Vieira também encontram-se referências a esta questão “Na antiga Babel houve setenta e duas línguas; na Babel do rio das Amazonas já se conhecem mais de cento e cinquenta, tão diversas entre si como a nossa e a grega”.(VIEIRA, *apud* RODRIGUES, 1985, p.19). O processo de colonização foi o principal fator que contribuiu com a diminuição dessa diversidade, seja pelas guerras e campanhas de extermínio de alguns povos, cativeiros ou doenças que promoveram, seja pela sua perspectiva integracionista.

As diferentes línguas indígenas tinham uma afinidade, ou seja, pertenciam a um mesmo tronco lingüístico identificado como tupi-guarani e é a partir dele que os jesuítas, principais estudiosos das línguas indígenas, criaram uma primeira língua franca no Brasil que foi chamada de língua geral usada principalmente na região litorânea. Na Amazônia, especificamente Amazonas e Pará, outra língua geral que no séc. XIX é denominada *nbeengatu*, foi criada e ainda hoje em algumas regiões se mantém viva como língua franca. Em São Paulo, estendendo-se para Minas Gerais, Mato-Grosso e Goiás foi criada a já extinta *língua geral paulista*.

Segundo José Honório Rodrigues as línguas africanas também foram um empecilho para que a língua portuguesa derrotasse a diversidade lingüística, pois, “Foi política colonial portuguesa variar o mais que pudesse a composição da gente africana que trazia para o Brasil. Assim evitavam sua unidade pela diversidade de língua e os mantinham submissos”. (RODRIGUES, 1985, p.26)

Os africanos que chegavam ao Brasil para o trabalho escravo aprenderam o português para se comunicar com os brancos, as línguas gerais indígenas para se comunicarem com os nativos, mas também criaram sua língua geral para se comunicarem entre os vários grupos. Fato que não teve grande importância e poucas condições de expansão porque “(...) a língua geral indígena foi criada pelos jesuítas, e a língua geral negra foi por eles mesmos criada.” (RODRIGUES, 1985, p.29)

É a partir das disputas entre os interesses da igreja, representada pelos Jesuítas, e da Coroa Portuguesa, representada pelo Marquês de Pombal, para o domínio do território colonial e dos seus habitantes que foi criada a *Lei do Diretório dos Índios* (1757). A Coroa Portuguesa sentia seus domínios ameaçados pela forte e ampla influência dos jesuítas e aventava a possibilidade de criação de um estado jesuítico. Dentre as várias regras que a lei estabelecia também eram criadas restrições ao uso das línguas gerais e medidas que favoreciam a expansão e dominância da língua portuguesa. Em uma parte do texto da lei podemos perceber claramente suas intenções:

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as nações, que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbárie dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o

uso da língua do príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo príncipe. Observando, pois todas as nações polidas do mundo este prudente, e sólido sistema, nesta conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidarão os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar este perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos diretores, estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da língua portuguesa, não consentindo por modo algum, que os meninos, e meninas, que pertencem as escolas, e todos aqueles índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas nações, ou da chamada geral; mas unicamente da portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína espiritual, e temporal do Estado. (ALMEIDA, 1997, p. 97-98)

Embora o *Directorio dos Índios* tenha contribuído, consideravelmente, para o desuso das línguas gerais e diminuição da diversidade lingüística, não foi o único que colaborou com todo esse processo.

Declínio da língua geral

Desde os primeiros contatos entre os colonizadores e os indígenas, houve a necessidade de comunicação entre ambos, considerando que o colonizador precisava da ajuda dos indígenas para a exploração do novo território. Foi criada uma língua de contato intercultural, de colonização, sendo falada por diferentes povos, tupi ou não-tupi, como também pelos portugueses e seus descendentes. Foi nesse contexto que se estabeleceu a língua geral tupi, ao lado da vida cotidiana da colônia.

Os contatos principais dos portugueses com as línguas indígenas no Brasil deram-se logo a partir da década de 30 do século XVI, quando o número de colonos ainda era pequeno e mais dependentes dos indígenas para conhecer a terra e nela sobreviver. Esses contatos se deram especialmente com falantes das variedades tupi e tupinambás. (Rodrigues, 2010, p. 30-31)

Nesse convívio entre os portugueses e os indígenas numa comunidade, aqueles foram obrigados a usar a língua destes e adquirir léxicos, ou incorporá-los ao conjunto da língua pátria européia. Com isso muitas palavras fixaram-se no vocabulário da língua portuguesa para designar a geografia da terra colonizada (nomes de rios, morros, riachos, serras), ou artefatos, plantas e animais, esse fato foi modificador na língua portuguesa falada no Brasil e o princípio da intercultural entre os falares do colonizador e do colonizado.

Recebem o nome de *língua geral*, no Brasil, aquelas usadas no território colonizado, mas em contextos geográficos diferenciados, existindo a *língua geral paulista*, usada pelos mestiços no interior de São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso e no norte velho do Paraná vigorando da segunda metade do século XVI até segunda metade do século XIX. Já a *língua geral amazônica* desenvolvida e advinda do tupinambá do Pará, se estabeleceu a partir do avanço da colonização ao longo do grande rio, se estendendo de leste para oeste, até Solimões e para o noroeste pelo Rio Negro. A *língua geral amazônica* foi difundida nos séculos XVII, XVIII, XIX e primeiras décadas do século XX, e foi por muito tempo a língua usada entre os indígenas de diversas tribos e os não-indígenas, um processo muito semelhante ao guarani usado hoje no Paraguai. A partir do século XIX, essa língua usada na Amazônia foi chamada de *nbengatu*, falada até a atualidade na região, mas que se difere da língua tupinambá dos séculos de colonização (Rodrigues, 2010, p.103).

O Brasil usava, intensamente, a língua geral no processo de comunicação, tanto em São Paulo quanto na Amazônia. A língua portuguesa era pouco falada, tendo em vista que a família na época era, em geral, constituída por portugueses, suas mulheres indígenas e seus descendentes, todos falantes da língua geral. Há registros que nessa época as mulheres usavam apenas o tupi, pois não participavam de espaços de uso da escrita ou escolar.

Diante de todo o processo de desaparecimento da *língua geral* no Brasil, buscou-se as questões que mais influenciaram, para isso será oportuno recorrer também à Sociolinguística fornecendo subsídios para a compreensão do fato não apenas pelo olhar histórico, como também pela ciência que estuda a língua e sua interação social.

Para compreender melhor as questões do declínio da *língua geral*, iniciaremos a discussão recorrendo a Bakhtin, que vê a língua como um fenômeno social, pois ela só existe a partir de uma interação verbal entre os usuários, a língua não está envolvida apenas em sistemas abstratos e estruturalistas, também não se dá por uma ação monológica e isolada, entretanto, seu princípio é a interação dos sujeitos que a praticam na fala. “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (Bakhtin, *apud* Alkmim, p. 25), sendo assim, em algum momento histórico, por algum motivo, os usuários da língua geral deixaram de se comunicar através do uso da língua de seu cotidiano e passaram a falar o português como língua oficial, assim como para terem uma comunicação entre europeus e indígenas, também usaram a interação social criando uma forma de entendimento lingüístico entre si.

Alkmin em seus estudos sobre sociolinguística aponta outros temas relevantes através de Benveniste a respeito da relação entre língua e sociedade, sendo aquela um instrumento de análise desta. O homem constrói sua relação com o outro e com a natureza através de uma relação social direta, portanto língua e sociedade não devem ser dissociadas. “A língua é necessariamente o instrumento próprio para descrever, para conceitualizar, para interpretar tanto a natureza quanto a experiência” (Benveniste *apud*: Alkmin, p.27). Nesse sentido, remeteu-se para a situação da língua geral, que ao ser perdida e caída em desuso, com ela também se fragmentou uma parte importante da história e da cultura brasileira, pois é na língua que se elabora a memória e os “fazeres” de um povo. A colonização portuguesa desconsiderou como princípio a importância da sociedade construir sua língua a partir dos aspectos culturais, ou seja, a língua portuguesa não construiu a sociedade e suas memórias, mas houve a imposição dela no período colonial, principalmente depois da promulgação do *Diretório do Índios* (1757) e da expulsão dos jesuítas, fatos que atingiram com mais ênfase os grandes centros urbanos.

A linguagem está inteiramente ligada à sociedade, estas são inseparáveis. A história do homem se dá pela relação social em torno de uma comunicação oral, ou seja, de uma língua. Esse aspecto é totalmente óbvio, entretanto, sabendo que na época da colonização a sociedade que habitava o território usava para comunicação, a *língua geral*, quais os fatores que contribuíram para que essa língua entrasse em desuso?

Os documentos históricos evidenciam como o processo de expansão da *língua geral amazônica* foi perdendo sua força entre o período de colonização e o século XIX. É relevante lembrar que todo o desaparecimento dela não aconteceu de maneira súbita, mas gradualmente e por diversos motivos. Mesmo sabendo que a região amazônica apresenta uma diversidade significativa de línguas, a portuguesa predominou nos centros urbanos.

Freire (2010) nos aponta que os índios eram monolíngües em suas aldeias de origem e usavam a língua vernácula, entretanto, muitos eram requeridos como força de trabalho e levados para “aldeias de repartição” transformando-se em bilíngües falantes da *língua vernácula* e da *língua geral*, estes eram chamados de *índios mansos*. Após a independência do Brasil eles migraram para as cidades e tornaram-se *índios civilizados*, usavam a língua portuguesa em diversas situações sociais na comunidade, mas permaneciam falando a *língua geral* na família. Simultaneamente a essas transformações, uma população se formava nas cidades com imigrantes monolíngües em língua portuguesa, língua de prestígio na época. Foi nesse enfrentamento que a língua geral caiu em desuso sendo substituída pela portuguesa.

O ritmo e a natureza de cada fase desse processo, que transformou o índio selvagem em *amazonense* ou *paraense*, depende do tipo de contato, do lugar em que ocorre e das práticas sociais, incluindo casamentos mistos, mestiçagem, escolaridade, atividades religiosas, fluxo de imigrantes europeus e nordestinos, sistema de comércio e de transporte, ou seja, o próprio processo de urbanização. (FREIRE, 2010, p.189)

Avaliando o quadro que a história nos apresenta, fica fácil identificar que os índios foram absorvidos por uma cultura européia, pois todas as ocorrências os levavam ao abandono da cultura autóctone, quando o europeu dominou e transculturou os povos que habitavam o Brasil “impondo” e misturando valores que os índios passaram a assimilar dentro da sociedade que se criava.

Além do processo histórico de “civilização” e catequização pelo qual os índios passaram, em meados do século XIX, iniciou-se uma rebelião contra os comerciantes portugueses, que é conhecida como Cabanagem. Para manter a ordem e combater a rebelião, a Marinha exterminou falantes de *língua geral*, considerados rebeldes, “criando grandes vazios demográficos que poucos anos depois, determinaram a necessidade de importar trabalhadores do nordeste, os quais eram falantes exclusivos do português, para a coleta da borracha”(Rodrigues, 2010).

Os indígenas não eram percebidos pelo olhar do europeu na prática histórica, no que diz respeito aos seus direitos ligados à manutenção de sua cultura. Chegou um saber europeu considerado “superior”, pois esse sentimento de superioridade integrava a própria identidade de colonizador. Em ações exterminadoras, conseguiram apagar alguns aspectos culturais do “povo brasileiro” causando um hiato na história. Para tanto, a maneira mais eficiente de suprimir a identidade e raízes do povo, que aqui habitava, era impor uma cultura distante da local através de uma língua européia, e com ela uma página histórica dos povos indígenas também caiu em declínio, em esquecimento.

Outro fator que também influenciou no declínio da língua geral, tanto a amazônica quanto a paulista, foi o processo de imigração que o Brasil sofreu no século XVIII, quando os últimos falantes foram influenciados pelos novos imigrantes portugueses, alemães, italianos, polacos, árabes ou até mesmo pessoas vindas de outras nações. Todos eles aprenderam o português, o que não deu prosseguimento ao tupi anterior.

Processos similares ao da *língua geral amazônica* também ocorreram com a *língua geral paulista* no que se refere ao desaparecimento desta que recuou seu uso na segunda metade do século XVIII, mesmo porque o português também era uma língua bastante difundida na região paulista. Em 1808, com a chegada da imprensa no Brasil e a publicação do primeiro jornal brasileiro, marcou-se um passo decisivo para a ascensão da Língua Portuguesa no Brasil que definitivamente se manifestou de forma escrita

Sendo assim, mais uma vez recorre-se à questão enfocada pela sociolinguística que prevê a interação social entre falantes para que uma língua sobreviva e exista, não sendo o caso da *língua geral* no Brasil, caída em desuso e esquecimento entre os falantes que habitavam o território nacional.

Considerações finais

Após visitar a história da língua geral no Brasil, tornou-se possível concluir que o processo de colonização sofrido no país tenha tentado impor uma única língua materna. O que aconteceu foi apenas um desejo de restringir o processo lingüístico dentro de sua variedade, entretanto, a língua oficial e conhecida como materna insiste na variação e pluralidade dentro do território. Nesse contexto é possível encontrar no território brasileiro os diversos “falares” de acordo com cada região, com sua relação cultural e histórica.

Além da variedade natural no processo de comunicação de uma língua constata-se que também há, no Brasil, uma pluralidade lingüística, em torno de 210 línguas sendo elas autóctones e alóctones, o que demonstra o fracasso da tentativa inicial de colonização em tentar tornar o Brasil uma nação monolíngue. Diante dessa diversidade que o Brasil oferece, há ainda muito a ser pesquisado, há muito a ser descoberto e muito a ser valorizado, pois a linguagem é antes de qualquer coisa uma forma de registro cultural de um povo.

Sendo assim, atualmente, vê-se no meio acadêmico e instituições especializadas ações e mobilizações para a criação de instrumentos que promovam, protejam e fortaleçam as línguas existentes no Brasil dentro de uma perspectiva de pluralidade.

Notas

¹ Graduada em Letras e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade - UFAC

² Graduada em História e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade – UFAC

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Rita Heloísa de. **O Diretório dos Índios: projeto de civilização no Brasil do século XVIII**. Brasília: Editora da UNB, 1997

CORREIA, H.H.S. e KLEPPA, L.A (orgs.). **Multiculturalismo e interculturalidade nos Estudos de Língua e Literatura**. Porto Velho: Departamento de Línguas Vernáculas- UNIR, 2010.

MUSSALIM, F. e BENTES, A.C (orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2006

NOLL, V. e DIETRICH, W. (orgs.). **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010

RODRIGUES, J. H. **História Viva**. São Paulo: Global,1985.

Disponível em :<<http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/ligacoes/legislacao-e-efem-erides-lista/declaracao-universidade-dos-direitos-linguisticos>> Acesso em: 11/06/2011.

MORELLO R. & MORELLO, G. M. **Livro de registros das línguas: uma política patrimonial para as Línguas Brasileiras**. Disponível em < http://dtil.unilat.org/tercer_seminario/actas/morello> Acesso em: 11/07/2011

Disponível em: < <http://www.iphan.gov.br/montarDetalheConteudo>.> Acesso em 10/07/2011.

Disponível em : <www.nead.unama.br> Acesso em : 16/06/2011

Memórias de aprendizagem de português-segunda língua pelos descendentes de barbadianos em Porto Velho

Maria da Graça Martins¹

Resumo: Este trabalho procura verificar a necessidade de uma revisão no ensino de português como segunda língua através dos relatos das memórias de Aprendizagem de Português-Segunda Língua pelos descendentes de barbadianos, falantes de inglês, na segunda metade do século XX no município de Porto Velho sob uma perspectiva pós-colonial. Entrevistas realizadas com descendentes dos trabalhadores da estrada de ferro Madeira-Mamoré evidenciam a necessidade de observar o multiculturalismo presente nas escolas e valorizar a diferença. **Palavras-chave:** polifonia, multiculturalismo, português como segunda língua, barbadianos, hibridismo.

Introdução

O estado de Rondônia é um dos mais jovens do país, existe oficialmente há apenas vinte e nove anos. Sua capital, Porto Velho, no entanto, tem pouco mais de um século de história. Pertencia ao estado do Amazonas, depois ao território do Guaporé e finalmente, em 1982, passou à categoria de capital do estado de Rondônia.

Consta que sua criação é obra de desbravadores que buscavam maneiras de escoar a produção de borracha da Amazônia e da Bolívia. A história é pródiga em fatos desastrosos causados pelas tentativas de construção da estrada de ferro Madeira Mamoré, que seria a responsável pelo transporte da borracha. Tais desastres, causados, em sua maioria, pela força desconhecida e sub-valorizada da natureza amazônica, dificultaram tremendamente sua edificação, mas, quando a obra finalmente foi dada por concluída, não havia mais borracha a transportar. Acabou ficando conhecida como “a estrada do nada para lugar nenhum” ou “a ferrovia da morte”.

Há nessa história uma grande interferência dos interesses econômicos internacionais. Empresas estrangeiras foram contratadas para a execução do projeto, primeiro uma inglesa e, posteriormente, frente ao fracasso da primeira, foi contratada outra empresa, desta vez, norte-americana.

A fim de executar o trabalho duro de desbravamento da floresta e assentamento dos trilhos, foram trazidos para a região funcionários de várias nacionalidades, entre eles os que nos interessam diretamente, os assim chamados Barbadianos, termo genérico, aplicado a todos os trabalhadores que vieram da região do Caribe. Tinham em comum os hábitos adquiridos com a colonização inglesa.

Consideravam-se súditos da rainha, na Babel instaurada no canteiro de obras, falavam inglês e eram protestantes. Acreditavam-se superiores aos demais trabalhadores da Madeira Mamoré por compartilhar os hábitos dos seus colonizadores, o chá das cinco é um exemplo.

Este fenômeno de identificação é aquele ao qual Fanon se refere, ao tratar as “Armadilhas da Consciência Nacional”. Há uma ilusão de nação instalada e desenvolvida como imitação da metrópole. Pela impossibilidade de espelhar, acaba por tornar-se uma caricatura.

Stuart Hall, ao discutir identidade e hibridização (2009: 31) menciona ter encontrado lá, em Barbados, de maneira mais marcante do que na própria Inglaterra, uma atitude conservadora em relação aos costumes britânicos:

Em Barbados, como esperado, senti maior aproximação com a Inglaterra e sua disciplina social implícita— como certa vez ocorreu, incidentalmente, mas não mais, na Jamaica. Contudo, os hábitos, costumes e a etiqueta social específicos de Barbados são claramente uma tradução, através da escravidão africana, daquela cultura do engenho, íntima e de pequena escala, que reconfigurou a paisagem barbadiana.

A identificação com o colonizador é evidente, gera a ilusão de uma aproximação que remete à modernidade e a uma superioridade econômica desejada, mas não alcançada.

A inserção nesse mundo moderno glamourizado força ao abandono da cultura original que se vai, mas deixa sua marca. É, para Bhabha, uma maneira de garantir a perpetuação dos costumes tradicionais numa roupagem nova, desprovida do ranço do selvagem, vestida de originalidade. A hibridização, a mistura do

novo com o velho permite um certo conforto, pois se aproxima do modelo desejado.

Esse sujeito híbrido, duplamente diaspórico, permaneceu e sobreviveu, em meio à floresta amazônica, após a ruína da obra da Madeira-Mamoré. Muitos dos trabalhadores caribenhos ficaram na região pelos motivos mais variados; por não terem condições financeiras de retornar ao país natal, por terem trazido a família, ou por terem estabelecido novos laços familiares por ali.

Ao analisar as histórias de aprendizagem de língua portuguesa, narradas por seus descendentes, a questão multicultural se evidencia, iluminando as dificuldades relatadas pelos mesmos em seu processo de ambientação na Amazônia.

A identificação dos remanescentes barbadianos com aqueles que os trouxeram para a Amazônia e que marcavam sua superioridade e distanciamento de forma rígida, a persistência do apego às raízes, já mutiladas e transformadas, tornaram ainda mais dolorosa a adaptação a um mundo novo, diferente, tido como bárbaro e impuro.

Tornar-se brasileiro, amazônico, foi um processo árduo, passou necessariamente pela escola e deixou entre os descendentes marcas importantes.

O ensino de língua portuguesa para estrangeiros em Porto Velho era na época e ainda é uma questão insipiente. Ao menos no nível teórico, pouco se tem feito nessa área e o ensino é, em geral, efetuado de maneira intuitiva. Mesmo os falantes de língua espanhola, presentes em grande número na região devido à fronteira com a Bolívia e a proximidade com outros países de tradição hispânica da América do Sul, aprendem português na prática e carecem de estudos específicos que possam beneficiá-los direta ou indiretamente.

O encontro de culturas

Discutindo a imposição perversa de padrões que privilegiam a alardeada supremacia física, moral, intelectual do colonizador, o pós-colonialismo procura confrontar a atitude colonizadora adotada e reproduzida pelo colonizado.

Homi Bhabha, no capítulo “DissemiNação” de seu livro “O Lugar da Cultura”, descreve o encontro de culturas como o tempo do confronto entre pessoas provenientes de tempos e lugares diferentes que, na nação alheia, acaba por tornar-se um tempo de união. Uma união de exilados, emigrados e refugiados que se juntam na margem das culturas “estrangeiras” e misturam suas memórias do subdesenvolvimento.

Bhabha **ênfatiza que esse não é o tempo de substituir um discurso hegemônico por outro, aquele do marginalizado, mas que é necessário instaurar um processo “agonístico e antagonístico” que questione a autoridade do discurso hegemônico, desestabilizando-o a fim de produzir um novo discurso híbrido e libertário.** Destaca (1994: 175) o papel do colonizado no processo de hibridização:

“Nesse sentido, teorias críticas contemporâneas sugerem que é daqueles que sofreram a sentença da história –subjugação, dominação, diáspora, deslocamento – que aprendemos nossas lições mais duradouras para viver e pensar.”

Ouvir as histórias desses povos que se encontram, se estranham e se acomodam pode levar à compreensão desse processo.

“O discurso pós-colonial seria uma mímica, hibridez, civilidade que produzem uma estratégia subversiva de ação subalterna que negocia a própria autoridade através de um processo de desescolha e uma religião incomensurável, insurgente.”

Este movimento, no entanto, depende de vontade. Não é necessário reproduzir a violência com que o sistema colonial impôs seus padrões, como chegou a propor Fanon,mas é necessário que se esteja alerta para as manifestações de diversidade cultural e a importância de sua emergência.

A prática educativa deve ser considerada um meio de promover a transformação social em busca da igualdade e valorização do ser humano em toda a sua diversidade cultural, racial, religiosa e de gênero.

Português como segunda língua

Como frisa Hall (2009: 56)

“Há uma íntima relação entre o ressurgimento da “questão multicultural “e o fenômeno do “pós -colonial “. Este poderia nos fazer desviar por um labirinto conceitual do qual poucos viajantes retornam. Contentemo-nos, por enquanto, em afirmar que o “pós-colonial” não sinaliza uma simples sucessão cronológica do tipo antes/depois. O movimento que vai da colonização aos tempos pós-coloniais não implica que os problemas do colonialismo foram resolvidos ou sucedidos por uma época livre de conflitos. Ao contrário, o “pós-colonial” marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra.”

O caso de Porto Velho, a teoria pós-colonial acompanha as consequências da permanência de um povo expropriado de sua cultura original, a africana, em favor de uma imperialista, a inglesa, sob o sol

amazônico, com todas as suas características tão particulares e completamente antagônicas à manutenção da fleuma britânica. É imperioso compreender a importância dada à manutenção da pompa do vestuário europeu, ao chá ao final da tarde, mesmo no inclemente calor tropical. A identificação com o colonizador inglês marcou de forma decisiva, impondo obstáculos e muitas vezes retardando a aprendizagem da língua portuguesa.

Ao identificar-se com um povo que consideravam mais “instruído”, “civilizado”, “higiênico”, os trabalhadores provenientes das Antilhas enfrentaram diversas dificuldades para adaptar-se à sociedade amazônica. Discriminaram e foram discriminados por falar uma língua que era tida por eles como superior, mas considerada pelos habitantes locais como inferior, uma vez que não era ao menos a do colonizador propriamente dita, mas uma imitação barata, um grunhido incompreensível, “língua de bode”. Tais fatos marcaram de forma significativa sua aprendizagem de português, afetando negativamente sua relação com a língua a ser aprendida e com o ambiente em que viviam.

Houve, na região específica de Porto Velho, três grandes ciclos de imigração: a construção da estrada de ferro, no início do século XX, o garimpo de ouro e, na segunda metade do mesmo século e, mais recentemente, a construção das usinas hidrelétricas de Jirau e Santo Antônio.

Aconteceu ainda um grande fluxo migratório durante o governo militar, nas décadas de 70 e 80, incentivado pelas campanhas governamentais para a ocupação da Amazônia; nessa fase, no entanto, o influxo de imigrantes concentrou-se no interior do estado.

Na capital do estado, o crescimento populacional agravou as condições já deficientes de infraestrutura, gerando, entre outros grandes problemas sociais, uma superlotação nas escolas que acentua a carência educacional. Novos problemas se apresentam e a maneira de tratá-los deve ser cada vez mais cuidadosa.

As memórias de aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua daqueles que no passado foram explorados por colonizadores externos (ingleses e norte-americanos) e pelos colonizadores internos (governo brasileiro, representado por professores, instituições públicas em geral) que não souberam respeitar sua individualidade podem levar a uma profunda reflexão sobre a aquisição da língua portuguesa por falantes estrangeiros.

Memórias de aprendizagem

A reavaliação do processo de aquisição da língua portuguesa neste caso específico levanta questões relativas ao estranhamento, à disputa travada entre aqueles que trazem um conjunto de traços culturais já completamente alterados e a sociedade portovelhense, marcada por vários ciclos de colonização externa e interna.

Havia várias distinções entre os trabalhadores da estrada de ferro, várias nacionalidades estavam representadas no canteiro de obras. A pesquisa no entanto, concentrou-se nos barbadianos, termo genérico utilizado largamente para denominar os negros remanescentes da obra da ferrovia, embora seja uma simplificação que desconsidera a diversidade dos povos que aqui chegaram em busca de trabalho provenientes do Caribe. O próprio termo é definido por Nei Lopes, na *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana* (2004:101):

BARBADIANOS. Nome pelo qual são conhecidos, em Rondônia, na Amazônia brasileira, imigrantes antilhanos e seus descendentes. A construção da estrada de ferro Madeira-Mamoré (1907-1912) motivou a vinda para o Brasil de cerca de 5 mil trabalhadores antilhanos. Na Amazônia, em razão da falsa ideia de que eram todos provenientes de Barbados, passou-se, então a chamar de “barbadiano” a qualquer negro oriundo das índias ocidentais. Responsáveis pela introdução da Indústria da construção civil em Porto Velho, eles imprimiram à arquitetura local seu estilo, principalmente no Alto do Bode ou “Bajan hill”, morro que deu origem à capital de Rondônia e que foi o núcleo da comunidade antilhana no antigo território até os anos de 1970, quando foi demolido para dar lugar a uma área militar.

Tratando todos os negros como um todo hegemônico, torna-se possível desconsiderar a cultura, a individualidade do outro, aquilo que Hall (2009:28) discute no trecho:

“Essencialmente, presume-se que a identidade cultural seja fixada no nascimento, seja parte da natureza impressa através do parentesco e da linhagem dos genes, seja constitutiva de nosso eu interior. É impermeável a algo tão “mundano”, secular e superficial quanto uma mudança temporária de nosso local de residência. A pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades – os legados do império em toda a parte – podem forçar as pessoas a migrar, o que causa espalhamento – a dispersão. Mas cada disseminação carrega consigo a promessa do retorno redentor.”

Barbadianos e brasileiros, portanto, permaneceram por muito tempo em esferas separadas; mesmo enfrentando as mesmas condições, não havia interação entre eles. Por parte dos barbadianos existia a crença de que os demais habitantes da cidade eram sujeitos, ignorantes, impuros. Consideravam-se cidadãos ingleses,

superiores. Imaginavam-se, então, após a partida dos engenheiros e administradores norte-americanos, os verdadeiros colonizadores. Santos (2001: 86) afirma que “a falta e a saudade de hegemonia (ou imaginação do centro) propiciou a formação de colonialismos internos que perduram até hoje.” Ou seja, permitem ainda que se julgue o outro a partir da diferença do modelo estabelecido como perfeito. Buscaram, por isso, manter a comunidade fechada evitando a entrada de elementos estrangeiros, neste caso, os brasileiros.

Assim, o grupo remanescente de trabalhadores da ferrovia falantes da língua inglesa, que chegaram ao Brasil a serviço da companhia ou por conta própria, era formado por representantes do que Hall chama de dupla diáspora, africanos levados ao Caribe na condição de escravos e, em seguida, incorporados à cultura da Grã-Bretanha que completamente anulou a compreensão de suas origens, impondo a negação de seus costumes, língua e religião, considerados primitivos, impuros, bárbaros.

Hall (2009:34):

“A cultura caribenha é essencialmente impelida por uma estética diaspórica. Em termos antropológicos, suas culturas são irremediavelmente “impuras”. Essa impureza, tão frequentemente construída como carga e perda, é, em si mesma, uma condição necessária à sua modernidade. Como observou certa vez o romancista Salman Rushdie, “o hibridismo, a impureza, a mistura, a transformação que vem de novas e inusitadas combinações dos seres humanos, culturas, idéias, políticas, filmes, canções” é “como a novidade entra no mundo”.

Novamente expatriados, eram imigrantes que se autodenominavam ingleses e consideravam-se amplamente superiores aos demais recém-chegados, pois professavam uma religião ostentada, bem como a língua, como garantia de identificação com seu colonizador. Assim, colonizado assemelhava-se ao colonizador, refletia a imagem de limpeza, cortesia e dignidade que faltava aos demais habitantes da floresta amazônica.

Os remanescentes desse grupo se alojaram em um bairro de Porto Velho que acabou por ser chamado pelos outros habitantes locais de “Alto do Bode”, pois ali se encontravam os falantes de uma língua ininteligível, semelhante à dos bodes (Menezes, 2010:73).

“Os homens e mulheres oriundos do Caribe, nessa região, viveram segregados em razão da religião, da língua, da cor e por constituírem um bairro próprio (Barbadian Town). Esses escravos herdaram dos missionários protestantes a religião cristã e a assimilaram-na de tal maneira que continuaram a mantê-la em seus valores do cotidiano, o que certamente colaborou muito para a manutenção desses valores o fato de viverem em um ambiente cuja elite, norte americana, também pertencia, majoritariamente, ao protestantismo.”

Os brasileiros, consideravam aqueles negros demasiadamente estranhos, pois falavam uma língua esquisita e eram maus por natureza, uma vez que não desejavam misturar-se, discriminavam e portanto deviam ser discriminados, pois nem ao menos eram capazes de aprender a língua local.

Aos barbadianos não foi deixada alternativa, o português e a integração à nova nação seriam a única saída para sobreviver em solo brasileiro.

Esses imigrantes, identificados como estrangeiros e sentindo-se como tal, enfrentaram a obrigatoriedade de aprendizagem de uma nova língua que lhes era imposta pela necessidade. Tais imperativos eram tidos pelas crianças como elemento complicador da aprendizagem.

Leffa (2006: 368), frisa a importância da motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira. O fascínio, o apreço pela cultura expressa por essa língua seriam fatores primordiais para o processo de aquisição:

“Há muitas diferenças entre estudar uma língua estrangeira multinacional e uma língua estrangeira nacional, envolvendo aspectos como obrigatoriedade versus deslumbramento, colonialismo mental versus consciência crítica, motivação instrumental versus motivação integrativa entre outras.”

Para os informantes da pesquisa, aprender português era uma questão de sobrevivência e carecia da suntuosidade e do status privilegiado que o inglês lhes garantia. Falar a língua local os rebaixaria a um nível muito inferior.

As entrevistas proporcionaram uma reflexão sobre as memórias de aprendizagem da língua portuguesa desses sujeitos falantes de inglês como língua materna. Produziram relatos de experiências traumáticas. O encontro das culturas e o conseqüente estranhamento levaram a experiências muitas vezes desagradáveis, trouxeram à tona os afetos e os ressentimentos que agiram como forças perturbadoras e contribuíram para a desestabilização de uma situação anteriormente estável.

Uma das entrevistadas afirma que teve grandes problemas com a língua portuguesa. Lembra perfeitamente, após mais de 40 anos, da professora da primeira série que a discriminava, considerando-a ignorante por não conseguir realizar as tarefas escolares básicas. Realizar qualquer atividade solicitada pela professora era para ela um grande problema. Era punida por ser desatenta e indisciplinada. Ela, no entanto, não entendia o que a professora esperava dela, costumava chegar em casa chorando e dizendo para a mãe: “The lady is crazy”². No ambiente escolar, contava apenas com a ajuda da irmã mais velha, mais experiente na

escola e que dominava um pouco melhor o português.

Outro entrevistado sentia-se humilhado ao ser apontado na escola e chamado de bode.

Hoje, após terem enfrentado todo o processo de “abrasileiramento”, afirmam falar um inglês ruim. Avaliam a língua de seus ancestrais como inferior. O inglês que um dia valorizaram como elo com o colonizador é atualmente apenas uma língua familiar. Temem usá-la em público e ser corrigidos pelos novos colonizadores, desta vez internos, que desvalorizam as variedades e supervalorizam um suposto “inglês padrão”.

Considerações finais

Durante a fase de adaptação à cultura nativa da região, os barbadianos trazidos para trabalhar na Amazônia que permaneceram, por falta de condições de retorno ao país natal ou por vontade própria, enfrentaram vários problemas ao tentar manter sua cultura. Eram considerados inferiores por serem diferentes, eram tratados como alienígenas.

O estranhamento era bilateral, ambas desconheciam o universo alheio e sofreram para estabelecer um híbrido, o novo.

O português, adquirido a duras penas, passou a ser a única língua de comunicação possível, uma vez que o inglês que falavam, frente às novas levas colonizadoras, foi perdendo o status de superioridade e passou a ser considerado pobre, imperfeito.

É hora de começar a tratar o português como segunda língua de maneira mais séria e comprometida, pois o processo de globalização impulsiona drasticamente o movimento das diásporas e cada vez mais é preciso saber lidar com a multiplicidade cultural que invade as escolas.

Somente construindo a consciência da diferença, pode-se pensar em respeitá-la, permitindo assim para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Notas

¹ Aluna especial matriculada na disciplina Cultura e Amazônia no curso de Mestrado em Letras da UNIR-Universidade Federal de Rondônia.

² A sra. (profesora) está louca.

Referências bibliográficas

BHABA, Homi K. **The Location of Culture**. New York, Routledge, 1994

ABDALA JÚNIOR, Benjamin. **Margens da Cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo, 2004

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009

LEFFA, V. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. IN: LEFFA, V.(Org). **O Professor de Língua Estrangeira: construindo a profissão**. 2.ed. Pelotas: Educat, 2006. p.353-37

LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

LIMA, Maria Roseane C. P. **Ingleses Pretos, Barbadianos Negros, Brasileiros Morenos?** Identidades e Memórias (Belém, séculos XX e XXI). Disponível em: <http://www.ppgcs.ufpa.br/arquivos/dissertacoes/dissertacaoTurma2004-MariaRoseaneCPLima.pdf> Acesso em 02/10/2010

PAIVA, Vera L. M.O. **Memórias De Aprendizagem De Professores De Língua Inglesa**. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm> Acesso em 19/06/2010

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do Império: relatos de viagem e transculturação**. Bauru, SP:EDUSC, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Entre Próspero e Caliban: Colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade**. IN: RAMALHO, Maria Irene; RIBEIRO, António Sousa (orgs). **Entre ser e estar. Raízes, percursos e discursos da identidade**. Lisboa: Afrontamento, 2001.

Linguagem, sociedade e diversidade amazônica no discurso da representação da adolescência

Maria da Luz França Maia¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões em torno da proposta de pesquisa “A representação da Adolescência”, que se centra na análise dos artigos, matérias e notícias publicadas no jornal “A Gazeta”, editado na cidade de Rio Branco, nos anos de 1989 e 2010. O recorte para análise recorrerá ao período de um ano antes da implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente e o último ano de sua publicação. Nessa direção, as questões aqui discutidas terão como eixo principal, as leituras e estudos realizados na disciplina Linguagem, Sociedade e Diversidade Amazônica, do Mestrado de Letras, da Universidade Federal do Acre, ministrada pelo professor Doutor Gerson Rodrigues de Albuquerque. A questão central estará voltada para a Representação da Adolescência que parte de reflexões sobre linguagens e identidades como processo cultural produzidos por seres humanos, num processo em que as representações e as identidades são definidas pela linguagem, de forma que sentidos e noções em torno deste termo são construídos nas relações e rituais do cotidiano.

Palavras-chave: representação, adolescência, identidades, processo cultural.

Em nossa sociedade, a produção de discurso em torno da adolescência² foi assumindo diversos contornos pautados pela linguagem. No decorrer da história e nas diversas culturas foram sendo formuladas as noções que temos, hoje, sobre criança e adolescente que culminaram com Código de Menores, Estatuto da Criança e do Adolescente e muitas outras formas textos e literaturas que ao longo do tempo foram se desenvolvendo e ganhando significados distintos; por isso, este estudo parte do princípio de que a adolescência é uma concepção que segue movimentos de deslocamentos subjetivos, valorativos simbólicos e ideológicos, num processo em que as coisas do mundo são classificadas, reescritas e nomeadas levando-se em conta que a produção de sentido é realizada por sujeitos sociais. Agregam-se a este pensamento, as formulações de Hall (2003, p. 161) quando este postula que “a ideologia toma corpo nas relações sociais e são representadas na fala e na linguagem para adquirir significado”.

Há de se levar em conta que todo conceito é um movimento histórico e que as identidades em processo também são movimentos. As práticas por sua vez constituem a história e a história é uma escrita dos homens que vai definindo e decifrando o que somos. As práticas também definem territórios, relações de poder e definem também os corpos nestes espaços. Mediante isso, Hall pensa nas práticas ideológicas e a articulação dessa prática ideológica nas relações sociais de produção de dominação; para isso, chega a apontar alguns elementos de Estado. Dentre eles, o Estado, a igreja e a mídia. Ele organiza o pensamento e suas referências mentais em torno de uma ideologia que se pauta em linguagem, conceitos, categorias, conjunto de imagens do pensamento e sistema de representação que as diferentes classes e grupos sociais empregam para dar sentido à vida, definir, decifrar e tornar inteligível a forma como a sociedade funciona. A linguagem, nesse processo passa a ser o veículo que enfatiza este ordenamento a partir de cada discurso e de cada enunciado. É por ela que as práticas, os rituais, os acontecimentos, os espetáculos e os discursos do cotidiano são enfatizados. A adolescência e a sociedade, de um modo em geral, estão imersos numa cultura imediata, midiática e consumista e a mídia exerce um papel de grande importância na construção e na invenção de identidades. É através dela que a todo momento, são veiculados padrões de consumo relacionados à estética e a beleza física, a questões de sexualidade, a virilidade, entre outros, nos quais os sujeitos são levados a viverem em constantes tensões entre oportunidades infinitas de singularização e a insistência poderosa nos modelos identitários. Assim, acredita-se que o poder e a força dos meios de comunicações evidenciados nas páginas do Jornal A Gazeta, editado na cidade de Rio Branco, exerce uma incontestável influência nas formações discursivas, nas práticas de subjetivação, na construção de identidades e na produção de memória e arquivo, constituindo, assim, uma das formas de representação da adolescência. Porém, há que se levar em conta que apesar da linguagem ser um campo de poder e política, e mesmo que em toda representação haja locais de poder, não se pode perder de vista que as re-significações dessas representações são movimentos culturais aonde existem, conflitos e confrontos, perdas e ganhos, onde os sujeitos também fazem escolhas diante do processo, haja vista que tanto na produção como na recepção, as pessoas não são elementos vazios ou inocentes, pois, estão inseridos participando ativamente

do processo de tradições culturais, mediações, negociações, resistências, apropriações, estratégias, táticas, artimanhas, hegemonia, lutas culturais, entrelaçamentos, entre outros.

“A fruição de tudo aquilo que nos é proposto ou almejamos depende de nossa subjetividade que vai definir o que exatamente queremos ou necessitamos, bem como a forma por meio da qual será consumida. Tanto o consumo quanto a produção de sentido vão depender de lógicas específicas, inerentes aos indivíduos.” (DALMONTE, 2002, p. 88).

Entende-se que as imagens construídas em torno da adolescência são representações de construções produzidas a partir de sujeitos e instituições, onde fronteiras físicas, sociais, simbólicas, culturais ou subjetivas são estabelecidas, criando-se, com isso, seres territorializados³ que tanto podem estar inseridos nas dimensões materiais quanto simbólicas; e assim, as relações de poder também passam a ser definidas nestes espaços e nestes territórios. Este poder, quase sempre, está organizado por textos escritos que tomam sentido através da linguagem verbalizada que orientam novas práticas e que passam a ser representadas por diferentes indivíduos em diferentes lugares e momentos; o que faz com que surjam elementos novos que se reorganizam e se reagrupam em outros temas, o que evidencia os espaços de confrontos, conflitos, aceitação, negação, entre outros. Assim, as identidades vão sendo configuradas quase sempre subordinadas pela imposição daqueles que manipulam o poder. Porém, vale a pena retomar o pensamento de Hall, quando ele faz suas referências mentais em torno de uma ideologia introduzida nas questões da linguagem, dos conceitos, das categorias, das imagens de pensamento e os sistemas de representação que mostram como a sociedade se movimenta. Ele interpreta que a ideologia é a forma que as idéias tomam conta da mente e se tornam força material e está relacionada com as práticas que cristalizam o poder e a dominação. No entanto, também podem conduzir as massas contra o sistema dominante que mobilizam as lutas sociais que se consolidam a partir dos espaços de negociação, inovação, conflitos, rupturas, lutas, relação e resistência.

A disciplina Linguagem, Sociedade e Diversidade Amazônica articula-se em torno do imaginário amazônico, onde uma das propostas é o traçado inverso da compreensão da história considerando o aspecto de silenciamentos; motivo pelo qual se faz necessário fazer um resgate, de fato significativo, com empenho multidisciplinar capaz de resgatar, verdadeiramente, a memória do passado do povo amazônico que costumamos a ver pelas histórias de escritos, pela ótica de quem olhou de fora e que não corresponde com a realidade. Esses relatos estão postos pela ótica do imperialismo que mostra a Amazônia como algo inferior e de cultura inferior. A partir de tais reflexões se concebem várias interpretações que comungam com a mentalidade do mundo, grafados em documentos e em outras fontes escritas que partem da necessidade ou possibilidades de se discutir tanto o imaginário amazônico como os imaginários fora da Amazônia.

“Pensar criticamente o Amazonas, o processo político e cultural desta terra que padece de uma completa ausência de investigação científica e está assolada pelo recenseamento ou pelo beletrismo. A história do Amazonas é a mais oficial, a mais deformada, encravada na mais retrograda e superficial tradição oficializante da história brasileira. Pouco estudada, verdadeiramente abandonada, com uma bibliografia parca e documentação rara e saqueada por inescrupulosos que se julgam proprietários do passado. Uma história escrita com a letra minúscula do preconceito e da distorção mentirosa. Daí o amazonense não receber o mínimo necessário para se situar no tempo, nem procurar as contradições do presente. Olhar para esta realidade é sentir-se um abandonado no interior de uma tradição formal e irritantemente oficial, onde o povo não aparece e os heróis são vermes dourados. Um homem como Ajuricaba pode ser localizado num rodapé, aparece situado entre um suspiro de tédio. Quem mais? Uma história vazia e sem brilho, soterrada pelos adjetivos falsos dos incompetentes, empilhadas em enfadonhas citações de leis e decretos em língua arcaica (SOUZA, 1977. 17.).

Pelas leituras, reflexões e discussões, se vê que é preciso olhar para o que foi feito no passado com outro olhar. É preciso ver as vozes, as línguas e as filosofias que foram silenciadas e dar espaço para novos significados e para o diferente. É preciso ver o passado, como diria Édouard Glissant, como rastros, cacos e resíduos e com isso fazer uma nova leitura e remontar o presente. Contudo, essa busca tem sair da superfície, percorrer as margens, investigar nas sombras e nos esquecimentos o que ficou oculto ou esquecido, pois, as representações e as tradições que se estabeleceram certamente deixaram de lado muita coisa, como também silenciou muitas vozes.

O passado está sempre presente com novos significados, evidenciando que, o que somos se apresenta numa circularidade do que fomos nos apropriando e assumindo ao longo do tempo.

“o passado é, sem dúvida, o objeto do historiador, mas hoje se admite que esse objeto é construído e reconstruído tendo em vista as necessidades e perspectivas do presente. Nas leituras e releituras do passado há constantes perdas e ressurreições” (CAMPELATO, 1994, p. 20).

Para Campelato (1994, p. 20) “é em função da vida que se interroga os mortos. Compete, pois ao historiador fazer reviver as personagens do passado, procurando entendê-las na sua época.”

“Com essa nova postura, a história morta cede lugar a uma história viva que se propõe, como meta, captar as transformações do homem no tempo. A imprensa oferece amplas possibilidades para isso. A vida cotidiana nela registrada em seus múltiplos aspectos, permite compreender como viveram nossos antepassados – não só os ilustres mas também os sujeitos anônimos. O jornal, como afirma Wilhelm Bauer, é uma verdadeira mina de conhecimento: fonte de sua própria história e das situações mais diversas; meio de expressão de idéias e depósito de cultura. Nele encontramos dados sobre a sociedade, seus usos e costumes, informes sobre questões econômicas e políticas.” (CAMPELATO, 1994, p. 20, 21).

Nesses pressupostos, entender o que se constitui a representação da adolescência, hoje, se faz necessário reviver as trajetórias e rastros de indivíduos do passado e procurar entendê-los em seu contexto histórico e nas suas memórias.

“as práticas passadas, a relação com o meio enquanto espaço de territorialidade, as crenças, mitos e tradições, as regras de convivência social ressurgem, por intermédio da memória, reinterpretadas num presente repleto de ameaças e perigos. (ALBUQUERQUE. 2005. p. 33).

Essas memórias são reapropriadas, resignificadas e revividas tanto nas identidades individuais quanto coletivas levando-se em conta que, os sujeitos de hoje não são os sujeitos de ontem, por isso, a história tem que ser vista em suas irrupções e em sua descontinuidade.

Edward Said em sua obra *Cultura e imperialismo*, afirma que “a maneira como formulamos ou representamos o passado, molda nossa compreensão e nossas concepções do presente” (SAID. 1995. p. 34, 35). Para ele a cultura deriva da experiência histórica; e que as formas culturais são híbridas, ambíguas e impuras, uma vez que diante da aspiração à uma cultura predominante as culturas se rivalizam e atravessam fronteiras. Nesse processo vão adotando outros elementos que vão evidenciando que uma classe dominada também produz cultura e a história da humanidade. Para ele um dos elementos, reconhecidamente, (re) produtor de identidades, que vão fabricando e reproduzindo o mundo estão marcados pelas narrativas. Pelas narrativas continua-se sustentando o poder pelo poder de narrar, ou de impedir que se formem ou surjam outras narrativas. Assim, nesta configuração vão se produzindo a história, o Estado e as representações.

“... de fato uma narrativa é ativamente acompanhada por esse processo romanesco, cuja finalidade básica não é levantar mais questões, nem perturbar ou ocupar a atenção, mas manter o império mais ou menos em seu lugar.” (SAID. 1995. p. 113).

A concepção de Said possibilita uma reflexão de que existe uma relação estabelecida entre cultura e império que vão sendo (re) produzidas em catalogações, representados muitas vezes pela ciência, que vão se estabelecendo nas/pelas religiões, pelas disciplinas, pelas línguas e as linguagens, que em suas configurações passam a classificar, dividir e representar os seres humanos. Dentre essas catalogações podem-se citar como exemplo, concepções estabelecidas para indivíduos em torno de termos como criança, adolescentes, adultos, idosos⁴ pretos brancos, índios, entre outros. Nesse contexto, apesar das principais literaturas terem surgido no século XIX, continuamos reproduzindo essas narrativas; porém vale ressaltar que houve muitas rupturas com tais narrativas em detrimento de outras que tinha em suas produções elementos de enfrentamento à cultura imperialista.

“... as grandiosas narrativas de emancipação e esclarecimento mobilizaram povos do mundo colonial para que se erguessem e acabassem com a sujeição imperial; nesse processo, muitos europeus e americanos também foram instigados por essas histórias e seus respectivos protagonistas, e também eles lutaram por novas narrativas de igualdade e solidariedade humana.” (SAID. 1995. p. 13).

Said discute alguns conceitos para entendermos que as narrativas vão designando a cultura; e que a cultura designa práticas como as artes de descrição, comunicação e representação, e que também exerce certa autonomia nos campos econômico, social e político. Contudo, “não é possível apreender a experiência histórica por listas e catálogos, e por mais que a gente se esforce, sempre ficarão de fora alguns livros, artigos, autores e ideias” (SAID. 1995. p. 23, 24).

As práticas culturais reordenam valores, comportamentos, instituições e identidades. Assim, o imperialismo cultural penetra, modifica e domina a vida cultural e a forma de vida de indivíduos e grupos a fim de reordenar valores que estejam de acordo com os interesses imperiais, de forma que “não há como escapar à força histórica soberana do imperialismo, e que ele tem um poder de sistema que representa e fala em nome de tudo que está dentro do seu campo de dominação” (SAID. 1995. p. 56).

“A dominação e as injustiças do poder e da riqueza são fatos perenes da sociedade humana. Mas no quadro global de hoje pode-se também interpretá-las em relação ao imperialismo, sua história e suas novas formas. As nações contemporâneas da Ásia, América Latina e África são politicamente independentes, mas, sob muitos aspectos, continuam tão dominadas e dependentes quanto o eram na época em que viviam governadas diretamente pelas potências européias.” (SAID. 1995. p. 51).

Nesse contexto em que se enfatiza a cultura e o imperialismo, os textos jornalísticos, e a mídia de forma em geral, exercem uma posição privilegiada, pois a finalidade da mídia, na verdade é fazer circular em grande escala os diversos discursos que partem de uma infinidade de temas e de diversos interesses. Vários campos de poder se utilizam dos meios de comunicação de massa para persuadir a sociedade, e para isso é comum se utilizarem principalmente de pessoas que já estão inseridas no mundo da fama; e assim, o poder deste poderoso aparelho passa a produzir sujeitos, definir corpos, orientar comportamentos e diversos modos de vida, nos quais, o poder exercido sobre os corpos obedece a técnicas e mecanismos que organiza tanto o sistema de poder quanto de submissão.

“Os discursos veiculados pela mídia, baseados em técnicas como a confissão (reportagem, entrevistas, depoimentos, cartas, relatórios, descrições pedagógicas, pesquisas de mercado) operam um jogo no qual se constroem identidades a partir da regulamentação dos saberes sobre o uso que as pessoas devem fazer do seu corpo, de sua alma, de sua vida, articulados a outros enunciados que com eles dialogam em outros espaços da vida social (o jurídico, o religioso, o político, etc.), os textos da mídia são verdadeiros dispositivos por meio dos quais instalam-se representações, forjam-se diretrizes, que orientam a criação simbólica da identidade. Como pretendemos ter indicado, na nossa época a mídia é uma fonte poderosa e inesgotável de produção e reprodução de subjetividades, evidenciando sua sofisticada inserção na rede de poderes que criam a sujeição do presente”. (GREGOLIN: 2007).

O processo comunicativo da mídia, na prática, é articulado sob formas de mensagens e significados, no qual, geralmente, se utiliza de estratégias que sugere fórmulas e soluções mágicas através de objetos de consumo, induzindo os indivíduos a uma busca inalcançável de satisfação e felicidade. Tudo isso possibilita uma reflexão de que a adolescência, estabelecida aqui como objeto de análise, é introduzida numa cultura de imagens, exibicionismos e aparências na qual seu desejo é construído imperativamente numa profusão de imagens que agem como um “dispositivo de etiquetagem e de disciplinamento do corpo social”. (GREGOLIN: 2007).

“As coisas no mundo são (em termos pragmáticos) reais; nós a rotulamos” (BURKE. 1993 p. 27). Diante desse aspecto é necessário enfatizar as que ideias produzem os conceitos e que os conceitos se estabelecem através das palavras. As palavras por sua vez mudam de significados. Ou seja, no engenhoso jogo de significar as palavras e as coisas, a cultura se estabelece produzindo a própria cultura, a história da humanidade e várias formas de representações, logicamente inserindo novos significados; e o veículo que se estabelece como um fenômeno que possibilita meios para entender as relações sociais entre os sujeitos é língua. Para Burke (1993. p. 10), “a língua é a companheira do império”. Segundo o autor, escritores que escreveram em uma época de crescente consciência nacional “tenderam a constatar que a língua é a expressão dos valores ou do espírito de um povo” (BURKE. 1993 p. 09), “Uma língua é um dialeto com exercito, marinha e força aérea” (BURKE. 1995 p.113).

“a língua é uma força ativa na sociedade, um meio pelo qual indivíduos e grupos controlam outros grupos ou resistem a esse controle, um meio para mudar a sociedade ou para impedir a mudança, para afirmar ou suprimir as identidades culturais.” (FREIRE. 2004. p. 21. APOUD, BURKE, 1995: 41).

Nesse aspecto, Isso significa que as línguas vão se estabelecendo e impondo identidades não por méritos próprios, mais sim por razões políticas, que como uma força poderosa impõe cultura e diversas formas de representações. Essa imposição não é somente simbólica, mas visivelmente marcada pela violência que discrimina e dizimam pessoas, línguas, culturas, memórias e identidades. De maneira que “as coisas do mundo andam com as palavras, o significado com os produtores de significados” (BURKE. 1993 p. 27). Em sua obra a História social da linguagem o autor ainda enfatiza que “a cultura e a língua alteram a realidade tanto quanto a realidade altera a cultura e a língua. A circularidade reflete o curioso fato de que a história é feita por objetos que são também sujeitos” (BURKE. 1997 p. 245). Dessa forma, a linguagem e a língua estão marcadas nos corpos dos indivíduos e as coisas passam a ter sentido para as pessoas de acordo com a realidade de cada um; numa proporção de que se as sociedades se deslocam se deslocam os corpos, os sentidos, as representações e as identidades. Dessa maneira, tanto a linguagem como as identidades se produzem num ordenamento que também reordena os corpos, de forma que o corpo passa produzir e apresentar o indivíduo, produzir e apresentar o coletivo. Assim sendo, se concebe que se a língua (gem) desaparecer, o homem, as línguas e os deuses também desaparecerão, pois, conforme Burke (1993 p. 29), “quando o homem está cansado da linguagem está cansado da vida”. Na medida em que a sociedade vai se estabelecendo pela língua, pela palavra e pela linguagem, em movimentos de deslocamentos, subjetivos, valorativos, simbólicos, ideológicos, econômicos, culturais e sociais, os corpos estão, também, seguindo deslocamentos para o corpo e para o mundo do outro, num constante processo de obsessão na busca de identidades. Nessa perspectiva, esse movimento é um fenômeno que está presente em todos os seres. Movimento este que na concepção de Glissant é o “caos”, um acontecimento que temos que entender do lugar onde estamos inseridos. Pelas proposições desse autor pode-se formular que no meio da terra, os objetos que produzimos estão em constantes deslocamentos. Diante disso, o que ele propõe é que estamos discutindo identidades que estão se trocando culturalmente. Nesse processo se produz

a linguagem, as línguas, as culturas e as identidades, processo esse que o autor considera o “caos-mundo” (GLISSANT. 1928, p, 98). Glissant elabora em sua obra uma paisagem em movimento que ele chama de paisagem *irruê*, que parte de experiências ouvidas, vividas e imaginadas de realidade e irreabilidade. Glissant rompe com a idéia de sistema e com conceitos estruturalistas. Ou seja, ele rompe com a forma de pensar e conceber o mundo como um ser já pronto e organizado. Porém propõe conviver com essa idéia, propõe juntar o diferente. E para essa junção ou mistura ele dá o nome de criouliização, para qual propõe um convívio sem destruição e nas mesmas condições. A abordagem dele está na dimensão de que o mundo ocorre nas experiências. Que a criouliização se realiza no acontecimento e pela condição do homem livre em contato com o diferente. O que este autor propõe está na contramão do que já está posto. Porém ele não propõe anular o outro e sim a convivência, pois, “as culturas não *são*, mas *estão* dentro do processo da relação.” (GLISSANT. 1928 p, 11).

Sob a perspectiva deste estudo a memória também é vista como um elemento que constitui as representações que foram se cristalizando no passado e se tornaram de certa forma dominante no presente. A memória carrega as possibilidades de estabelecer um elo entre as diversas temporalidades do passado num entrelaçamento com o tempo presente. São pelas memórias escritas e orais que se percebem os modos que os grupos e classes dominantes foram relegando ao silêncio e ao esquecimento as experiências, a história e a cultura de nossos antepassados. Ressaltando-se que, no caso do Brasil e da Amazônia, o veículo mediador e determinante no processo dos acontecimentos, foi a língua portuguesa.

“... a língua portuguesa estava, naquele momento tornando-se hegemônica, num processo que é bastante recente e que ocorreu sob condições particulares de opressão e exploração socioeconômica. No entanto, esses fatos não fazem parte, hoje, do discurso histórico e foram apagados da memória coletiva da grande maioria dos atuais falantes do português, cujos antepassados, em época bastante recente, ainda falavam a língua geral, da mesma forma que foram também esquecidos pelos que no presente a continuam falando.” (FREIRE. 2004, p. 138).

O público adolescente, por exemplo, apesar de estar ativo no processo da diáspora cultural, certamente, muito pouco ou quase nada protagonizou em torno de suas experiências históricas e suas visões de mundo, as quais sempre foram orquestradas por instituições e literatas que exerceram e exercem o papel tanto de naturalizar, como de massificar a representação da adolescência para que seja incorporado pela sociedade. Nesse processo há uma negação e um silenciamento que busca desqualificar e renegar muitas memórias e experiências do passado que acabam por consolidar e cristalizar o poder da classe dominante.

“a memória está frequentemente disfarçada sob rótulos iluministas que a razão excludente foi colocando sobre a cultura popular, sob eles sepultando visões de mundo e possibilidades de ação histórica dos excluídos e silenciados.” (MARTINS. 1991. p, 50).

O cenário construído em torno da concepção/representação da adolescência foi ganhando estabilidade com o tempo e envolve fatores de ordem política, cultural, econômica, ideológica, religiosa, entre outros; e para se entender as relações culturais envolvidas nesse processo, se faz necessária uma observação criteriosa com as operações de ritualização do cultural estabelecidos através das práticas de obediência, servidão e dominação. É pelo ritual que vão sendo fixados os ordenamentos aceitáveis pelas construções simbólicas que abarcam setores e incorporam bens históricos, muitas vezes de forma violenta, manipulados e disfarçados pela teatralização que tem como finalidade a fixação do poder. Nesse ordenamento, as práticas são múltiplas e se estendem para a vida cotidiana no coletivo e no individual. Dessa forma o simbólico se vincula ao Estado, agindo, controlando, manipulando, vigiando, criminalizando a partir de uma organização de regras, leis, religiões, famílias, escola, entre outros, que, através da linguagem passam a produzir e inventar identidades.

Considerações finais

A disciplina Linguagem, Sociedade e Diversidade Amazônica trouxe contribuições significativas, tanto teóricas como metodológicas, que darão sustentação a vários elementos da pesquisa “A representação da Adolescência” através das leituras e reflexões em torno de temas como línguas, linguagens, culturas e identidades, a qual inseriu como foco/referência o imaginário da cultura amazônica.

Diante do que foi posto como estudo, debates e reflexões, pode se visualizar que as manifestações culturais que são evidenciadas por aqueles que manipulam o poder e as ações de controle quase sempre são evidenciados através de textos escritos como os jornais, narrativas, propagandas, movimentos, gestos e silenciamentos que tomam forma social e organizam o tempo onde mecanismos disciplinares orientam o cotidiano. No entanto, pelos postulados de Freire, se percebe que as memórias escritas são fontes de pesquisa que devem ser relativizadas tanto no que diz respeito à objetividade quanto na sua diversidade, pois, só assim o passado, o poder e o domínio, que se cristalizam nas várias formas de representar grupos e indivíduos, possam ser questionados e possam ganhar novos significados. Comungam com este pensamento, autores como Albuquerque e Albuquerque Júnior que possibilitam reflexões que se inserem numa proposição que supera a perspectiva linear da história, que coloca a possibilidade de olhar o passado não apenas pelo que foi registrado ou se tornou hegemônico, mas também por aquilo que foi negado ou silenciado.

Notas

¹Aluna do Mestrado em Letras – Linguagem e Identidade – UFAC

²O conceito de adolescência surgiu apenas no século XX. “Por esta razão a maior parte dos relatos históricos aborda a situação da infância, desconhecendo a especificidade da adolescência tal qual a conhecemos hoje. (ASSIS, 2009, p. 19).

³Sobre território o professor Gerson Albuquerque apresentou algumas reflexões do teórico Michel de Certeau.

⁴Idoso no dicionário Mini Aurélio Escolar – 2000, Editora Nova Fronteira, significa que(m) tem bastante idade; velho, porém recentemente criaram-se novas nomenclaturas ou contra narrativas que são representadas por construções como: “terceira idade” e Melhor idade”, termos, estes, muito empregado nos discursos institucionais.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. **Trabalhadores do Muru, o rio das cigarras**. Rio Branco: EDUFAC, 2005.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e Outras Artes**, 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ARIÈS, Philippe, **História Social da Criança e da Família**, 2ª edição, Editora S.A. Rio de Janeiro, 1978.

BURKE, Peter. **Linguagem, indivíduo e sociedade: História social da linguagem**, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

_____. **A Arte da Conversação** – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

_____. **História Social da Linguagem**, São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

CAPELATO, Maria Helena Rolim, **A Imprensa na História do Brasil** – São Paulo: Contexto / EDUSP, 2ª Edição: 1994.

DALMONTE, Edson Fernando. **Estudos culturais em comunicação: da tradição britânica à contribuição latino-americana**. Idade Mídia, São Paulo, ano I n. 2, Nov/2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: Editora Atlântica, 2004.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34: Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Trad. Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GREGOLIN, M. R. **Identidade: objeto ainda não identificado?** Estudos da Linguagem. Vitória da Conquista: UESB, 2007.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia Resende... (et al). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

Lei 8.069/90 - **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 3ª Ed. Brasília: Senado Federal, 1996.

MARTINS, José de Souza. **A Chegada do Estranho**, Ed. Hucitec: São Paulo, 1993.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**, São Paulo: companhia das Letras, 1995.

SOUZA, Márcio. **A expressão amazonense: do colonialismo ao neocolonialismo**. São Paulo, Alfa Omega, 1977.

Do seringal à universidade: trajetórias de estudantes dos cursos seletos da Ufac

Maria do Socorro Neri Medeiros de Souza

Resumo: O estudo problematizou a constituição de trajetórias escolares desenvolvidas por jovens dos meios populares do Acre que ingressaram nos cursos mais seletos da UFAC, a única instituição pública de ensino superior desse Estado. O *corpus* da pesquisa foram vinte e três entrevistas, realizadas com sete estudantes e dezesseis pessoas que, de algum modo, participaram de suas trajetórias escolares. Referenciando-se nos trabalhos de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, e utilizando como modelo de inteligibilidade a noção de *configuração social* de Norbert Elias, os relatos foram submetidos à análise vertical e transversal. Os resultados evidenciaram configurações sociais sustentadas na mobilização dos estudantes e de algumas famílias e, em alguns casos, em referências de pessoas inseridas no universo escolar. E, assim, sugerem a existência de uma estreita relação entre a natureza e a intensidade das condutas familiares, a mobilização dos estudantes e a fluência e linearidade da trajetória escolar.

Palavras-chave: trajetórias escolares improváveis, ensino superior público, Acre.

Introdução

No Brasil, a questão do acesso à educação superior pública está na ordem do dia. Isto porque o ensino superior brasileiro é caracterizado pela seletividade e por uma persistente desigualdade no acesso. Apenas 10,5% dos jovens com idades entre 18 a 24 anos cursavam o Ensino Superior em 2004 (INEP, 2006), o que representa uma das taxas mais baixas mesmo entre os países da América Latina. Por outro lado, as análises realizadas sobre o perfil socioeconômico dos estudantes de universidades públicas chamam a atenção para a baixa representatividade dos setores populares, sobretudo negros e pobres; bem como para o surgimento de novas desigualdades educacionais, com forte diferenciação e hierarquização entre as carreiras universitárias.

No Acre, a situação é mais grave. Ainda que as vagas no ensino superior tenham aumentado em 378,9%, no período de 1996 a 2004, apenas 6,1% dos jovens com idade entre 18 a 24 anos encontravam-se matriculados nesse nível de ensino em 2004 (INEP, 2006), bem abaixo, portanto, da média nacional.

Na Universidade Federal do Acre (UFAC), a única instituição pública de ensino superior no Estado, 60% das vagas, em 2008, foram ocupadas por jovens dos meios populares. Entretanto, é quase inexistente a presença deles nos cursos de maior prestígio acadêmico e social, como Direito e Medicina. No primeiro, apenas 20% das vagas foram ocupadas por estudantes provenientes de famílias fracas detentoras de capital cultural e escolar; e no segundo, a presença deles é ainda menor, somente 7,5% das vagas¹.

Esses dois cursos apresentam diferenças expressivas em todas as variáveis analisadas, revelando a existência, entre os seus estudantes, de volumes mais elevados de todas as formas de capital rentáveis no mercado escolar. Em consequência, a relação candidato-vaga e a nota de corte, nesses dois cursos, são muito mais altas do que nos demais cursos.

Assim, o ingresso de estudantes de origem popular nesses espaços acadêmicos seletos os singulariza, visto que se originam de setores sociais com nível socioeconômico que discrepa fortemente daquele predominante em cada um desses dois cursos, representando, pois, uma minoria estatística. Conhecer que configurações sociais levaram a esse desfecho constitui o propósito central deste estudo.

Referências teórico-metodológicas

Para reconstituir as trajetórias escolares dos jovens das camadas populares acreanas que tiveram acesso aos cursos mais seletos da UFAC, e delas depreender as configurações singulares que tornaram possíveis esses percursos, fundamentei-me no modelo teórico desenvolvido por Pierre Bourdieu e na revisão/atualização desse modelo proposta, nos dias de hoje, por Bernard Lahire (LAHIRE, 1999). Mas também – e não menos importante – na noção de *configuração social* formulada por Norbert Elias, em sua teoria dos processos de civilização.

Essa opção teórico-metodológica pareceu-me apropriada, sobretudo quando se trata de compreender o que tornou possível essas trajetórias atípicas, quando as condições sociais são supostamente desfavoráveis. As reflexões tecidas em minha tese de doutoramento sobre a formação das camadas populares acreanas sugerem que, em decorrência da socialização primária forjada no *mundo dos seringais*², esses setores desenvolveram um *habitus* desfavorável à longevidade escolar.

O pressuposto aqui presente é o de que a constituição do *habitus* ocorre em relação à posição dos sujeitos na estrutura social e que cada sujeito age, de certo modo, reproduzindo aquilo que é característico de seu meio natal. Dessa forma, os indivíduos socializados em uma determinada posição social incorporariam disposições típicas dessa posição e suas ações, ao longo de suas trajetórias sociais, decorreriam dessas disposições.

A noção de *habitus* permitiria, então, uma aproximação das disposições e das práticas recorrentes entre os indivíduos de uma mesma posição social, ou seja, conforme o volume e a estrutura dos capitais possuídos e do *sentido do trajeto social* (BOURDIEU, 1987), mas seria menos operante, por exemplo, para a análise das trajetórias escolares improváveis, como as focalizadas neste estudo.

A perspectiva assumida por Lahire (2003), ao contrário, parece mais apropriada. Ao invés de *habitus*, ele prefere utilizar a expressão *patrimônio de disposições incorporado* para se referir ao resultado das múltiplas experiências de socialização vividas pelos indivíduos. Nesse sentido, as *disposições individuais* não decorrem apenas de uma posição na estrutura social, mas se constituem a partir de múltiplas influências socializadoras, simultâneas e até mesmo contraditórias, pois o indivíduo contemporâneo participa de instâncias sociais diversificadas, com as quais estabelece vínculos específicos e constrói sua história social singular.

Nesta perspectiva, evidenciam-se a compreensão dos processos sociais e das redes de interação como princípios constituidores do sujeito. Como afirma Elias (1994), todo ser humano é criado e se desenvolve em uma rede de interdependências, num tecido de relações, e a forma individual que assume advém do conjunto desses laços relacionais. É no constante entrelaçamento dos fios e das relações e das experiências que o atravessam que o sujeito vai se transformando no que é. O ser individualizado e tudo o que lhe confere caráter individual, só pode ser compreendido a partir de suas relações; é formado pela interação contínua com os outros e revela a história da rede humana que o atravessa.

A partir dessa compreensão, que acentua o caráter interacionista da constituição do indivíduo humano – desde os aspectos mais simples aos mais complexos – e que explicita sua concepção relacional e interdependente do social, Elias (1994) formula a noção de *configuração social* para designar o conjunto de laços que, associados, constituem os sujeitos.

Procedimentos metodológicos

Participaram da pesquisa sete estudantes da UFAC, sendo cinco do curso de Direito e dois do curso de Medicina. Se esses estudantes não constituem representantes típicos de camadas populares no momento de entrada na universidade, pertencem a famílias migrantes de seringais e possuem perfis socioeconômicos que discrepam fortemente daquele predominante nos dois cursos, indicando a improbabilidade de seus ingressos.

Os dados empíricos foram coletados por meio de vinte e três entrevistas em profundidade. Como modelo de inteligibilidade dos dados, utilizei a noção de configuração social, estabelecendo os seguintes traços norteadores da análise: (a) presença da família na escolarização do filho; (b) mobilização do próprio indivíduo; (c) sentidos atribuídos à escolarização; (d) referências sociais e institucionais; (e) relação entre o processo migratório, a cultura dos seringais e a trajetória escolar.

As configurações sociais das trajetórias investigadas

Camila³: uma trajetória marcada pela excelência escolar

Camila, 16 anos, estudava o segundo semestre do curso de Medicina, à época da entrevista. Ela nasceu na cidade de Rio Branco e tem um único irmão, dois anos mais velho do que ela, que estuda na mesma universidade. Ambos foram criados pelos avós paternos e por uma tia, Laís, que também mora na mesma residência, não constituiu família própria e é professora de História numa escola pública.

Camila foi alfabetizada em casa, pela tia, ao mesmo tempo em que o irmão. Aos quatro anos foi matriculada na pré-escola de uma instituição próxima à sua residência, onde permaneceu até concluir a quarta série do ensino fundamental. Sua desenvoltura escolar fez com que aos cinco anos de idade fosse matriculada na primeira série do ensino fundamental e na metade do ano recebesse progressão para a série seguinte. As séries finais do ensino fundamental e o ensino médio foram cursados em duas escolas públicas, consideradas tradicionais e localizadas no centro da cidade.

Sob a orientação permanente de Laís, desde os primeiros anos de sua escolaridade, Camila desenvolveu o hábito de estudar diariamente em casa, no contraturno da escola e de, à noite, repassar as tarefas com a tia. A partir da quinta série, ela passou a auxiliar apenas em atividades mais específicas. Isso porque, a essa altura, tanto Camila quanto o irmão já tinham adotado horários e formas próprias de estudar e também incorporado regras morais rígidas.

Na convivência com a tia, Camila formulou, desde cedo, a meta de ingressar no ensino superior e de ter uma profissão valorizada socialmente. A escolha do curso de Medicina, contudo, só ocorreu por volta da sétima série e em virtude de sua afinidade com Biologia.

Com efeito, a trajetória escolar de Camila pode ser descrita como de excelência, cujo fluxo se deu com *fluência, linearidade e continuidade*, sem rupturas – e o ingresso na universidade aconteceu de forma natural, isto é, “com a precisão e rapidez de uma flecha” (BERTHELOT apud NOGUEIRA, 2000, p. 129).

Essa trajetória escolar de excelência constituiu-se na existência de um projeto familiar de escolarização prolongada, objetivando o acesso ao ensino superior, pensado desde o início da escolaridade. Esse projeto foi

idealizado por Laís, sua tia paterna e única pessoa da família com nível superior, que desenvolveu um sistemático investimento material, moral e pedagógico na causa escolar da sobrinha, sob a aprovação dos avós e do pai, e incorporação dela própria.

O projeto de escolarização prolongada foi incorporado por Camila, cuja mobilização na constituição de seu percurso se fez sentir de modo muito claro nas disposições de disciplina, perseverança, conformismo às regras da escola e às regras morais estabelecidas pela tia.

Felipe: uma história de sucesso escolar “em nome do pai”

Felipe, 19 anos, cursava o segundo semestre de Medicina. Ele nasceu numa pequena cidade à margem da BR 317, que liga Rio Branco ao município de Assis Brasil, na fronteira com o Peru e a Bolívia.

A família de Felipe é originária dos seringais. Seu pai, Sr. Adalberto, é o primeiro de sua família a concluir o ensino superior. É graduado em Pedagogia e professor das séries iniciais de uma escola pública, onde leciona nos dois turnos, para aumentar a renda mensal e garantir o sustento da família, esposa e quatro filhos.

Felipe ingressou no ensino fundamental com sete anos e sempre apresentou excelente rendimento. Contribuíram para esse desempenho a dedicação do pai que, no turno da noite, juntava os quatro filhos em torno da mesa de jantar e não só orientava a lição de casa como formulava exercícios complementares: “queria fazer com que eles fossem além e desenvolvessem o raciocínio”.

Toda a formação escolar de Felipe se deu nessa pequena cidade, na mesma escola pública. No último ano do ensino médio, ele decidiu se inscrever no vestibular para Medicina, embora já cogitasse essa possibilidade desde que tomou conhecimento de que esse curso havia sido implantado na UFAC. Entretanto, mesmo contando com o excelente desempenho na educação básica, Felipe só conseguiu aprovação no vestibular após um ano de curso preparatório, realizado em Rio Branco. Despesa esta que foi considerada como pesada para o pai, mas necessária.

A escolarização prolongada de Felipe e das irmãs foi planejada, desde o início de suas escolaridades, pelo pai e incorporada pelos filhos. Professor das séries iniciais do ensino fundamental, ele tornou-se gestor da escolarização dos filhos, desenvolvendo um sistemático investimento material, moral e pedagógico, que resultou numa família *educógena*⁴, fato excepcional para o seu meio de pertencimento, dado que todos os filhos ingressaram numa universidade pública e dois deles nos seus cursos mais seletos.

Guardadas as devidas proporções, a mobilização paterna aqui analisada, remete àquelas a que Laurens (1992) designa de “pais laboriosos” por estarem implicados cotidianamente no trabalho pedagógico de fomentar as aquisições cognitivas dos filhos.

Thiago: uma história escolar produzida a muitas mãos

Thiago, 19 anos, cursava o terceiro semestre de Direito, à época da entrevista. Nascido na zona rural de um município do interior, ele é o primogênito de uma fratria de quatro irmãos.

O pai de Thiago, Sr. Sebastião, cursou até a quarta série do ensino fundamental, numa escola rural. Já a mãe, D. Expedita, estudou até o ensino médio, morando na casa dos padrinhos, na área urbana do município. Com o casamento, eles foram morar no seringal em que os pais dele (avós paternos de Thiago) residiam e, por isso, D. Expedita, embora desejasse muito, não pode continuar os estudos.

A frustração de D. Expedita em relação à interrupção da própria escolaridade remete a casos descritos por Laurens (1992) e Lahire (1997), que identificaram a influência desse tipo de frustração parental na constituição da longevidade escolar dos filhos nos meios populares. Thiago foi alfabetizado pela mãe, ainda no seringal, e antes de completar sete anos, mudou-se com a família para a cidade, por decisão de D. Expedita para que ele estudasse numa escola melhor do que a sala multisseriada localizada próximo de sua residência.

D. Expedita se manteve presente na escolarização do filho, adotando comportamentos mais comuns nas classes médias, como o acompanhamento diário das atividades escolares e a interação face a face com professores e diretor da escola para acompanhar o rendimento de Thiago, considerado excelente tanto em termos cognitivos quanto comportamentais. Além desse acompanhamento escolar, a família adotou práticas socializadoras semelhantes às identificadas por outros autores, dentre eles Lahire (1997), no plano da ordem moral doméstica, e que consiste no estabelecimento de horários para saídas, controle das companhias, do tempo de uso da televisão, do horário para os estudos, que, por favorecerem a constituição de disposições como disciplina e aceitação das regras, podem contribuir para o êxito escolar.

Thiago teve em sua trajetória a presença de um “personagem tutelar”, nos moldes identificados por Grignon (1991, p. 8), na autobiografia de Richard Hoggart. Seu professor de História da oitava série recomendou à sua mãe que ele cursasse o ensino médio na capital, indicou a escola e o orientou nos momentos em que ele teve dificuldades em acompanhar os conteúdos da primeira série; teve participação decisiva na decisão sobre a escolha do curso superior e sempre que ele precisa de orientações sobre aspectos da vida universitária é a esse professor que ele recorre.

João: os custos subjetivos de uma escolarização prolongada

João, 27 anos, estudante do terceiro semestre de Direito. Ele reside com a mãe e o irmão mais novo, já casado, num bairro considerado popular, de uma cidade próxima a Rio Branco, na mesma casa desde que migraram do seringal, há quase dezoito anos.

João é o primeiro de sua família a cursar o ensino superior. Ele foi para a escola no ano seguinte ao que chegaram à cidade, aos dez anos, e se sentiu “discriminado” por ser o mais velho da turma e por ter um jeito de falar e de se vestir diferenciado dos colegas. As experiências relatadas por ele podem ser entendidas como situações de “humilhação social”, que consiste em um sofrimento psíquico cuja origem é o impacto traumático da desigualdade social (GONÇALVES FILHO, 1998).

Apesar da solidão e do sofrimento advindos da relação com os colegas de escola, a vontade de aprender a ler e escrever era tão grande que João buscou não se deixar intimidar. Ao contrário, procurou superar essas diferenças estudando ainda mais do que os colegas, o que durante o ensino fundamental lhe rendeu boas notas e elogios dos professores.

No entanto, as dificuldades financeiras da família e a ânsia de acesso aos mesmos bens de consumo dos colegas, para ser reconhecido por eles, fez com que João também começasse a trabalhar como vendedor ambulante e engraxate no turno em que não estava na escola. Mas, diferentemente dos irmãos, que não conseguiram conciliar estudo e trabalho, ele permaneceu na escola e foi considerado, durante todo o ensino fundamental, como um “bom aluno”, o que lhe rendeu a convivência extra-escola com duas de suas professoras, também suas vizinhas, as quais o influenciaram a prosseguir nos estudos, por meio da correção de vícios de linguagem, doação de calçados e roupas e orientações morais e pedagógicas.

Quando concluiu o ensino fundamental, João foi orientado, por uma dessas professoras, a cursar o ensino médio em Rio Branco, a fim de ter uma melhor preparação para o vestibular, o que foi feito, embora tenha representado um grande sacrifício a esse jovem face à necessidade de deslocamento diário para a capital.

Dos relatos de João e da mãe, depreende-se que a família não via sentido nesse esforço diário dispendido por ele. Da parte de João, essa postura da mãe causou-lhe sofrimento.

Nesse contexto desfavorável, João perseverou na escola, mas não conseguiu manter o mesmo desempenho escolar do ensino fundamental – “a escola era bem puxada e eu já não conseguia estudar à noite como antes, vivia cansado”. Mesmo assim, ele concluiu o ensino médio, sem experimentar nenhuma reprovação. No mesmo ano, prestou vestibular para Direito, mas só obteve êxito na segunda tentativa, após três de conclusão do ensino médio e de estudo intensivo em casa.

Nesse mesmo ano, o estudo que vinha realizando serviu para sua aprovação em concurso público para um cargo administrativo na rede estadual de educação. Com a aprovação nesse concurso e no vestibular, João relata ter recebido o reconhecimento social e familiar desejado.

No ano de 2009, João está se dividindo entre o trabalho na escola, pela manhã, e o curso de Direito à noite. Apesar de se sentir “realizando um sonho”, a experiência de estar num curso ocupado predominantemente por estudantes de camadas sociais mais elevadas, tem feito com que ele se sinta, novamente, vivenciando situações de humilhação social e de estranhamento tanto em relação ao ambiente natal quanto ao escolar, evidenciando a “dupla solidão” a que se refere Lahire (1997), dada a dissonância entre seu contexto familiar e a cultura da escola.

José: uma difícil inscrição no afeto familiar

José, 29 anos, cursava o terceiro semestre de Direito, à época da pesquisa. Do salário de José, como servidor da área de segurança do Estado, provém o sustento de toda a família.

A mãe de José matriculou os filhos na escola, sempre na idade apropriada e, nos anos iniciais do ensino fundamental, empreendeu um grande esforço para mantê-los na escola, dado que, com a separação do marido, ela assumiu sozinha o sustento da prole. Nesse esforço, incluiu-se a adoção de práticas socializadoras – no plano da ordem moral doméstica – como o controle rigoroso das saídas e das amizades dos filhos que provocaram um “fechamento familiar”.

Na gênese das disposições de José encontram-se uma relação não-utilitária com o saber e o sentido da escolarização como emancipação social e cultural. Todavia, como esse sentido foi apenas parcialmente compartilhado pela mãe, uma vez que o acesso ao ensino superior ocorreu sem sua “autorização”, os confrontos intergeracionais decorrentes têm feito José sofrer. Esse sofrimento é exteriorizado na queixa recorrente à “frieza” da família em relação aos seus êxitos escolares e à resistência em relação à sua aspiração de escolaridade longa: “se for atrapalhar [o trabalho], desiste logo”.

A trajetória de José até o ensino superior foi marcada pelo esforço, pela determinação e, sobretudo, pela solidão. Tendo se descrito como tímido e considerado que tinha “problema de relacionamento”, no entanto, a partir do ensino médio passou a se sentir mais à vontade com as pessoas, o que lhe possibilitou desenvolver relações interpessoais mais duradouras. Essa mudança decorreu, conforme seu relato, do ambiente favorável da escola em que cursou o ensino médio, a qual, ao que parece, constituiu-se uma referência importante do prolongamento de sua escolarização e dos novos rumos que tomou a sua trajetória social.

Isaac: uma trajetória escolar engendrada na determinação

Isaac, 31 anos, cursava o terceiro semestre do curso de Direito, à época da entrevista. Atualmente, é assistente administrativo de uma escola pública e ainda reside com os avós paternos, que o criaram.

Ele cursou o ensino fundamental numa escola pública nas imediações de casa, tendo experimentado uma reprovação na quinta série. Com a conclusão dessa etapa, ele decidiu cursar o ensino médio apenas para não ficar parado, já que não tinha conseguido trabalho, como intencionava. Mas “já que era pra fazer”, conseguiu matrícula numa escola tradicional, localizada no centro da cidade, por ser tida como “melhor” do que as existentes nas proximidades de casa. Como essa decisão envolvia um custo financeiro para a família, face à necessidade do uso de transporte coletivo, ele consultou os avós que concordaram.

A possibilidade de ingresso no ensino superior só foi cogitada por Isaac na terceira série do ensino médio, quando a escola começou a discutir com os alunos questões relativas ao vestibular. Então, como gostava muito de Matemática e seu desempenho era considerado excelente nessa disciplina, ao concluir o ensino médio, em 1996, se submeteu ao vestibular para o curso de Licenciatura em Matemática da UFAC, sendo aprovado. Curso que concluiu, embora sem interesse em exercer o magistério.

Em 2007, ele foi aprovado em concurso público para o cargo de assistente técnico de uma escola.

Trabalhando apenas em meio período, decidiu prestar vestibular para Direito. A escolha do curso resultou de uma análise feita por esse estudante, levando em conta aspectos acadêmicos e profissionais, mas também as chances de, a partir da formação, realizar o sonho de ascensão social.

Isaac relata que está gostando do curso de Direito e que nele tem tido um bom desempenho. As diferenças sociais entre os alunos são percebidas por ele, mas não o afetam. O mesmo ele não pode dizer das atividades em grupo, que considera como complexas, já que implica trabalhar em conjunto com quem não se tem afinidade. No entanto, as “dificuldades de entrosamento” não constituem um problema de natureza cognitiva ou acadêmica, à medida que isto não o impede de trabalhar em grupo, “quando os professores não abrem a possibilidade de fazer sozinho”.

Francisco: “sobrevida” escolar “apesar” da família

Francisco, 36 anos, cursava o terceiro semestre do curso de Direito, à noite, e concomitantemente, o quinto de licenciatura em Física, no turno vespertino, ambos da UFAC. Ele nasceu num seringal, localizado num pequeno município do interior acreano. Atualmente, é vigilante de um órgão público, onde trabalha somente nos finais de semana e feriado – uma espécie de concessão dessa instituição para permitir seus estudos.

Ele iniciou seus estudos somente aos oito anos, numa escola pública, perto de sua casa. Embora já residissem na cidade, sua mãe não o matriculou na idade certa, como havia feito em relação aos filhos mais velhos, porque perdeu a data da matrícula. Então, no ano seguinte, ele mesmo foi à escola para matricular-se na primeira série do ensino fundamental, o que só foi concretizado após a ida de sua mãe à escola, convocada pela diretora.

A inserção de Francisco no trabalho se deu muito precocemente. Aos sete anos ele começou a acompanhar os irmãos maiores na venda de refrescos e de estreme e, também, limpando quintais. Aos doze anos, passou a realizar essas atividades sozinho. Com o dinheiro apurado, ele conseguia prover, “por conta própria”, parte de suas necessidades mais imediatas, como comida, material escolar e vestuário.

Apesar da concomitância estudo-trabalho e da reprovação na primeira série do ensino fundamental, Francisco cursou todo esse nível de ensino na mesma escola, localizada próximo de sua residência. Quando concluiu a oitava série decidiu, por conta própria, mudar para uma escola no centro da cidade, por ser considerada de boa qualidade. Os pais ficaram sabendo dessa mudança somente quando o viram com o uniforme da nova escola, na qual ele passou a estudar à noite e, na primeira série do ensino médio, ficou novamente reprovado.

No segundo ano do ensino médio, o rendimento escolar de Francisco foi substancialmente melhorado e ele conseguiu aprovação, por média, em todas as disciplinas. Essa alteração resultou, segundo ele, de mais uma mudança que efetuou em sua vida, também “por conta própria”: passou a freqüentar assiduamente uma igreja evangélica. Os pais, que eram/são católicos, não se opuseram à mudança. Na terceira série, Francisco mudou novamente de escola, porque queria estudar no turno da manhã, a fim de freqüentar os cultos da igreja, que funcionavam à noite. Como vinha do ensino noturno, ele relata que enfrentou nessa escola – mais tradicional na oferta do ensino médio do que a anterior – dificuldades para acompanhar a turma da manhã. Então, pediu transferência para o turno vespertino, que era, em sua opinião, “mais *light*”.

Em 1993, Francisco concluiu o ensino médio, mas em decorrência de problema familiar e de trabalho, somente em 2004, após sucessivos insucessos no vestibular para Direito, ele fez vestibular para o curso de licenciatura em Física e conseguiu aprovação. Todavia, devido a um problema de ordem pessoal (que ele prefere manter em sigilo), esse curso só foi iniciado em 2007. Nesse mesmo ano, ele resolveu tentar novamente vestibular para o curso de Direito, na UFAC, obtendo êxito. Essa nova tentativa foi estimulada pela esposa que, àquela altura, também se preparava para prestar vestibular para o curso de Letras.

A mudança de escola no ensino médio e a entrada no curso de Direito aparecem no relato de Francisco como espaços de encontro com a desigualdade social. Entretanto, se no ensino médio as situações de discriminação vividas provocaram-lhe sofrimento e solidão, no curso de Direito a convivência com a “nata da sociedade” não lhe afeta, o que sugere que ele lida melhor, no presente, com as diferenças sociais e, por isso mesmo, não as vivencia mais como “humilhação social” (GONÇAVES FILHO, 1998). Essa mudança parece resultar dos efeitos da “super seleção” (BOURDIEU, 1998) a que ele foi submetido durante todo o *cursus* e que fizeram com que, no presente, suas diferenças sociais em relação aos colegas sejam menores do que no passado. Desde que se tornou servidor público, ainda que em condição subalterna, Francisco vem transitando por meios sociais que antes lhe eram interditos socialmente. Assim, a forma como ele lida no presente com as situações que, no passado, lhe pareceram inferiorizantes, parece indicar que ele, nesse processo, vem alterando-se e, ao mesmo tempo, afirmando-se.

Considerações finais

Os casos analisados fornecem um testemunho da necessidade de se considerar, para além das condições sociais de existência dos sujeitos, as condições de coexistência, como nos alertam os pressupostos teórico-metodológicos adotados neste estudo, com destaque para as contribuições dos sociólogos Norbert Elias e Bernard Lahire.

Os traços gerais, apontados pelo conjunto dos estudos que tomaram como objeto trajetórias de longevidade escolar nas camadas populares, demonstraram-se férteis para o entendimento desse mesmo fenômeno em outros contextos, como aquele que investiguei. Cabendo apenas duas ressalvas:

1 – Os casos que analisei neste estudo corroboram a tese de que a família constitui um terreno social indispensável a ser considerado na constituição de uma trajetória de longevidade escolar. E nem poderia ser diferente, dado que o ambiente familiar constitui uma referência fundamental no desenvolvimento do indivíduo. Todavia, duas das biografias escolares investigadas evidenciaram contextos familiares desfavoráveis à constituição desses percursos. E, assim, sugerem a necessidade de se considerar, neste traço de análise, que as práticas socializadoras familiares nem sempre constituem contexto de desenvolvimento do indivíduo e, como tal, nem sempre favorecem os percursos atípicos de escolarização.

2 – A necessidade de se considerar as peculiaridades do contexto investigado. No caso do presente estudo, o contexto acreano e as características identitárias de suas camadas populares exigiram a adição de outros parâmetros, a saber: a relação com o saber e a escola; as influências da dimensão institucional; e a relação da trajetória escolar atípica com a história de migração familiar e a cultura dos seringais.

As configurações sociais constituidoras das trajetórias escolares pesquisadas foram tecidas numa multiplicidade de traços, em relação e em interdependência, o que confirma a necessidade de se considerar o indivíduo singular como produto complexo de múltiplos processos de socialização, heterogêneos e até mesmo contraditórios, como assegura Lahire (2002). E, assim, evidenciam que os *habitus* dos estudantes investigados não se reduzem necessariamente àqueles que correspondem ao seu meio social e familiar de origem – e somente a ele.

As biografias escolares analisadas demonstram que, por mais enraizadas que estejam na história familiar e individual, elas devem ser analisadas em relação às conjunturas históricas em que estão inseridas, observados os seus limites temporais e as lógicas institucionais em que se inscrevem. O que remete ao papel, também fundamental, de um sistema de educação pública que, apesar dos avanços recentes na questão do acesso, ainda não foi capaz de combater as desigualdades e promover a democratização das oportunidades escolares. Por parte da UFAC, a única universidade pública do Acre, é preciso considerar que, para além do ingresso – relativamente democrático –, há que se pensar nas condições de permanência desses estudantes em seu interior, de modo a garantir que eles possam concluir o curso, aproveitando plenamente a experiência acadêmica.

É importante destacar ainda que o acesso desses jovens a cursos superiores prestigiosos não é, todavia, garantia de sucesso social. Entretanto, considerando a excelência escolar e a precocidade com que algumas dessas trajetórias foram constituídas e o valor eminente que, conforme Bourdieu (1987), o sistema de ensino concede à precocidade, é possível inferir que, para alguns, serão maiores as chances de tirar proveito do diploma conquistado.

Notas

¹ Para uma visão mais detalhada do perfil socioeconômico dos estudantes da UFAC, tomando por base os admitidos em 2008, ver Souza (2010).

² Expressão utilizada no meio acadêmico e nos movimentos sociais do Acre para designar costumes, hábitos, atitudes, valores, formas de pensar e de agir dos habitantes dos seringais nativos da região amazônica, cuja convivência com a natureza lhes confere uma constituição cultural e identitária peculiar.

³ Objetivando preservar a identidade desses estudantes e de suas famílias, todos os nomes próprios utilizados são fictícios.

⁴ Expressão inicialmente utilizada por Jean Floud (Cf. Nogueira, 2005, p. 565) para “designar aquelas famílias que se caracterizariam por propiciarem um ambiente familiar estimulante e favorável à escolarização [e que seriam] mais freqüentes conforme se sobe na escala social”.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. **Escritos de educação**. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. 2. ed. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. v. 1.

GONÇALVES FILHO, J. M. **Humilhação social: um problema político em psicologia**. Psicologia. USP, SP, vol. 9, n. 2, p. 11-67, 1998.

GRIGNON, C. **Présentation a HOGGARD, Richard**. L'écolier. In: _____. 33 Newport streed: autobiographie d'une intellecuel issu dès classes populaires anglaises. Paris: Gallimard, Le Seuil, 1991. p. 7-21.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Le concept d'habitus à l'épreuve de la différenciation précoce des socialisations.** Comunicação ao XXVII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, 2003.

LAURENS, J. P. **1 sur 500: la reussite scolaire em milieu populaire.** Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

NOGUEIRA, M. A. **A construção da excelência escolar:** um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.* Petrópolis: Vozes, 2000. p. 125-154.

_____. **A relação família-escola na contemporaneidade:** fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, vol. XL, 2005, 563-578.

SOUZA, M.S.N.M. **Do seringal à universidade:** o acesso das camadas populares ao ensino superior público do Acre. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

Os sentidos da fronteira a partir da discussão territorial em Claude Raffestin

Maria Liziane Souza Silva
Maria de Jesus Morais

Resumo: A discussão sobre território em Claude Raffestin é o tema desta comunicação. Nela buscaremos discuti-lo não só centrado na perspectiva do Estado-nação. Com esta discussão buscamos compreender o sentido da fronteira política no Estado do Acre-Brasil, para a população transfronteiriça. A questão fronteiriça, como ressaltado em Raffestin deve ser compreendida a partir de sua historicidade, uma vez que o sentido de fronteira muda ao longo do tempo. E essa mudança é detrimento das modificações sociopolíticas e socioeconômicas. Os limites e fronteiras refletem o poder daqueles que moldam, influenciam ou controlam atividades. Desta forma é de fundamental importância a compreensão da construção dos territórios e fronteiras, pois é no território que se manifestam todas as espécies de relações de poder, traduzindo-se por malhas, redes centralidades que podem pura ou simplesmente estar ligadas a várias decisões. Os sujeitos que aí atuam fazem a diferença, seja construindo as tessituras ou articulando os pontos que quiserem para então, assegurar o controle sobre aquilo que pode ser possuído.

Palavras-chave: território, fronteira, poder.

Introdução

A diferenciação e a organização política do mundo se apresentam como uma soma de compartimentos contíguos e separados por linhas geográficas contínuas, as linhas das fronteiras políticas. Essa forma de organização espacial em Estados, com fronteiras nítidas e reconhecidas é uma invenção européia que se espalhou pelo mundo. As fronteiras, como limites, trazem nelas mesmas o *front*, seja o diplomático ou o militar.

Em linhas gerais, o termo fronteira se refere a uma linha divisória – concreta ou imaginária – entre algo que conhecemos e que, em certo sentido, nos pertence e algo que desconhecemos. É, na origem, um termo de divisão que designa um limite de domínio, ou seja, das fronteiras políticas que possuem além das “funções estratégicas ou geo-militares (defensiva/ofensiva) e diplomáticas, a de servirem como barreira alfandegária, migratória ou sanitária” (Foucher, 1991: 39). A fronteira é considerada também como a zona da interação de “cidadãos fronteiriços” que, além de ser com frequência bilíngüe, se beneficia do ambiente multi-cultural característico de uma zona transfronteiriça. Nos mais variados aspectos como: trabalho, contravenção, consumo, defesa, disputa, reconhecendo, que o outro lado da fronteira tem outra lei.

As fronteiras são, portanto, o invólucro contínuo de um conjunto espacial de um Estado. É ao mesmo tempo um plano de separação-contato, ou melhor, de diferenciação das relações de contigüidade com outros sistemas políticos, que não são forçosamente da mesma natureza, nem do mesmo grau de elaboração.

Questões institucionais das fronteiras nacionais

Aqui é importante ressaltar que a concepção de fronteira que estaremos trabalhando é tanto a concepção de limite, como delimitação territorial da atuação jurídica do Estado-nação quanto à concepção de fronteira enquanto *front* de expansão econômica e cultural, como zona de interações. A fronteira é, portanto, concebida como o traço definidor de poderes territorialmente instituídos, ou seja, das divisões político-administrativas entre Estados, mas, também como zona de interação, como parte constitutiva da vida regional transfronteiriça.

Território aqui é entendido como resultado de processos concomitantes de dominação e controle (jurídico-econômico-social) ou apropriação (cultural-simbólica) do espaço físico por agentes não-estatais (Haesbaert, 2004). A territorialização desses processos se dá, como lembra Haesbaert e Machado (2005: 91), tanto de “cima para baixo, a partir da ação intencional do Estado ou das grandes empresas” quanto de “baixo para cima, através das práticas e da significação do espaço efetivamente vivido e representado pelas comunidades” e nem sempre são coincidentes em seus limites e propósitos.

A questão fronteiriça, como ressaltado em Raffestin (1993), deve ser compreendida a partir de sua historicidade, uma vez que o sentido de fronteira muda ao longo do tempo. E essa mudança é detrimento das modificações sociopolíticas e socioeconômicas. Os limites e fronteiras refletem o poder daqueles que moldam, influenciam ou controlam atividades (Sack, 1986).

Uma reflexão sobre fronteiras é, portanto, também uma reflexão sobre o poder. Como ressalta Raffestin (1993: 169), é preciso realizar partições territoriais para reinar, pois “sem partições o poder não tem nenhuma referência, nenhuma estrutura, pois não saberia mais como se exercer”. O que significa dizer, que:

O exercício do poder implica a manipulação constante da oposição continuidade versus descontinuidade. O jogo estrutural do poder conduz a assegurar ora a continuidade, deslocando os limites, ora a provocar a descontinuidade, criando novos limites (RAFFESTIN, 1993, P. 169).

A delimitação de limites e fronteiras faz parte de jogos de interesses e de manipulação. As fronteiras são definidas “como instrumento para comunicar uma ideologia”. Ideologia e poder de fiscalização, de controle e legislação. Fronteiras e limites são criados para estabelecer domínios e demarcar territórios.

Daí, a importância da compreensão da constituição do território e de suas fronteiras, dos territórios que são produzidos em um e outro lado dos limites e das fronteiras. O território é construído, como aponta Raffestin (1993: 158), a partir do espaço, sendo “o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível”. Ao se apropriar de um espaço o sujeito territorializa o espaço. O território é, por isso, revelador de relações marcadas pelo poder. As territorialidades refletem a “multidimensionalidade do vivido territorial pelos membros de uma coletividade” e se manifesta em todas as escalas espaciais e sociais; ela é consubstancial a todas as relações e seria possível dizer que “é a face vivida da face agida do poder” (Raffestin, 1993: 162). É no dia-a-dia que são construídos territórios e territorialidades.

Territorialidades da região fronteira do Acre, Pando e Madre de Dios

A demarcação das fronteiras políticas se confronta com outras lógicas, através da qual a fronteira se transforma em fronteiras, que assinalam diferentes formas de vivenciá-las. Para a população fronteira os “outros” são o estrangeiro, que são ao mesmo tempo o vizinho, o parente e, em determinados contextos esses se transformam em um “nós”. Nesse sentido a fronteira é uma marca simbólica do cotidiano fronteiro, dado as relações entre essas populações, relações de parentesco e amizades, relações comerciais e de serviços (Cardia, 2009).

A territorialidade fronteira aparece “constituída de relações mediatizadas, simétricas ou dissimétricas com a exterioridade”, o que significa afirmar que as relações dos sujeitos com seu território é também definida pelas relações – materiais ou simbólicas – que desenvolvem com os territórios externos (Haesbaert, 2002: 161). Assim, o espaço só se torna território quando suas fronteiras são usadas utilizadas para “moldar, influenciar ou controlar atividades” (Sack, 1986: 38).

No caso da tríplice fronteira o atual limite internacional se consolidou historicamente sobre territórios ancestrais de diversos grupos indígenas. E a faixa da tríplice fronteira é habitada imemorialmente por diferentes povos indígenas e há pouco mais de um século por seringueiros de origem nordestina.

Em decorrência dos movimentos sociais dos últimos 30 anos e do direcionamento das políticas ambientais, a faixa de fronteira no Acre se configura hoje por um mosaico contínuo de terras reservadas, composto de terras indígenas, unidades de conservação de proteção integral e por unidades de conservação de uso sustentável, abrangendo pouco mais de 4 milhões de hectares contínuos de florestas (ver quadro 01).

Quadro 01 - Mosaico de áreas protegidas na faixa de fronteira do estado do Acre

Categorias	Terras	Extensão (ha)
Terras Indígenas	Cabeceira do Rio Acre	78.513
	Mamoodate	313.647
	Riozinho do Alto Envira	260.970
	Kampa e Isolados do Rio Envira	232.795
	Alto Tarauacá	142.619
	Kaxinawá do Rio Jordão	87.293
	Kaxinawá/Ashaninka do Rio Breu	31.277
	Kampa do Rio Amônia	87.205
Sub-total	8	1.234.319
Unidades de Conservação	Estação Ecológica Rio Acre	77.500
	Parque Estadual do Chandless	695.303
	Reserva Extrativista do Alto Juruá	506.186
	Reserva Extrativista Chico Mendes	970.570
	Parque Nacional da Serra do Divisor	843.012
Sub-total	4	3.022.821
TOTAL	12	4.257.140

Fonte dos dados: Aquino, 2005.

Habitam esse mosaico cerca de 30 mil pessoas, dentre índios, ribeirinhos, seringueiros, camponeses florestais, o equivalente a 5% da população acreana (dados de 2000). Na região de fronteira habitam povos que estão em contato há muito tempo, como as populações indígenas que transitam nestas áreas e os seringueiros brasileiros que migraram para a Bolívia no contexto dos conflitos territoriais das décadas de 1970 e 1980.

Os territórios das comunidades tradicionais formam uma espécie de zona-tampão dos três lados da fronteira internacional. Esta zona-tampão foi incentivada pelo poder público tanto no sentido de proteção do patrimônio ambiental diante das frentes madeireiras quanto na estabilização da linha de fronteira. Esse fato não foi aleatório e sim efeito de uma política federal deliberada, de criar *zonas-tampão* no limite internacional amazônico. Em muitos trechos da região fronteiriça os países vizinhos também criaram do outro lado do limite internacional suas próprias zonas-tampão, institucionalizando terras indígenas e parques nacionais (Machado, 2005).

Do lado peruano da fronteira internacional, há hoje um mosaico contínuo de terras protegidas, com distintas finalidades: reservas destinadas a indígenas isolados, um parque nacional e uma “reserva comunal”, com área agregada de pouco mais de 4 milhões de hectares, como podemos observar no quadro 02.

Quadro 02 - Mosaico de áreas protegidas na faixa de fronteira da República do Peru

Categoria	Departamento	Denominação	Extensão (ha)	Finalidade
Reservas para índios Isolados	Madre de Dios	Reserva del Estado para Pueblos Indígenas Aislados de Madre de Dios	829.941	Índios Isolados
	Ucayali	Reserva Territorial Murunahua	481.560	Índios Isolados
Sub-total	2	2	1.311.501	
Áreas Naturais Protegidas	Ucayali e Made de Dios	Reserva Comunal Alto Purus	202.033	Índios isolados
	Ucayali	Parque Nacional Alto Purus	2.510.694	Índios isolados
Sub-total	2	2	2.712.727	
TOTAL	2	4	4.024.228	

Fonte: Aquino, 2008.

Além dessas áreas protegidas na faixa de fronteira peruana existem 12 comunidades nativas e bosques de produção permanente que foram cedidos pelo governo peruano a empresas madeireiras (Aquino, 2008). Segundo dados de Aquino (2008), ao longo da fronteira nove terras indígenas e um parque estadual constitui territórios de moradia permanente e áreas de perambulação e usufruto de índios isolados. Estes perambulam pelas florestas banhadas pelos pequenos afluentes e tributários dos rios principais.

Ao longo destes mais de cem anos houve uma “livre” mobilidade transfronteiriça dos grupos indígenas e população cabocla em função de antigos laços de parentesco, redes de trocas, ou presença do mesmo grupo étnico-cultural (Aquino, 2008). Houve também uma forte migração de seringueiros do Acre, que “expulsos” pela frente agropecuária nas décadas de 1970 e 1980, partiram para as matas da Bolívia para “cortar seringa”. Migraram para a Bolívia nestas décadas cerca de 6.000 famílias. A fronteira neste caso adquire um significado de mobilidade. Mobilidades estas que se processam de acordo com as conjunturas históricas e as dinâmicas econômicas.

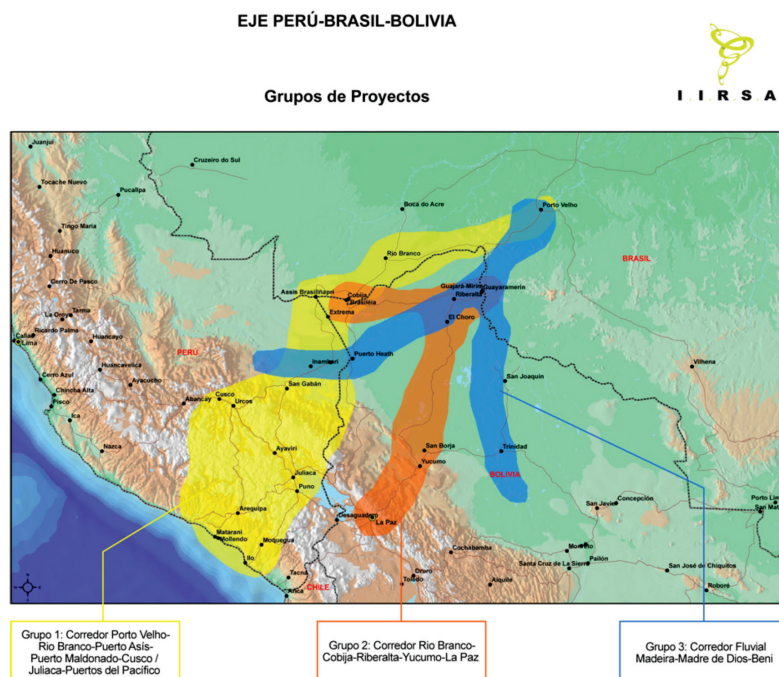
Da fronteira limite à região fronteiriça

Durante décadas a fronteira formada entre estes três países pouco chamou a atenção dos respectivos governos centrais. O “isolamento” dessa região fronteiriça dos seus respectivos centros políticos é uma marca histórica na estruturação territorial da fronteira entre os três países. Mas, hoje a região amazônica se configura como a última fronteira para a expansão do capitalismo transnacional, em século anterior considerada como região “inóspita”, como “vazio demográfico”. Hoje aparece como objeto de desejo de grandes grupos econômicos de capitais sediados nos EUA e Europa. Na atualidade não é a borracha natural que está sendo disputada, mas outras fontes de matéria-prima existentes no subsolo e na biodiversidade da floresta tropical (Paula, 2008), configurando-se como pontos estratégicos para catalisação e fortalecimento da integração dos países (Gadelha, 2005).

A faixa de fronteira tem se configurado como importante diretriz da política nacional e internacional. Exemplo disso é a implementação de um Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira brasileira.

Na região Amazônica são três eixos de integração na proposta do IIRSA. O eixo do Amazonas, que diz respeito a ações integracionistas com vistas a formação de corredores para o oceano Pacífico. Outro eixo

é o *Escudo das Guianas* e o terceiro eixo é do Peru-Brasil-Bolívia. Este é um eixo transversal que abrange sete departamentos da Macroregião Sul do Peru (Tacna, Moquegua, Arequipa, Apurímac, Cusco, Puno e Madre de Dios), dois departamentos amazônicos da Bolívia (Pando e Beni) e quatro estados da Amazônia brasileira (Acre, Rondônia, Amazonas e Mato Grosso). Possui uma superfície estimada de 3,5 milhões de km², dos quais 82% correspondem a território brasileiro, 10% peruano e 8% boliviano. Possui uma população de 12,3 milhões de habitantes, com uma densidade populacional média de 3,53 hab/km²; das quais 68% vivem nas cidades.



Fonte: <http://www.iirsa.org/BancoMedios/Imagenes/mapagruposperubrasilbolivia.jpg>

Os projetos de infra-estrutura previstos para essa zona de fronteira nas agendas do PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) do governo brasileiro e da IIRSA para o sudoeste amazônico incluem: a construção de hidrelétricas (Complexo do Rio Madeira), a pavimentação da BR 364 e da rodovia transoceânica. Segundo informações do site da IIRSA 30 projetos estão concluídos e/ou execução nessa região fronteiriça.

O Complexo do Rio Madeira é o maior projeto da estratégia geopolítica do governo brasileiro, baseado na exploração da Amazônia. Este projeto hidrelétrico faz parte das estratégias do IIRSA que busca desenvolver infra-estrutura, energia e telecomunicações para a integração física da região, desenhada de acordo com os interesses dos negócios e das cadeias produtivas das empresas transnacionais. O Complexo do Rio Madeira é parte do Programa de Aceleração do Crescimento-PAC do governo brasileiro. Estão programadas três usinas hidrelétricas em território brasileiro: AHE Santo Antonio, AHE Jirau e AHE Ribeirão e uma em território boliviano: a AHE Cachuela Esperanza. No caso da construção das hidrelétricas a população formada por comunidades camponesas e indígenas serão os maiores afetados no lado boliviano.

Discutindo a fronteira trinacional

Cárdia (2009) destaca que, nas últimas décadas, o papel das áreas fronteiriças se constituiu em um campo frutífero de investigação, com papel central, politicamente falando, tanto econômico como cultural. No caso de fronteira internacional torna-se um claro marcador do continente dotado de significados simbólicos.

Segundo Cardia 2009, no caso da Amazônia brasileira, mais especificamente do Estado do Acre, o processo de colonização da *“natureza virgem, sem homens”* não se deu de forma diferente. No começo do XX o Acre constitui-se como unidade de território mudando o tamanho do Brasil. Um espaço caracterizado por sua diversidade socioambiental. Aqui diferentes formas de extrair recursos deram lugar a diversas formas de ocupação. A penetração e a fixação territorial ativada ou desativada em função da demanda das gomas no mercado mundial, vão conformando as *frentes de expansão*.

A base da configuração da atual fronteira entre Brasil, Bolívia e Peru, foi justamente o período “áureo, ou gomífero” que em sua primazia atendeu aos interesses do capital nacional e internacional.

Por isso, destacaremos aqui as três fronteiras aqui envolvidas, Brasil (Acre), Peru, e Bolívia que foram palco desses enclaves:

- ★ Primeira fronteira: **Brasil**, do grande El Dorado

O tratado de Madri (1750) serviria teoricamente para delimitar as terras do sudoeste da Amazônia brasileira, entre Portugal e Espanha, linha esta situada à meia distância entre a foz do Mamoré e o Amazonas até o encontro do Rio Javari. O grande problema foi que na época em que foram assinados estes tratados ainda não se tinha, de ambos os países, o conhecimento, de fato destas terras e mais especificamente o conhecimento da nascente do Rio Javari. Por isso, da década de 1870 até por volta da década de 1890, as nascentes do Javari foram objeto de atritos entre as comissões demarcatórias da fronteira. (Morais, 2008)

Inicia-se então um processo demarcatório em 1896, pelo então Coronel Gregório Thaumaturgo de Azevedo, o qual constatou uma vasta área ocupada por brasileiros em terras bolivianas pela extração do látex.

Ao saber desse fato, os bolivianos começaram, a ocupar os Altos dos Rios Purus e Acre, e também motivados pelas publicações onde se dizia que o “Rio Acre era um dos mais ricos afluentes do Purus, exportava 500.000 quilos de goma-elástica e tinha uma população estimada em 10.000 almas, excluída os indígenas”. Então, instalaram-se fundaram alguns seringais onde até então conviviam pacificamente com os brasileiros, integrando a mesma rede comercial que escoava toda produção para Manaus e Belém. (Morais, 2008).

O fato de não haver ocupação boliviana neste trecho se dava pela difícil desarticulação entre os rios da bacia hidrográfica do Amazonas e o sistema hidrográfico da Bolívia, em função da barreira da Cordilheira dos Andes.

Neste mesmo período, os peruanos também começaram a invadir a região do Vale do Juruá em 1896, instalando alguns postos comerciais para a extração do Caucho, aproximando-se dos próprios brasileiros, com os quais jamais se desentenderam. Ali também foram seringueiros em seringais de brasileiros. Só em 1903, os peruanos tentaram estabelecer, com todo o aparato oficial, uma comissão peruana na foz do Rio Chandells.

O mercado internacional crescia cada vez mais com a demanda da borracha, atraindo cada vez mais migrantes nordestinos, ocupando estes ao chegarem territórios bolivianos. Então começa uma nova fase por parte do governo boliviano para a recuperação dessas terras, representando para os habitantes destes espaços uma invasão ao território desbravado e ocupado por milhares de brasileiros desde a década de 1870.

Inicia-se a partir daí a ocorrerem vários combates entre seringueiros brasileiros e bolivianos, tendo como o mais importante o de 15 a 24 de janeiro de 1903, da Revolução Acreana, o qual caracterizou a vitória territorial dos brasileiros do Acre sobre os bolivianos, conhecido como etapa final e a mais sangrenta do movimento revolucionário, transformando-se num símbolo de heroísmo para os acreanos. Dez meses depois é assinado o Tratado de Petrópolis em 1903 como acordo de paz entre brasileiros e bolivianos colocando fim aos conflitos fronteiriços. Neste Tratado, o Brasil se comprometia a pagar 2 milhões de libras esterlinas à Bolívia, a construir uma estrada de ferro entre Santo Antonio do Rio Madeira e Vila Bela, na confluência do Beni com o Mamoré, além da cessão de pequena área de terra no Rio Abunã e na fronteira com o Mato Grosso (Mello, 1990).

Mas ao Brasil, ainda, restava resolver a linha fronteiriça com o Peru, que também reivindicava terras consideradas brasileiras pelo Tratado de Petrópolis. Diferentemente da Bolívia, com os peruanos, não houve guerra declarada, mas dois conflitos ainda foram registrados: o da localidade Funil, onde peruanos foram mortos por brasileiros do Acre, e no rio Amônia, onde tropas do exército brasileiro expulsaram peruanos do Barracão do Seringal Minas Gerais, hoje terras da cidade de Marechal Thaumaturgo.

Só após a entrega dos relatórios das comissões mistas de reconhecimento, criadas com a finalidade de atestar o “*uti possidetis*” ao longo dos rios Purus e Juruá, a fronteira com o Peru e definida.

Cardia 2009 observa que durante séculos, a Amazônia ficou a margem da história colonial. Foi graças ao extrativismo, que ela se abriu ao mundo capitalista do século XIX, tornando-se uma mina de matéria-prima, convertendo-se na “*fabrica da goma natural*”.

Os milhares de migrantes nordestinos que adentram ao território vão se encontrar e confrontar com outros milhares de migrantes peruanos e bolivianos que chegaram, quase na mesma época, pois ao mesmo tempo em que no Brasil, a seca do nordeste impulsionou a ocupação desses espaços, no caso boliviano e peruano foi devido ao conflito internacional que mantiveram com o Chile, a Guerra do Pacífico (1879-1881).

★ Segunda fronteira: **Bolívia**

Ainda conforme Cardia 2009, a desconhecida região do noroeste boliviano levou diversos empresários bolivianos e estrangeiros a organizar explorações, em 1825, 1846, encabeçadas por cientistas, militares, missionários, empresários – potencialmente interessados na exploração e comercialização da borracha, funcionários governamentais em diferentes momentos, mostrando o interesse do Estado boliviano em ocupar suas fronteiras, ainda que de modo formal. Esse desejo na prática não se realizou pelas várias circunstâncias: ausência de vontade política, instabilidade, os interesses centrados na exploração mineira no ocidente do país e os escassos recursos públicos que fizeram desse projeto não executável.

Um resultado ficou para bolivianos através dessas expedições, tratava-se de uma vasta região com grande potencialidade gomífera, e que já estavam sendo exploradas por seringueiros brasileiros. Por esta razão, era tão necessária a demarcação dos limites com o Brasil. Estabelecer a soberania boliviana e o domínio do governo nacional era de vital importância, o que logo tratou de fazer.

Cardia enfatiza que a exportação da borracha na Bolívia duplicou entre 1880 e 1896, e com ela veio as rivalidades de grandes empresários bolivianos estendendo-se também ao Brasil, traduzindo-se por serias contendas internacionais entre as três jovens nações. Por isso, de 1899-1904, foi criado o “Território Nacional

de Colônias”, exacerbando os ânimos entre bolivianos e brasileiros, e desembocando na “Revolução Acreana”.

Os indefinidos limites no noroeste boliviano, o desconhecimento da região que provocavam a imaginação na forma de sonhos e lendas, e os interesses brasileiros e peruanos, explicam o porquê das várias disputas ocorridas na região sul amazônica. Uma terra rica em látex, produto importantíssimo de exportação da época. Para a Bolívia era necessário estabelecer a soberania boliviana nestes espaços o quanto antes, espaços estes já ocupado por milhares de brasileiros, gerando então uma série de conflitos com o Brasil, resultando na “perda” destes para o Brasil.

★ Terceira fronteira: **Peru**

Na região fronteira peruana, os propósitos de reafirmação soberana baseavam-se no argumento de já terem ocorrido séculos antes, mais especificamente em 1546, por Diego Maldonado, explorações na parte oriental daquela bacia. Agora, com a crescente economia das gomas, novamente retomam-se essas expedições.

De 1860 a 1870 já eram exploradas as primeiras árvores de caucho, no Departamento de Loreto. Quando estas começam a ficar escassas em 1880, os extratores se deslocaram rio abaixo, em busca das árvores para explorar, entrando milhares de caucheiros.

Com a busca de novas áreas gomíferas estes avançam para o leste, sul, em uma área inexplorada, por caminhos interfluviais que facilitava o avanço, descobrindo aí, novas “manchas” de caucho. Conforme foi melhorando o acesso aumentou-se o impulso como centro de apoio a produção gomífera, entretanto, sua influência era pequena na região do Acre.

Nessas rotas de acesso, a presença constante de peruanos e não-peruanos obrigou o Estado peruano a tomar decisões orientadas para consolidar sua soberania naqueles territórios, assegurando suas fronteiras perante os países vizinhos. Assim, em 1902, o governo nacional do Peru criou a “Junta de Vias Fluviais”, que tinha como objetivo organizar expedições nessa região a fim de assegurar o controle da mesma. Mas apesar desse reconhecimento político-administrativo, eram muitas as dificuldades e o desconhecimento da região.

Mas na primeira metade do século XX, a crise da economia caucheira, afetou seriamente toda região de Madre de Dios, colocando Porto Maldonado em eminente perigo de desaparecer. Para isso foi criado em 1912 o “Plano de Colonização na Montanha”, uma lista de recomendações estratégicas que agora adquire importância econômica devido à sua posição fronteira com os vizinhos que também buscavam consolidar sua soberania, continuando assim o Peru, com sua política de reafirmação territorial.

Nesse processo de consolidação do Estado peruano e de suas fronteiras, o papel desempenhado pelos patrões do látex foi fundamental, e somente após a morte desses é que foi concluída a etapa extrativa do caucho na fronteira peruana.

Como vimos, a extração do látex constituiu um fato essencial para entender tanto as atuais fronteiras como as relações sociais e políticas nas três regiões fronteiriças. O Acre que representava no passado um espaço inviabilizado, hoje representa um Estado fronteiriço por excelência. Uma região que não despertava interesse por sua localização, até que o látex modificou substancialmente seu significado. Região ameaçadora, perigosa, e insalubre, representação esta, que também não foi muito diferente para os bolivianos. Um “inferno verde” indefinido, que agora deveria ser definido, a partir dos quais as três nações poderiam legitimar a exploração de seus recursos.

A “facilidade” do avanço de seringalistas brasileiros em território boliviano se deu pela despreocupação da Bolívia com esse lugar, uma vez que sua preocupação maior era ter o livre acesso aos portos brasileiros do Atlântico para transportar sua produção. O despertar e o agir da Bolívia para esse tão grande “detalhe”, desencadeou mais tarde, em várias batalhas com o Brasil ate o fim com o “Tratado de Petrópolis” em 1903, com a paz selada entre os dois países garantindo a posse por parte do Brasil das terras e florestas do Acre.

Entre o Peru e a Bolívia também não se deu de forma diferente. Suas relações estiveram marcadas por conflitos, não tão intensa como as da Bolívia, neste caso, foi pelos grandes barões do caucho. Os enfrentamentos entre eles obrigaram as autoridades bolivianas e peruanas a optar pela mediação, um acordo que em 1909 determinou suas atuais fronteiras.

Assim, a fronteira foi delimitada politicamente. O Brasil continuou e continua exercendo grande influência em toda área próxima a Bolívia e ao Peru. E progressivamente os três Estados nacionais foram se firmando em cada uma das áreas fronteiriças. O caucho e a seringa foram o começo e o fim de um ciclo.

Referências bibliográficas

AQUINO, Txai Terri Valle de & IGLESIAS, Marcelo Piedrafita. **Povos e Terras Indígenas no Estado do Acre**. Rio Branco: (Caderno Temático de Subsídio ao ZEE do Acre): 2005.

AQUINO, Txai Terri Valle de & IGLESIAS, Marcelo Piedrafita. **X Encontro do Grupo de Trabalho para a Proteção Transfronteira da Serra do Divisor e Alto Juruá – Brasil-Peru**. Rio Branco: Coluna Papo de Índio-Jornal Página 20: 28-10-2008.

CARDIA, Laís Marreti. **Etnografia das Fronteiras Políticas e Sociais na Amazônia Ocidental: Brasil, Peru e Bolívia**. Barcelona, Revista Eletrônica de Geografia y Ciências Sociais: 2009.

ESTEVEES, Benedita Maria Gomes. **Acreanos na Bolívia (“Brasivianos”)**: Amazônia – um espaço compartilhado – estudo de caso sobre os “brasivianos”. Rio Branco, blog Ambiente Acreano: 2006.

FOUCHER, Michel. **Fronts et Frontières**: un tour du monde géopolitique. Paris: Fayard, 1991.

GADELHA, Carlos Augusto. **A Política Nacional de Integração e Desenvolvimento das Fronteiras**: o PDF. In: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. *Territórios sem Limites*. Campo Grande: UFMTS: 2005.

HAESBAERT, Rogério. **Fim dos territórios ou Novas Territorialidades**. In: LOPES, Luiz Paulo da Motta (org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinar*. Campinas: Mercado de Letras: 2002.

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da Desterritorialização**: do “fim dos territórios” a multiterritorialidade. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil: 2004.

HAESBAERT, Rogério; MACHADO, Lia. **O Desenvolvimento da Faixa de Fronteira**: uma proposta conceitual-metodológica. Campo Grande, UFMS: 2005.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A Mobilidade das Fronteiras**: inserções da geografia na crise da modernidade. Belo Horizonte, Humanitas-UFMG: 2002.

MACHADO, Lia Osório. **Ciência, tecnologia e desenvolvimento regional na Faixa de Fronteira do Brasil**. *Parcerias Estratégicas* (Brasília), Brasília, D.F., v. 20, p. 709-728, 2005.

MORAIS, Maria de Jesus. **Acreanidade**: invenção e reinvenção da identidade acreana. Tese (Doutorado em Geografia) Niterói: UFF, 2008.

PAULA, Elder Andrade de. **Sociedade Civil internacional e meio ambiente na Amazônia**: um estudo do MAP na fronteira trinacional Peru/Brasil/Bolívia. México: Observatório Latinoamericano de Geopolítica, (TEXTO DIDÁTICO): 2008.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática: 1993.

SACK, Robert. **Human Territoriality**: its theory and history. Cambridge: Cambridge University Press: 1986.

O impacto das tecnologias digitais na formação continuada do professor

Maria Lucilene Belmiro de Melo Acácio¹
Lucilene Feitoza de Amorim²

Resumo: A formação continuada tem sido objeto de muitas indagações, sobretudo quando esta se dá no campo do uso das tecnologias. Tais indagações precisam ser vistas sob o ponto de vista investigativo para que seus efeitos se tornem mais visíveis. Seguindo esta linha de pensamento, o presente trabalho busca discutir o impacto da formação continuada dos professores sobre no uso das Tecnologias Digitais, especialmente a formação do Projeto UCA, na modalidade a distância, implementado na Escola Municipal Mariana da Silva Oliveira. Para tanto, serão utilizadas entrevistas semiestruturadas com os professores e observações sistemáticas em sala de aula, tendo como objetivo identificar e discutir quais elementos se destacam na prática pedagógica, considerando as dificuldades enfrentadas, as soluções encontradas, quais conhecimentos eles já possuíam e são utilizados, como também, quais conhecimentos precisam ter para desenvolver melhor seu trabalho docente. Diante desses elementos, buscaremos compreender se o professor tem consciência desses aspectos, se percebem as suas mudanças e pensam sobre elas. A discussão deve trazer variáveis que subsidiem a construção de propostas de formação inicial e continuada, tendo como foco a formação de um professor crítico e reflexivo, consciente de suas necessidades de aprendizagem.

Palavras-chave: tecnologias digitais, formação continuada de professores, professor reflexivo.

Introdução

A formação continuada de professores tem sido objeto de muitas indagações, sobretudo, quando esta se dá no campo do uso das tecnologias com finalidades educacionais. Tais indagações precisam ser vistas sob o ponto de vista investigativo para que seus efeitos se tornem mais visíveis. Seguindo esta linha de pensamento, o presente trabalho busca discutir o impacto da formação continuada dos professores voltada para o uso de tecnologias digitais no contexto do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), na modalidade a distância, realizado com 16 professores da Escola Municipal Mariana da Silva Oliveira (Rio Branco/AC).

O PROUCA foi criado em 2010 pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010, tendo como objetivo promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas, mediante a utilização de *laptops* educacionais. (UCA - Manual de Adesão, p.1)

No Acre existem, atualmente, nove escolas (municipais, estaduais e uma federal) participando do Programa, sendo uma em Brasília, uma em Cruzeiro do Sul, três em Rio Branco, uma em Senador Guimard, uma em Sena Madureira e uma em Tarauacá.

A formação dos professores e gestores iniciou-se em novembro de 2010, com o Curso Formação Brasil-Acre, hospedado na plataforma e-proinfo, com carga horária de 180 horas, estruturado em etapas presenciais e a distância, com cinco módulos: Apropriação Tecnológica (40h); Web 2.0 (30h); Formação de Professores e Formação de Gestores (40h); Elaboração de Projetos (40h) e Sistematização da Formação na Escola (30h).

O curso tem como objetivo qualificar professores das escolas públicas, participantes do programa UCA, para a apropriação de uso de *softwares* do *laptop* educacional em práticas pedagógicas de aprendizagem, baseada na construção cooperativa do conhecimento, em consonância com as propostas curriculares da escola. Em todos os módulos a proposta é auxiliar os professores no conhecimento e uso das ferramentas presentes no *laptop*, apresentando uma visão geral de suas funcionalidades e sugestões de atividades que possibilitem um melhor entendimento do equipamento.

Nesse contexto, espera-se que os professores trabalhem com o *laptop* em sala de aula, inovando suas atividades pedagógicas e oferecendo um ambiente de aprendizagem mais interessante e dinâmico para os alunos. A realização dos encontros e a convivência diária com esses professores, com conseqüente acompanhamento de suas angústias, medos, descobertas e inquietações, fizeram frutificar as indagações que norteiam este artigo. Assim, deu-se início a uma reflexão sobre a tomada de consciência desses profissionais a partir das dificuldades enfrentadas, das soluções encontradas, dos conhecimentos de apropriação tecnológica que já possuíam e utilizam, bem como dos conhecimentos que precisam adquirir para desenvolverem o trabalho docente com apoio da tecnologia.

Como procedimentos metodológicos foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, realizadas com os professores regentes que participam do Programa, tendo como foco identificar os conhecimentos prévios, os conhecimentos construídos e o impacto na prática pedagógica. A pesquisa foi desenvolvida com nove professores.

As observações em sala de aula, embora tenham sido planejadas, não aconteceram conforme o esperado. Por isso, embora tenha oferecido alguns elementos importantes, não serão citadas de forma mais explícita neste trabalho.

A partir do levantamento dos elementos elencados, buscou-se **compreender se os professores percebem eventuais mudanças em suas práticas pedagógicas e se pensam sobre elas**. É esperado que esta discussão possa revelar variáveis que subsidiem a construção de propostas de formação inicial e continuada de professores, tendo como parâmetro uma formação crítica e reflexiva, focada nas necessidades de aprendizagem/formação do público em questão.

Para explicitar este trabalho e as reflexões em torno das análises, o presente artigo está organizado em cinco tópicos: A sociedade e a escola em transformação; os conhecimentos prévios, medos e incertezas dos professores; o papel do professor e o uso das tecnologias digitais; a construção de possibilidades de uso do computador na sala de aula; o professor e a consciência das suas aprendizagens.

A sociedade e a escola em transformação

A sociedade atual é complexa, com muitas informações circulando, novos conhecimentos surgindo numa velocidade muito rápida. Somos convidados a aprender diariamente e ainda temos a consciência de que essas aprendizagens podem ser mais provisórias do que eram há alguns anos. Pozo (2008, p. 30) diz que “nunca houve tantas pessoas aprendendo tantas coisas ao mesmo tempo como em nossa sociedade atual”. De fato, podemos compreendê-la como uma sociedade da aprendizagem. Esta sociedade não só exige que se aprenda mais, mas que aprenda de forma diferente, “no âmbito de uma nova cultura da aprendizagem, de uma nova forma de conceber e gerir o conhecimento, seja da perspectiva cognitiva ou social.” (POZO, 2008, p. 30.)

Nessa sociedade a internet é um canal democrático e prático de disseminação. Como consequência, temos uma sociedade ávida por velocidade, praticidade, ao mesmo tempo construindo invenções complexas ou agregando valores ao já inventado. Afinal, a linguagem do computador é peculiar. Aprender a usá-lo é aprender outra linguagem, outros bons modos (netiquetas), outro jeito de perceber o tempo e a si mesmo: “quanto mais mergulhamos na sociedade da informação, mais rápidas são as demandas por respostas instantâneas. As pessoas, principalmente as crianças e os jovens, não apreciam a demora, querem resultados imediatos” (MORAN, 2000, p.20).

Pensando nesse contexto, percebe-se que a escola não rompeu totalmente com o modelo educacional de cem anos atrás. Embora já existam grandes mudanças e avanços, ainda há salas de aulas com carteiras em filas, quadros de giz, professores que afirmam ser os donos do saber e compreendem os alunos como meros receptores de conhecimentos. O diferencial são as crianças, que já nascem no mundo digital, usando celulares, vendo computadores. É comum ouvir relatos de mães, avós e pais sobre o quanto os filhos com dois, três anos de idade gostam das novas tecnologias. A popularização da *internet* ocorreu nos últimos quinze anos, dessa forma vemos que os professores não são “nativos digitais” e sim, considerados “imigrantes digitais.” (PRENSKY, 2001, p.2).

A Escola Municipal Mariana da Silva Oliveira está buscando acompanhar as mudanças; por isso, aceitou o desafio de ser uma das escolas participantes do projeto piloto do PROUCA. É interessante ressaltar que na estrutura física da escola hoje está presente o *laptop* e também o quadro de giz verde.

Ao receber a notícia da implantação do programa, houve uma grande preocupação por parte da equipe escolar em não conseguir desenvolver o trabalho que estava se colocando diante de todos. Mas, optaram por encarar o desafio.

O corpo docente tem 16 professores regentes, coordenadora pedagógica, professora de sala de leitura e gestora. Todos se envolveram no curso.

Os conhecimentos prévios, medos e incertezas dos professores

Para refletir sobre os impactos da formação continuada do PROUCA tornou-se necessário identificar o que os professores já sabiam sobre o uso das tecnologias digitais, especialmente sobre o computador. Dos profissionais entrevistados, 66% afirmaram não ter conhecimentos sobre o manuseio da máquina ou ter conhecimentos restritos e 34%, apesar de saber operar a máquina como usuário, afirma ser um grande desafio a inserção do recurso nas aulas, tornando-a pedagogicamente útil, pois falta o conhecimento de como fazê-lo como demonstram os depoimentos:

Posso dizer que não tinha nenhum conhecimento, pois só havia feito um curso de 60 horas fornecido pela Secretaria de Educação em 1988, se não me falha a memória, mas nunca tive a prática. (Professor 1)

As tecnologias já faziam parte do meu cotidiano tanto para uso pessoal como para o desenvolvimento de atividades escolares. Através das tecnologias o leque de possibilidades se abriu para novos desafios. (Professor 2)

Inicialmente, os professores demonstraram muitos medos e dificuldades. De acordo com a entrevista realizada, esses medos se referiam aos seguintes aspectos: falta de conhecimento do manuseio da máquina, tanto deles quanto dos alunos; como usá-la pedagogicamente a partir das necessidades do currículo; a preocupação de que a partir do momento que cada aluno estivesse com seu laptop não fosse possível “controlar” a turma e esta se dispersasse; a euforia dos alunos com a novidade.

É possível perceber que esses medos estão relacionados principalmente a três fatores: falta de conhecimento sobre a operacionalização da máquina e uso pedagógico das tecnologias, bem como a preocupação com a indisciplina (dispersão e euforia).

A falta de conhecimento e o medo em relação ao uso da máquina por parte dos professores é natural e compreensível. O computador é algo com o qual esses profissionais precisam aprender a lidar. Prensky (2001, p. 2), analisando o contexto atual em relação ao computador, afirma que nossas crianças e jovens mudaram muito, já nascem usando as novas tecnologias, por isso interagem de forma diferente das gerações anteriores. O autor caracteriza essas crianças como “nativos digitais”; quanto às gerações anteriores, estas, por sua vez, estão se adequando a essas novas tecnologias, o que as caracteriza como “imigrantes digitais”. Nesse contexto, os medos e resistências dos professores em relação ao uso do computador são compreensíveis. Porém, é importante ressaltar que esses medos precisam ser superados e a formação continuada pode ser uma grande aliada nessa superação e na construção de novas práticas pedagógicas que tornem o processo de ensino e aprendizagem mais produtivo e interessante para seus atores (professores e alunos).

Quando questionados sobre quais foram os medos efetivamente concretizados, apenas um professor citou a indisciplina como fato ocorrido. Os demais não fizeram referência a este aspecto. Compreende-se que é natural a empolgação, a euforia e até mesmo a rejeição dos alunos em relação ao uso do computador como ferramenta de estudo dentro da sala de aula. É comum ver as crianças e jovens usando o computador apenas para acessar redes sociais, programas de bate-papo e jogos sendo necessário, inicialmente, ajudá-los a perceber o uso do computador como ferramenta de aprendizagem. Eis o grande desafio dos professores atuais.

Outro aspecto a ser observado é o fato de se repensar o conceito de disciplina escolar. Precisamos romper com o conceito de disciplina como todos fazendo a mesma tarefa ao mesmo tempo, em silêncio. Esse modelo de aula não é adequado ao uso do computador. A ferramenta em questão contribui para e requer a interação, a troca de ideias e informações. É muito difícil imaginar uma aula, com uso do computador, nos moldes tradicionais, ou seja, o professor fala e o aluno escuta.

Em primeiro lugar, o *click* no navegador permite ao aluno ir para um mundo totalmente distante da sala de aula. As crianças e jovens são movidos pela curiosidade. Como imaginá-los diante de um computador se eles não forem movidos por tal curiosidade e pelo desejo de explorar o mundo da *internet*, sua riqueza de imagens, vídeos, textos com *links* que levam a outros textos, de forma sedutora? Desta forma, o planejamento do professor precisa considerar a curiosidade, a disponibilidade das informações com um *click* e, ainda, o desejo dos alunos e a fascinação que a *internet* e, até mesmo, os *softwares* instalados no computador despertam neles. Por isso, espera-se que o professor crie as condições necessárias para o uso eficaz da máquina, dentre elas, libertar-se do medo de perder o controle da turma e do conhecimento que o aluno está buscando. Há uma preocupação recorrente entre professores em que todos os alunos estejam sempre com o mesmo texto, fazendo as mesmas leituras, a mesma atividade. Essa organização dá a falsa sensação de que os alunos estão todos aprendendo simultaneamente e no mesmo ritmo.

O papel do professor e o uso das tecnologias digitais

O trabalho pedagógico com um recurso tecnológico requer que o professor tenha clareza do seu uso, seus objetivos e, principalmente, dos caminhos que poderão tomar a aula. O uso do computador tem nos obrigado a repensar a relação professor – aluno e a concepção de ensino e aprendizagem que norteia as decisões pedagógicas. Por isso, cabe a preocupação de que o *laptop* com acesso a internet seja tratado apenas como mero recurso; com efeito, as possibilidades de exploração desse instrumento educacional são ilimitadas. Neste sentido, Valente (1993, p. 6) afirma que

A verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar mas sim a de criar condições de aprendizagem. Isto significa que o professor deve deixar de ser o repassador do conhecimento — o computador pode fazer isto e o faz muito mais eficientemente do que o professor — e passar a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno.

O professor deixa de ser o dono do saber, o controlador da turma e se transforma naquele que vai “criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e auto-confiança nas capacidades individuais para aprender.” (ALARCÃO, 2005, p. 30).

Diante das mudanças tecnológicas e científicas que estão surgindo e da velocidade com que isso vem acontecendo, é muito difícil ter certezas em relação aos conhecimentos específicos que precisam ser ensinados, mas é possível afirmar que é necessário “aprendizes mais flexíveis, eficazes e autônomos dotados de estratégias de aprendizagem adequadas, capazes de enfrentar novas e imprevisíveis demandas de aprendizagem.” (POZO, 2008, p. 31)

Na busca de construir um papel que atenda esse novo contexto social, redefinindo práticas e decisões pedagógicas, os professores entrevistados estão procurando superar suas dificuldades buscando alternativas tais quais: colocar os alunos em permanente contato com o *laptop*, tornando-o parte da rotina pedagógica; planejar cuidadosamente as aulas selecionando criteriosamente os conteúdos a serem trabalhados; procurar ajuda com os colegas mais experientes; incentivar os alunos, demonstrando que acreditam neles; investir na própria formação, enfrentando seus medos e dificuldades.

Essas alternativas podem levar à construção do conhecimento coletivo e contribuir para a redefinição do papel do professor. O investimento na própria formação é um dos principais caminhos, buscando o conhecimento específico, o conhecimento didático-pedagógico, o conhecimento do aluno e de seu contexto social.

A construção de possibilidades de uso do computador na sala de aula

Quando questionados sobre quais seriam as possibilidades de uso do *laptop* na sala de aula, as respostas demonstraram o quanto isso é novo. O computador não pode ser apenas um recurso diferente, a metodologia precisa ser diferente, pois o computador tem características peculiares, não basta apenas usá-lo para ler textos coletivamente com os alunos ou orientá-los a fazer buscas. As possibilidades são infinitas e podem ser compartilhadas e construídas coletivamente por professores e alunos. Não é mais possível pensar no aluno como receptor de conhecimento. Segundo Alarcão (2005, p.26) “O aluno tem de se assumir um ser [...] que observa o mundo e se observa a si, se questiona e procura atribuir sentido aos objectos, aos acontecimentos e às interações”.

As soluções encontradas para o enfrentamento das dificuldades podem ser construídas no coletivo, a partir da troca de ideias, aprofundamento dos estudos, relato de experiências e planejamento de novas possibilidades. Não há receitas prontas e fáceis de serem seguidas, tendo em vista que, em educação, receitas não funcionam, pois cada turma tem características próprias, cada professor é único e os alunos também são seres únicos. Os conhecimentos são diferenciados. Dessa forma,

cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos tecnológicos. Mas, também é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual. (MORAN, 2000, p.32)

A formação continuada precisa possibilitar aos professores a superação dos medos e a ampliação das possibilidades de uso do computador como um recurso dinâmico e rico aliado ao repensar a concepção de ensino e aprendizagem e relação professor/aluno, bem como esse novo contexto social.

Durante o curso Formação Brasil Acre, os professores estão tendo a oportunidade de ampliar o repertório, descobrindo novas possibilidades de exploração das tecnologias digitais no contexto escolar, dentre elas a *web 2.0*, *emails* e lista de discussões, *softwares* educacionais, além de estratégias metodológicas como projetos de aprendizagem.

O professor reflexivo e a consciência das suas aprendizagens

Como já foi dito anteriormente as mudanças na sociedade estão rápidas, a velocidade e a provisoriedade que caracterizam a construção do conhecimento estão colocando a sociedade e a escola em constante desafio e requer mudanças quanto à compreensão do processo de ensinar e de aprender.

A escola ainda não rompeu com o modelo tradicional de ensinar, isso porque também não rompeu com a concepção de aprendizagem que norteiam esse modelo. Para mudar é preciso compreender como se aprende hoje e o que realmente é preciso ensinar e aprender.

Os professores estão sendo desafiados a ensinar de um jeito que não aprenderam. Aprendemos a ensinar os conteúdos específicos, a nos preocuparmos com a transmissão do conhecimento socialmente elaborado. Mas, hoje, o que é necessário ensinar? O foco das discussões neste sentido volta-se para a capacidade de transformar a informação em conhecimento, tendo o pensamento e a compreensão como os grandes fatores pelo desenvolvimento pessoal, social, nacional, institucional. (ALARCÃO, 2005, p.17)

Este contexto requer que o professor repense sua forma de aprender e de se ver como aprendiz. Como “imigrantes digitais”, lhe cabe a incumbência de examine sua prática e seus conhecimentos sem, contudo sentir-se incompetente por causa das possíveis falhas. A sala de aula é um cenário complexo e a geração de conhecimento pedagógico se dá nesse espaço. Portanto, “as situações problemáticas que surgem nele não são apenas instrumentais, já que obrigam o profissional da educação a elaborar e construir o sentido de cada situação.” (IMBERNON, 2006, p. 68)

A construção de sentido de cada situação implica perceber-se como sujeito que está em constante processo de aprendizagem e de reflexão sobre o seu fazer pedagógico. Os professores entrevistados demonstram a tomada de consciência desse aspecto quando expõem seus medos e, também, ao perceberem o quanto já aprenderam.

As aprendizagens mais significativas destacadas pelos entrevistados foram: a utilização da ferramenta de forma interativa; a descoberta de que a inovação modifica o trabalho e o desempenho dos alunos; a desmistificação do uso do computador como algo impossível; a percepção de que centenas de professores no Brasil já fazem uso do computador de forma competente; a compreensão das possibilidades de dinamizar as aulas trabalhando os conteúdos de forma significativa; a percepção de que é possível aprender muito com os alunos, pois eles buscam o novo sem medo; por fim, a consciência da necessidade de aprendizagem.

Em relação ao uso das tecnologias digitais como ferramenta de aprendizagem, há um grande avanço na apropriação tecnológica. Alguns professores, que não sabiam nem mesmo ligar o computador, hoje orientam os seus alunos e descobriram que esse aspecto não era o mais difícil.

A descoberta de que a inovação modifica o trabalho e o desempenho dos alunos, retirando a aura que envolve o uso do computador como algo impossível, é um passo grande para quebrar a resistência em relação à construção de novas posturas e para a compreensão da necessidade de se construir um modelo de aula mais dinâmico e adequado ao perfil das crianças e jovens dos tempos atuais. É possível aprender muito com eles. Mas, o que o professor precisa aprender com os alunos? O professor precisa ter mais conhecimentos em relação ao que vai ensinar aos seus alunos, por isso o planejamento é cuidadoso e criterioso. O professor que se vê como constante aprendiz procura no aluno a sua maior fonte de aprendizagem. Afinal, como ensiná-lo? Para responder a essa questão, é preciso conhecer esse aluno, saber o que pensa, o que sabe, em que precisa de ajuda e que tipo de ajuda. O uso do computador pode ser um grande disparador desse exercício de mudança de concepção, tendo em vista que não é um conhecimento restrito à escola, é algo do/no contexto social. De certa forma isso contribui para que o professor sinta a necessidade de perceber-se um profissional em constante formação. Como não há receitas prontas, cabe a opção de refletir sobre o que faz, tomando consciência de que é apenas uma fonte de informação e não a única, como também ouvir a si próprio e de se autocriticar (ALARCÃO, 2005, p.32)

Uma das ações que ajudam nessa tomada de consciência e contribui para a reflexão é o registro escrito das práticas, ou seja, as narrativas em que o autor (professor) possa expor o que pensa, sente, as dificuldades e as possíveis soluções. Escrever contribui para a organização das ideias e pensamentos, por isso deve ser uma prática incentivada na formação de professores.

A prática de escrever as narrativas

ajudará a analisar a vida, desdobrará o percurso profissional, revelará filosofias e padrões de actuação, registrará aspectos conseguidos e aspectos a melhorar, constituirá um manancial de reflexão profissional a partilhar com os colegas. (ALARCÃO, 2005, p.52)

Esta prática ainda não foi muito estimulada, pois os professores tem dificuldades com a administração do tempo e também com a grande demanda de tarefas. Porém, isso não a invalida. Além do tempo, outros fatores contribuem para a resistência em escrever, contudo, tal fato não é objeto de análise neste momento.

Outra prática interessante é a filmagem das aulas, por meio do próprio *laptop*, para posterior análise nas reuniões coletivas de estudos e planejamentos. Essa filmagem permite ao professor ver a si mesmo a partir de outro ponto de vista, o que pode ajudar a perceber o que está bem e o que precisa ser melhorado. Relativamente a essa sugestão, vale a pena relatar uma experiência vivenciada no início da formação do PROUCA.

Diante dos medos iniciais, foi proposto aos professores a realização de uma aula inaugural. O corpo docente escolheu o professor que participaria da experiência. O critério para a escolha foi o domínio da operacionalização da máquina e o planejamento da atividade foi coletivo. Coincidentemente, a turma escolhida também era considerada a mais difícil da escola. No grande dia, todos estavam ansiosos e receosos, mas tudo foi organizado para a realização da aula.

A aula foi filmada e posteriormente estudada coletivamente com a mediação da formadora e da coordenadora pedagógica. Dentre os aspectos observados e das situações ocorridas, algumas foram particularmente interessantes: enquanto o professor ainda ensinava a ligar o computador, muitos alunos já estavam entrando no navegador. Alunos considerados indisciplinados foram os mais participativos e envolvidos na atividade e se mostraram parceiros dos outros colegas, orientando e ajudando-os. O interesse foi tanto que os próprios alunos cogitaram a ideia de não parar para o recreio. Algumas reflexões surgiram a partir dessa experiência: alguns medos iniciais ganharam menos espaço e agora a preocupação estava na organização de atividades que direcionassem para as aprendizagens necessárias.

Vale salientar que o processo de tomada de consciência das necessidades de aprendizagens significa perceber o que está dando certo e porque está dando certo. Assim como o que não deu certo precisa ser visto com olhar investigativo e não como algo a ser desprezado ou como critério para julgar o nível de competência de alguém. A construção da competência profissional é feita diariamente dentro de um contexto complexo que é a sala de aula e, como diz o poeta, “o tempo não pára”, por isso é importante construir o “pensar certo” definido por Paulo Freire: “Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos

de nossas certezas.” (FREIRE, 2002, p.14)

É diante das incertezas que somos provocados a buscar o novo e a nos permitir novas aprendizagens, construir novas possibilidades de trabalho e descobrir outros horizontes para a tomada das decisões pedagógicas, sem, contudo, renunciar ao papel de professor, pois “na era da informação, ele é o timoneiro na viagem da aprendizagem em direção ao conhecimento” (ALARCÃO, 2005, p.31)

Pode-se concluir, após as reflexões e análises apresentadas, que este artigo é apenas um rápido olhar sobre a formação de professores e seus complexos fatores, especialmente sociais e profissionais, envolvendo o processo de ensino e aprendizagem. Essa complexidade é desafiadora e ao mesmo tempo assustadora, tendo em vista que revela a velocidade e a necessidade das informações e das mudanças produzidas a partir das tecnologias, desconstruindo a premissa de que o professor é a única fonte de informação. Hoje, o professor é apenas uma das fontes de informação e isso pode ser usado de forma favorável na formação de professores reflexivos, críticos e comprometidos com a formação de cidadãos igualmente reflexivos e críticos, capazes de transformar informação em conhecimento.

O desafio de ensinar hoje é inerente ao desafio de aprender. Não há como o professor pensar em ensinar, sem pensar em como ele mesmo aprende e reaprende, constrói e desconstrói conhecimentos. A construção de um novo papel parte da consciência de que é preciso aprender o tempo todo, revendo conceitos já solidificados por meio da formação continuada permanente à luz do fazer pedagógico e de fundamentação teórica, mediada pela troca de experiências no contexto escolar.

Notas

¹ Atualmente professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre, Especialização em Educação Infantil (UFAC), Supervisão Escolar (UFRJ), Formação de professores para Educação Online (UnB). Atuou como coordenadora pedagógica na escola Mariana da Silva Oliveira até junho de 2011.

² Professora Formadora do Núcleo de Tecnologia Educacional, atuando como formadora do Programa Um Computador por Aluno – PROUCA, Proinfo Integrado e Ensino Médio.ac. Formada em Letras pela Universidade Federal do Acre. Especialização em Tecnologias da Educação (PUC-RJ)

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANUAL DE ADESÃO PROUCA. Disponível em: http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/manual_eletronico.pdf. Acesso em: 5 set. 2011.

MORAN, J.M. **Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In.: MORAN, J.M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.p. 11-65.

POZO, J. I. **A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento**. In: SALGADO, M. U. C. AMARAL, A. L. (Org.). *Tecnologias da educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2008.p. 29-33.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. Disponível em http://depiraju.edunet.sp.gov.br/nucleotec/documentos/Texto_1_Nativos_Digitais_Imigrantes_Digitais.pdf. Acesso em: 20 set. 2011.

VALENTE, L. A. **Diferentes usos do Computador na Educação**. Disponível em http://www.nied.unicamp.br/publicacoes/publicacao_detalhes.php?id=19. Acesso em: 10 ago. 2011.

Tráfico de mulheres e direitos humanos na Amazônia

Maria Ozélia Andrade Reges¹

Adolfo Celso Oliveira Reges²

Resumo: Neste artigo, pretendemos fazer um estudo em torno de pesquisas sobre o Tráfico de Mulheres, a partir da perspectiva das relações de gênero e de Direitos Humanos. Como parte da orientação crítico/teórico/metodológico do trabalho em tela utilizaremos textos de Gisele Brito, Valério Mazzuoli, Teresa de Lauretis, Elaine Showalter, além da contribuição de Lúcia Osana Zolin acerca das questões de gênero nas representações culturais. Além dessas autoras, autores como Alexandre de Moraes, Damásio de Jesus, Sidney Guerra, Flávia Piovesan, Maria Berenice Dias, nos ajudam a refletir sobre crimes praticados contra mulheres. A nossa investigação, nesse artigo, analisa uma problemática reiterativa, embora ainda polêmica na inscrição da produção bibliográfica, uma vez que o tratamento na literatura em geral sobre o tráfico de mulheres considera a mulher como uma categoria genérica, apenas identificada por alguns traços ou características sociodemográficas. Os autores partem do questionamento sobre a insistente constatação: por que o tráfico de mulheres continua tão fortemente resistente e disseminado na Amazônia? Apesar dos avanços no domínio dos Direitos Humanos das Mulheres essa prática evidencia uma expressiva quantidade de casos reais na Região da Amazônia.

Palavras-chave: tráfico de mulheres, Direitos Humanos, gênero.

Introdução

A violência contra as mulheres é, talvez, a mais vergonhosa entre todas as violações dos direitos humanos. Enquanto ela prosseguir, não poderemos dizer que progredimos efetivamente em direção a igualdade, ao desenvolvimento e a paz.

Kofi Annan³

O objetivo desse artigo é fazer uma breve reflexão a respeito da relação existente entre *Tráfico de Mulheres e os Direitos Humanos na Amazônia*. Este artigo faz parte de uma pesquisa para o Mestrado de Letras: *Linguagem e Identidade* da Universidade Federal do Acre que tem como título “*O corpo como manuscrito: crimes e a questão de gênero na Amazônia*”. Pretendemos ainda apontar a questão do tráfico como um delito em permanente expansão na Amazônia. No que tange à prevenção e repressão aos abusos cometidos por traficantes de pessoas, atualmente os direitos humanos entra em cena na erradicação desse fenômeno tão complexo e desafiador, especialmente pelo fato dos eventos criminosos ocorrerem em região de tripla fronteira, o que envolve as polícias nacionais de países como o Brasil, a Bolívia e o Peru, de certa forma dificultando as ações de prevenção e repressão.

A análise do trabalho *Tráfico de Mulheres e Direitos Humanos na Amazônia* será feita a partir de leituras das obras de Damásio de Jesus, Antonio Salas e Celhia de Lavarene como também de reportagens veiculadas na mídia acreana e de documentos da Secretaria de Segurança Pública Nacional. Entre outros, vale destacar: Flávia Piovesan e a escritora africana Diane Russel autora do livro *Femicide: the politics of woman killing* que utilizou pela primeira vez o termo “femicídio” para tratar da questão da violência e assassinatos de mulheres por razões associadas ao gênero (condição de mulher).

Cumprir informar, que ao longo do texto, ora utilizaremos o termo *tráfico humano*, ora *tráfico de mulheres*. O primeiro no sentido *lato sensu* da abrangência da palavra, o segundo no sentido *stricto sensu*. Uma manobra didática e lúdica para abordar o tráfico como um todo e ao mesmo tempo situá-lo no objeto de estudo, ou seja, o tráfico de mulheres.

O tráfico de mulheres faz parte da realidade e do imaginário da Amazônia há séculos, como mostra a vasta literatura de caráter jurídico, histórico, sociológico e literário – espécies de espelhos (discursivos) a mostrar de forma enviesada os modos de tratar o sujeito humano. Nos últimos anos evidencia uma avalanche acelerada de crimes contra a espécie humana, no plano histórico e no plano literário. E muitos deles se tornam, no cotidiano nacional, episódios banais, perdendo, portanto, boa parte de sua importância como fato/fenômeno da vida pública e política, ao serem relegados os protagonistas da violência (reais ou ficcionais), independentemente de suas origens e características, à situação de barbárie ou de abusividade dos sujeitos que compõem o tecido social.

Este discurso humano, jurídico e político não é antigo nem moderno, é simplesmente duro, permanece

ainda hoje, embora percebamos atitudes libertárias por parte de vários organismos ou instituições nacionais ou internacionais, conforme o discurso de Kofi Annan, utilizado como epígrafe na abertura deste breve artigo.

O tráfico humano é um delito em expansão na atualidade: afeta milhares de mulheres pelo mundo todo, que são tratadas como produtos de comércio, tendo, assim, desrespeitada sua dignidade humana. Corresponde a um novo modelo da violação de direitos humanos, tal como ocorreu com a escravidão no passado e no recrutamento de mulheres para os seringais do Acre. Daí o fato de ser o tráfico humano, muitas vezes referido como a “escravidão moderna”, uma vez que ambos lesam direitos fundamentais e o fazem com base em preconceitos de gênero, conforme podemos observar na citação a seguir referida: “O tráfico humano é um fenômeno social que faz parte da história brasileira, haja vista estar estreitamente relacionado com a abolida escravidão. O Brasil foi o último país americano a declarar a abolição da escravatura” (JESUS, 2003, p.55).

Como um fenômeno humano multifacetado, ao tráfico internacional e nacional de mulheres não pode ser atribuído apenas um elemento causal. É, sim, um delito oriundo de uma série de fatores sociais. Todavia, aponta-se como principal característica o abuso de uma situação de vulnerabilidade que marca a trajetória da mulher desde tenra idade, oriunda de famílias em situação de desajustes sociais graves. Dessa forma, percebem-se atributos comuns entre os sujeitos envolvidos no tráfico, haja vista que suas vítimas, devido a diversos aspectos de condição de vida, são mais suscetíveis de serem enganadas pelas promessas de traficantes. Outras vezes, em razão de violências dentro da própria casa, a mulher ilude-se acreditando ser melhor partir na tentativa de uma vida melhor. A partir disso, é possível compreender a funcionalidade do tráfico de mulheres, seja pela forma de ação, seja pela visualização de seu campo de abrangência nas rotas desenvolvidas por seus agentes, de certa forma passável de ser mapeada pelos órgãos de polícia nacionais dos países nela envolvidos.

O tráfico de pessoas é um fenômeno complexo e multidimensional. Atualmente, esse crime se confunde com outras práticas criminosas e de violações aos direitos humanos e não serve mais apenas à exploração de mão-de-obra escrava. Alimenta também redes internacionais de exploração sexual comercial, muitas vezes ligadas a roteiros de turismo sexual, e quadrilhas transnacionais especializadas em retirada de órgãos humanos (MAZZUOLI, 2011, p.702).

Tendo em vista que essa modalidade criminosa qualifica-se pelo atributo da transnacionalidade, seu enfrentamento mobiliza organismos internacionais e nacionais. A preocupação causada pelo tráfico de mulheres pode ser percebida, também, em seu tratamento em vários documentos universais, os quais estabelecem diretrizes de prevenção, combate e assistência às mulheres que são de forma cruel violentadas por essa prática hedionda, gerando no momento de sua recepção obrigações aos países signatários, de modo a tornar efetivas as prerrogativas de enfrentamento.

No Brasil, especialmente na Amazônia, observa-se um grande envolvimento de prevenção e repressão ao tráfico de mulheres, de tal modo que o tratamento do tema se faz imprescindível – embora as fronteiras de toda a região amazônica, de certa forma, permaneçam abertas a essas práticas criminosas.

A preocupação brasileira com os danos causados pelo tráfico de mulheres teve suas primeiras manifestações no início do século XXI. O marco inicial se deu com a edição do Acordo Internacional para Supressão do Tráfico de Escravas Brancas (MARZAGÃO, 2009, p.121).

No decorrer de toda a história da Amazônia, verificam-se expressões de abuso humano, seja como forma de mão de obra escrava, seja como objeto de satisfação sexual ou, simplesmente, a exploração de gêneros fragilizados socialmente. Devido a isso, a legislação nacional apresenta a preocupação com a luta contra esse tipo de atividade. Pode-se observar uma evolução nas perspectivas legal e jurisprudencial e no efetivo enfrentamento do tráfico de mulheres por meio de políticas públicas, em atendimento as diretrizes de direitos humanos universais.

Um esclarecimento necessário – delimitando e situando o objeto de estudo: o tráfico humano

O conceito de tráfico humano ou tráfico de pessoas está no texto legal do Protocolo para Prevenir, Suprimir e Punir o Tráfico de Pessoas, especialmente Mulheres e Crianças ratificado e promulgado pelo Brasil em março de 2004. A expressão tráfico de pessoas está tipificada no art. 3º do protocolo:

O recrutamento, o transporte, a transferência, o alojamento ou o acolhimento de pessoas, recorrendo à ameaça ou uso da força ou a outras formas de coação, ao rapto, à fraude, ao engano, ao abuso de autoridade ou à situação de vulnerabilidade ou à entrega ou aceitação de pagamentos ou benefícios para obter o consentimento de uma pessoa que tenha autoridade sobre outra para fins de exploração (MAZZUOLI, 2011, p.702).

Com base no protocolo, o tráfico humano consiste no comércio de pessoas com o fim de exploração sexual, trabalho forçado ou em condições análogas à escravidão. Como entender um fenômeno humano sem antes compreender o porquê de seu acontecimento na sociedade? Quais os fatores que contribuem para essa

prática criminosa? Quem primeiro nos responde a esses questionamentos é a Organização Internacional do Trabalho (OIT) que afirma: “Entre os fatores básicos da contribuição para essa modalidade de tráfico estão: a globalização, a pobreza, a ausência de oportunidades de trabalho, a discriminação de gênero, a violência doméstica, a instabilidade política e econômica em regiões de conflito, a emigração irregular, o turismo sexual, a corrupção dos funcionários públicos e as leis deficientes e brancas⁴. No entanto, ressalta-se que além dessas causas contribuiu para o crescimento do tráfico a demanda por atividades relacionadas com a prostituição.

Num primeiro momento, eram as mulheres brancas, posteriormente, mulheres afro-descendentes entre 18 e 30 anos. A maioria acaba por tornar-se mãe solteira, tem baixa escolaridade, além de histórico de prostituição e violência doméstica desde a primeira infância.

Para exemplificar o tema, trazemos um importante depoimento que circunscreve a questão: “Luana e Marcela saíram do Brasil para trabalhar na Espanha, contratadas como dançarinas. Chegando ao outro lado do Atlântico, descobriram que tinham sido enganadas e captadas para fins de exploração sexual. A aliciadora era uma amiga de infância” (BRITO, 2011, p.9). Foram dois meses de escravidão que certamente deixará profundas marcas em seu psiquismo.

Em outro depoimento, lemos: “Quando cheguei a Nova York, pegaram meu passaporte e meu dinheiro. A primeira noite foi a pior. Tive que dormir com 19 homens. Fiz uma amiga, a Annie, que morreu nas mãos de um cliente porque não queria estar com ele” (BRITO, 2011, p.9). Esse foi o depoimento de Kika Cerpa, venezuelana vítima de exploração sexual nos Estados Unidos. Hoje é advogada em defesa de vítimas de tráfico sexual.

As “presas” são vítimas de falsas promessas de trabalho e enriquecimento fácil e rápido. Conforme vemos, o problema “É reconhecido por pesquisadores, entidades e doutrina que o crime incide na maior parte sobre mulheres e crianças” (JESUS, 2003, p.128). Segundo dados de 2009 e 2010, nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás, Ceará, Rondônia e Acre publicados pela Secretaria Nacional de Justiça (CNJ) em relatório, a vítima do tráfico é quase na sua totalidade do sexo feminino, confirmando o senso comum- fator que pode ser explicado com base na legislação voltada à questão de gênero, ou por valores sociais machistas.

Em 23 de setembro de 2011, data comemorativa do “Enfrentamento contra a Exploração Sexual e Tráfico de Mulheres e Crianças” o Ministério da Justiça implantou novas diretrizes de políticas públicas⁵ em conjunto com ações do Estado para combater o crime de tráfico.

No Brasil, a Secretaria Nacional de Justiça do Ministério da Justiça tem trabalhado na implementação de políticas públicas de combate ao tráfico de pessoas em parceria com outros órgãos do governo, o Ministério Público e a sociedade civil. Celebrar o dia de enfrentamento ao tráfico de mulheres e crianças é dar visibilidade a uma prática criminosa que, muitas vezes, não tem tido a atenção devida. Sob a coordenação da Secretaria Nacional de Justiça do Ministério da Justiça, da Secretaria de Direitos Humanos (SDH) e da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), ambas da Presidência da República, foi elaborada e aprovada a Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas – Decreto nº 5.948/06. Desde sua aprovação, instituiu-se no país, pela primeira vez, uma política de Estado que consolidou princípios, diretrizes e ações de prevenção, repressão e responsabilização desse crime organizado transnacional. Previu-se também atendimento às vítimas, implementando não só ações na área de justiça e segurança pública, mas na de relações exteriores, educação, saúde, assistência social, promoção da igualdade racial, direitos humanos, proteção e promoção dos direitos da mulher, turismo e cultura (MJ, 2011, p.1).

O PNETP – Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas “possibilitou a articulação entre diferentes saberes e experiências no planejamento, implementação e avaliação de ações previstas na Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas” (MJ, 2011). Desde logo, os resultados dessas ações conjuntas foram significativas na elaboração de cursos ministrados pela Secretaria Nacional de Segurança Pública, pesquisas sobre a temática, acompanhamento as vítimas do tráfico com síndrome de Estocolmo e crescimento no número de denúncias e inquéritos instaurados.

Delimitando o objeto de estudo: tráfico de mulheres na Amazônia

A conduta criminosa de traficar seres humanos é uma prática bem antiga. Tão antiga que nos remonta à época da escravidão onde os negros eram arrancados de suas origens (África) para trabalhar como escravos nos cafezais dos senhores. No Brasil essa mesma prática hedionda se fez presente nos seringais da Amazônia quando utilizavam mulheres como “produtos sexuais”.

Insta frisar que essa prática criminosa é palco da literatura jurídica como também da literatura Amazônica, na qual o escritor Alberto Rangel denuncia através do conto *Maibi* essa prática hedionda. “Então o negócio está feito... estamos entendidos. Você nada me deve e deixa a Maibi com o Sergio” (RANGEL, 2008, p.121). *Maibi* foi vendida por sete contos e duzentos, uma dívida de quatro anos na qual cedia a mulher a outro freguês do Seringal.

Segundo Rangel:

Quando a operação hedionda finalizou assim, de uma assentada, entre os dois homens, o sol descambava mordendo o friso verde-negro da mata, e a luz de fora filtrava-se por entre as

brechas das paxiubas mal ajustadas, no barracão, como se coada fosse por entre as barras férreas de um calabouço, guardando dois réprobos (RANGEL, 2008, p.121).

A transação hedionda de compra e venda de um ser humano no discurso de Alberto Rangel retrata a denúncia da exploração da mulher nos seringais da Amazônia. Ressalta-se que uma das causas que contribui para o crescimento dessa prática hedionda são atividades ligadas a prostituição.

Tendo por base essas informações é salutar mencionar a obra *“A Caligrafia de Deus”* (2007) de Márcio Souza:

[...] e frequentando a boate O Selvagem, seguindo um conselho de um chofer de táxi, seu primeiro cliente e que lhe deixou uma boa grana. A índia Potira achou que seria uma loucura se voltasse a trabalhar na fábrica [...], onde ganhava uma mixaria por mês e uma dedada por dia, quando numa só noite e em cada dedada ela podia faturar dez vezes o maldito salário que aqueles filhos da puta lhe pagavam (SOUZA, 2007, p.43).

A citação refere-se à descaracterização da mulher da/na Amazônia. A narrativa trata da personagem “Isabel Pimentel” – Índia da tribo dos Baniwa que se sente atraída para fora de seu ambiente e acaba se prostituindo nas ruas e boates de Manaus.

Esses fatos ficcionais foram narrados há muitos anos, mas de certo essa prática não é apenas retratada na literatura, faz parte de uma Amazônia violentada, vilipendiada e silenciada. Faz parte da realidade contemporânea, em que pessoas são negociadas como objetos de comércio, vendo desrespeitada a sua dignidade, valor essencial de pessoa humana. Suas raízes históricas podem ser encontradas no tráfico de negros. Desse modo comumente referido como forma moderna de escravidão.

Elas são jovens, brancas, pardas, negras, “largaram a escola cedo, moram em regiões precárias e são vítimas de violência doméstica. Vulneráveis, essas mulheres são o alvo principal do tráfico de pessoas” (BRITO, 2011, p.9). De 66% dos casos de tráfico de pessoas, as vítimas são mulheres de diferentes idades, e o aliciamento é feito por pessoas com alto poder aquisitivo com falsas promessas de transformar *“Gatas borralheiras”* em *“Cinderelas”*.

A rota interna do tráfico se concentra na maior parte em capitais turísticas. Entretanto na Amazônia, conforme já referimos, a rota é estabelecida pela tríplice fronteira: Brasil/Peru/Bolívia. No ano de 2010 relatórios elaborados pela Polícia Federal constatou que muitas garotas acreanas foram aliciadas para trabalhar em “Boates” ou “Casa Noturna” nos países vizinhos. O depoimento a seguir destacado é exemplar, nesse sentido: “Jarlene e Sheila, dois meses como escravas sexuais na Bolívia. Aliciadas com a falsa promessa de ficarem ricas, poder comprar casa e carro em poucos meses”, fugindo de uma situação familiar de miséria.

Além do aliciamento de mulheres para o tráfico internacional, rotas internas criam um grande fluxo de vítima entre municípios e estados brasileiros. A construção de grandes obras de infraestrutura, como usinas hidrelétricas de Jirau e Santo Antonio, levam milhares de homens para os canteiros de obras e também atraem traficantes de mulheres para a exploração sexual em bordéis (BRITO, 2011, p.10).

No mês de outubro do corrente ano mais de 300 (trezentas) mulheres foram resgatadas na Amazônia Peruana. A mais nova tinha apenas 13 (treze) anos de idade. As mulheres viviam em situação análoga de exploração sexual.

De acordo com as autoridades peruanas as mulheres trabalhavam como prostitutas na cidade de Madre de Dios região de fronteira com o Acre e a Bolívia.

As mulheres de acordo com as autoridades trabalhavam como prostitutas para mineiros na província de Madre de Dios, no sudoeste do Peru, região fronteira com o Acre e a Bolívia. Ao menos sete menores de idade estavam no grupo resgatado, a mais jovem delas com apenas 13 anos de idade. Promotores afirmam que as mulheres são atraídas à região por ofertas de trabalho no comércio e em serviços domésticos, mas acabam sendo forçados a trabalhar como prostitutas em bares. No mês passado a ONG britânica *Save the Children* afirmou, em relatório, haver mais de 1.1 mil menores de idade sendo usadas como escravas sexuais em campos mineiros ilegais em Madre de Dios (AC24horas, 2011).

O Estado do Acre, através da Secretaria de Segurança Pública, em conjunto com a Polícia Federal disponibilizou um posto na Cidade de Assis Brasil para coibir o tráfico de mulheres através das fronteiras do Peru e da Bolívia. Assim, É de vital importância que as autoridades de segurança nacional trabalhem em equipe para coibir essa prática vil.

Situando o objeto de estudo: tráfico de mulheres e os direitos humanos

Os Direitos Humanos não são apenas um discurso de regulação social, representam mudanças de

paradigmas, de cultura, de perspectivas de olhar sobre o mundo e as pessoas que nos cercam. Ou seja, são mudanças de atitudes dirigidas a todas as classes sociais e comunidades. Apesar do reconhecimento dos direitos humanos e da correspondente inserção de normas internacionais e nacionais, evidencia-se que os referidos direitos continuam a ser violados.

O fato é que vivemos num mundo competitivo, desigual, cruel, egoísta e que por vezes ficamos incrédulos com situações que acontecem a nossa volta. Apenas a título de ilustração, poderíamos lembrar-nos da doença, fome, exclusão, miséria, desrespeito, violência, homicídio, feminicídio, tráfico de pessoas para fins sexuais e econômicos – como os casos já citados de Luana, Marcela, Jarlene, Sheila e Kika Cerpa, além de Maibi, a qual foi tratada como objeto, negociada em um balcão de armazém no Seringal do Purus. São esses fatos que se manifestam diariamente na Amazônia e no mundo, fazendo-nos parar para refletir sobre a necessidade de se (re)pensar o que poderia ser feito para minimizar situações como essas.

A Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, adotada em 1979, também foi um passo importante no reconhecimento da valorização da dignidade da pessoa humana e, *in casu*, da mulher. O marco inicial do processo de incorporação do Direito Internacional dos Direitos Humanos pelo Direito pátrio foi a ratificação da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher em 1º de fevereiro de 1984 (PIOVESAN, 2010, p. 467).

Ao longo dos anos e tradicionalmente (de maneira triste e absurda) as mulheres foram vítimas de abusos, atrocidades e violência diversas. Na Amazônia, por exemplo, a mulher não possuía capacidade jurídica plena e tampouco o reconhecimento da igualdade, ainda que no plano formal, para com os homens. “Desse modo, a situação da mulher no mundo (a de oprimida) lhe nega a expressão normal de humanidade e frustra seu projeto humano de autofirmação e autocriação”. (ZOLIN, 2009, p. 224).

É bem verdade que muitos problemas ainda persistem, mesmo com as ações patrocinadas no plano das Nações Unidas, todavia muitos Estados têm desenvolvido legislação no plano doméstico no sentido de fomentar a proteção para a mulher.

A Sociedade Internacional registra a grande preocupação de a mulher continuar sendo vítima de abusos, constrangimentos, discriminação e principalmente vítimas de tráfico sexual, pois em pleno século XXI, ainda se registra esse horror no mundo e na Amazônia.

A Convenção Internacional coíbi qualquer tipo de violação e discriminação contra a mulher, entendendo como toda distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento ou exercício pela mulher, independente de estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais em qualquer campo. A declaração de 1993 prevê que os Estados devem condenar e eliminar a violência contra a mulher, não podendo invocar costumes, tradições ou questões de natureza religiosa para afastar suas obrigações concernentes à eliminação da violência (PIOVESAN, 2010, p.294).

Os avanços são muitos e significativos, entretanto é longo o caminho a ser percorrido para que essa “cultura” da violência contra a mulher seja quebrada.

Na Amazônia de Euclides da Cunha, de Alberto Rangel, de Márcio Souza, e foram realizadas várias denúncias de exploração sexual da mulher pelo viés da literatura, fator que ainda hoje na sociedade contemporânea continua a acontecer, e de lá para cá muito se fez para erradicar essa prática criminosa, entretanto essa prática hedionda ainda persiste em macular e violentar nossas mulheres, e conseqüentemente nossas sociedades.

Os Direitos Humanos constituem padrões de orientação para haver o respeito à vida de todos os seres vivos, bem como para os legisladores no aperfeiçoamento e promoção a valorização da dignidade da pessoa humana.

Considerações finais

Tal como ocorre no plano da representação literária, de que *Maibi* constitui-se em negativo exemplo, a violência é cada vez mais, um fenômeno social que atinge governos e população, tanto global quanto localmente, no público e no privado, no discurso jurídico ou no literário, estando seu conceito em constante mutação, uma vez que várias atitudes e comportamentos passaram a ser consideradas como formas de violência.

O Tráfico Humano na modalidade de violência sexual e trabalho escravo praticado contra mulheres são cada dia mais freqüente em nossa sociedade, no plano ficcional e também no plano real.

A violência (sexual e econômica) representada no conto “*Maibi*” e no relato de Kika Cerpa é um dos fenômenos sociais mais denunciados e que mais ganharam visibilidade nas últimas décadas em todo o mundo.

Em 1965 o Presidente Abraham Lincoln e o Congresso dos Estados Unidos ratificaram a 13ª emenda Constitucional – no Brasil a Carta Constitucional de 1988 ratificou os tratados que versam sobre os Direitos Humanos (*Pacto de San Jose da Costa Rica*) com redação dada no preâmbulo, nos princípios fundamentais e nos

artigos, 4º incisos II, 5º incisos XLI, XLIII, entre outros do texto legal – que diz: “Nem a escravidão, nem o trabalho forçado existirão dentro dos Estados que se constituem pela democracia e tem como ápice norteador a dignidade humana e a prevalência dos direitos humanos”.

Nenhuma pessoa de bom senso acredita que a escravidão possa acontecer em pleno século XXI, menos ainda em nossa terra, não podíamos estar mais erradas. Traficantes de escravos no mundo redescobriram como é lucrativo comprar e vender pessoas. Cada um desses seres humanos vendidos ou escravizados poderia ser seu parente, amigo, vizinho. No olhar de Alberto Rangel e de Marcio Souza - pelo viés da literatura – a denúncia do tráfico sexual e econômico nos seringais do Purus foi ouvida e lida por milhares de leitores. Nos discursos forenses de Damásio de Jesus, Laerte Marzagão e de Gisele Brito, essa prática hedionda foi discutida e debatida no contexto da sociedade moderna. O tráfico de mulheres emergiu como trágica reação a transição econômica que ocorreu nesses últimos anos.

Não importa quanto difícil seja a nossa batalha, é de vital importância que as autoridades locais, Departamento de Segurança Nacional, Organização Internacional do Trabalho, Ministério Público do Trabalho, todos continuem a trabalhar como equipe para combater essa prática cruel. Ao mesmo tempo temos que criar esperança a todas essas vítimas desses biltres.

Desse modo o mais importante de tudo é encarar que esse horror nunca aconteceria se nossa cultura não criasse uma demanda para isso. Precisamos entender que a escravidão nos tempos atuais só ocorre porque optamos por ignorar esse fato. O tráfico humano é o negócio do futuro que fomenta as grandes organizações criminosas. Essa prática só ocorre devido a nossa cultura ignorar tal fato. Assim **“A essência dos Direitos Humanos é o direito a ter direitos”** afirma Hannah Arendt.

Notas

¹ Advogada Criminalista: Graduada em Letras Português/espanhol pela Universidade Federal do Acre; Professora e Instrutora das disciplinas de Direito Internacional Público, Direitos Humanos, Direito Constitucional e Direito Processual Penal do Centro Integrado de Ensino e Pesquisa em Segurança Pública e Justiça Criminal Francisco Mangabeira (CIEP); Aluna do Curso de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre.

E-mail: ozéliareges@bol.com.br

² Delegado de Polícia Civil; Pós-graduado no Curso de Formação Superior de Polícia Civil pela Academia de Polícia do Rio Grande do Norte; Pós-graduado em Segurança Pública e Complexidade pela UFAC; Professor de Direito Constitucional; Penal e Processo Penal do Centro Integrado de Ensino e Pesquisa em Segurança Pública e Justiça Criminal Francisco Mangabeira (CIEP); Tutor dos cursos de Direitos Humanos, Tráfico de Pessoas e Enfretamento a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes do SENASP/AVEA – Ambiente Virtual de Ensino a Distância

E-mail: Adolfo.reges@ac.gov.br

³ Kofi Annan, Secretário-Geral da ONU, *Um mundo livre da violência contra as mulheres*, 1999.

⁴ Leis brancas são normas que necessitam de uma complementação para real aplicação

⁵ Pesquisa científica com temas de grande relevância e repercussão social e cursos de Tráfico de Pessoas”, “Direitos Humanos” e “Enfretamento a Exploração Sexual de Criança e Adolescentes.

Referências bibliográficas

Artigos publicados em jornal

BRITO, Gisele. et. al. **Exploradas**. In Folha Universal. Ano 19 nº 1.005. Brasil Edição Nacional, Jul 2011.

Artigo publicado em jornal por meio eletrônico:

Centenas de vítimas de tráfico sexual são resgatadas na Amazônia Peruana. AC24horas. Rio Branco, 4 out 2011. Disponível em <www.ac24horas.com/> Acesso em: 4 out 2011.

Capítulos de livros:

RANGEL, Alberto. **Maibi**. In: Inferno Verde. Cenas e Cenários do Amazonas. 6. ed. Manaus: Editora Valer, 2008.

ZOLIN, Lúcia Osana. **Crítica feminista**. In: Teoria Literária – Abordagens históricas e tendências contemporâneas. BONNICI, Thomas. ZOLIN, Lúcia Osana. (org.). 3. ed. rev e ampl. Maringá: Eduem, 2009, p. 217 a 242.

Documentos exclusivo em meio eletrônico:

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Base de dados. **Tráfico de Pessoas**. Ambiente Virtual de Ensino. Brasília, 2011. Disponível em: www.mj.gov.br/ead Acesso anual.

Doutrinas:

ANNAN, Kofi. Secretário-Geral da ONU, **Um mundo livre da violência contra as mulheres**, 1999.
DIAS, Maria Berenice. **Conversando sobre Justiça e os crimes contra as mulheres**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

JESUS, Damásio E. de. **Trafico Internacional de Mulheres e Crianças**. São Paulo: Saraiva, 2003.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher**. In: Coletânea de Direito Internacional. 9. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 12. ed., São Paulo: Saraiva, 2011.

Livros

SALAS, Antonio. **O Ano em que Trafiquei as Mulheres**. São Paulo: Planeta Brasil, 2007.

LAVARENE, Celhía de. **Passaporte para o Inferno**. São Paulo: Francis, 2008.

MARZAGÃO JUNIOR, Laerte. **Trafico de Pessoas**. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

SOUZA, Marcio. **A caligrafia de Deus**. São Paulo: Lazuli Editora, 2007.

Programa especial de aceleração da aprendizagem do segundo segmento do ensino fundamental – Projeto Poronga¹: os efeitos de uma metodologia

Maria Regiana Araújo da Costa²

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar os efeitos de uma proposta metodológica e pedagógica utilizada pelo *Programa de Aceleração da Aprendizagem do Segundo Segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) – Projeto Poronga*, implementado em 2002, na Educação do Estado do Acre em parceria com a Fundação Roberto Marinho. Esse Projeto Educacional foi criado como alternativa para reduzir os índices de defasagem idade/série de alunos da Rede Estadual de Ensino. Este trabalho é parte do início de minha pesquisa de mestrado, tendo por prioridade apresentar as questões de letramento dos alunos egressos desse *Programa de Aceleração da Aprendizagem*. Para elaboração desse texto, tive como principal fonte de consulta a Proposta Pedagógica do referido Programa. Dessa forma, vale salientar que os resultados ora apresentados neste trabalho são reflexos pautados no que a proposta desse Programa de Aceleração objetiva. Como aporte teórico de análise e reflexões foram utilizados Paulo Freire com sua contribuição inestimável à educação de jovens e adultos, favorecendo reflexões dentro de um olhar político, educacional e social num âmbito de inclusão de uma classe oprimida e deixada à margem de sua própria história; e Antoni Zabala com seu pensamento crítico acerca das práticas educativas que promovem possibilidades de atuação social de meninos e meninas, compreendendo o ato de educar como ação formadora de indivíduos pertencentes ativamente a uma sociedade e definindo a função social da escola como formadora integral do aluno. Por fim, apresento a proposta metodológica de ensino tendo esta como diferencial a forma de abordagem dos conteúdos curriculares e a permissão de uma contextualização que propicia uma proposta de aprendizagem significativa.

Palavras-chave: defasagem idade/série, metodologia de ensino, aceleração da aprendizagem.

Introdução

Acredita-se que as várias práticas educativas instituídas pela escola têm por objetivo ressignificar o fazer pedagógico e com isso tornar o ensino mais próximo da aprendizagem ou, quem sabe, dar luz às práticas que favoreçam a aprendizagem de nossos estudantes no interior das escolas. Assim, cabe a nós educadores buscar saber qual a função social do ensino, quais concepções estão atravessadas de forma direta ou indiretamente nas propostas metodológicas e pedagógicas, as quais atribuem valor ao processo de ensinar e aprender.

Antoni Zabala salienta que “(...) um modo de determinar os objetivos ou finalidades da educação consiste em fazê-lo em relação às capacidades que se pretende desenvolver nos alunos (...)”.³ Daí entende-se que primeiramente é necessário estabelecer os caminhos a serem traçados, ou seja, definir que tipo de capacidade(s) pretende-se formar no âmbito dos objetivos educacionais para, a partir de então, (re)direcionar as práticas pedagógicas. O autor define o ato de educar como formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. Assim, essa formação implica perceber o aluno numa visão global, não somente nos aspectos cognitivos, e sim, numa proposta que estabeleça um agrupamento em capacidades cognitivas ou intelectuais, motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal (afetivas), de relação interpessoal e de inserção e atuação social. Diante disso, duas questões são inquietantes: quais são as intenções educacionais da escola? E que tipo de formação o sistema educacional propõe aos estudantes?

A partir desse prisma, entende-se que a prática pedagógica não pode ser dirigida unicamente ao saber cognitivo ou intelectual, mas a motivação de formação das demais habilidades/capacidades que podem ser desenvolvidas por nossos alunos, quando estas por sua vez, são apresentadas, conhecidas e valorizadas por nossos educadores.

Este artigo objetiva apresentar os efeitos de uma metodologia de ensino utilizada pelo *Programa Especial de Aceleração da Aprendizagem do Segundo Segmento do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano – Projeto Poronga* - na cidade de Rio Branco e fundamentado na proposta pedagógica do referido programa que visa a uma formação integral do aluno.

Os caminhos condutores para o nascimento do programa de aceleração da aprendizagem - projeto poronga

O *Programa Especial de Aceleração da Aprendizagem do Segundo Segmento do Ensino Fundamental – Projeto Poronga* – tem como premissas proporcionar o fortalecimento da auto-estima, promover a inclusão social,

oportunizar aos alunos em distorção idade/série um ensino de qualidade, tendo como objetivo não só a correção de fluxo, mas a valorização do ser humano, condição essencial para o êxito no processo de integração e escolarização.

A princípio, será feito um breve passeio nos caminhos que contribuíram para a constituição desse Programa Especial de Aceleração da Aprendizagem no Estado do Acre, na cidade de Rio Branco.

Conforme nos mostra a Proposta Pedagógica desse programa, a justificativa para o seu nascimento se deu a partir de dados estatísticos nacionais e estudos sobre a educação básica no Brasil, os quais evidenciavam uma alta taxa de abandono escolar, assim como elevados índices de reprovação e repetência, indicando resultados insatisfatórios na educação, tendo com isso, a baixa qualidade do ensino. Seguindo o que dita a Proposta Pedagógica, registra-se também uma elevada distorção entre a idade e a série que os alunos deveriam estar frequentando a escola.

(...) Em 1995, 44,53% dos alunos do Ensino Fundamental no Brasil estavam, pelo menos, com dois anos de atraso em relação à série em que deveriam estar de fato. Dados censitários do INEP/MEC (1995) mostraram que mais de 9,8 milhões de alunos, dos 33 milhões que frequentavam o Ensino Fundamental em 1996, eram repetentes (...). Essa situação de fracasso escolar, como revelou o Sistema de Avaliação da Educação Básica, (SAEB) gera novas situações de reprovação, reiterando e até mesmo agravando o problema.⁴

Tais resultados são demasiadamente preocupantes e vistos num âmbito econômico e social como negativos para a Educação Básica. De forma a ressaltar tais informações, registra-se que os baixos padrões do Ensino Fundamental no Brasil implicavam despesas desnecessárias, correspondendo aproximadamente a um terço do orçamento para esse nível de ensino.

Diante de tal quadro educacional, adotando medidas na tentativa de melhorar a situação, em 2002 a Secretaria de Estado de Educação do Acre concedeu o Programa Especial de Aceleração da Aprendizagem como uma experiência educacional alternativa para aqueles alunos que apresentassem atraso escolar de dois ou mais anos. Decidiu trabalhar a correção de fluxo do 6º ao 9º ano, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, com uma metodologia de ensino que contribui(u) para remediar a correção do fluxo, permitindo aos alunos da rede estadual do Acre, de 13 a 18 anos, o resgate de sua auto-estima e a mudança de perspectivas para que possam fazer planos em relação à vida, aos estudos, ao trabalho e à profissão.

Os três eixos temáticos âncoras do projeto poronga

A proposta metodológica que norteia a fundamentação teórica do Projeto Poronga, concedida pela Fundação Roberto Marinho, propõe-se primeiramente um regaste da identidade do aluno enquanto ser humano. Nesse sentido, está organizada em três eixos temáticos: *o ser humano e sua expressão – quem sou eu? O ser humano interagindo com o espaço – onde estou? O ser humano em ação – para onde vou?* Nesse viés, a organização curricular desse programa estrutura-se em três módulos, tendo como fins promover e oportunizar uma formação da identidade do aluno enquanto ser integral.

A partir da realização de cada etapa dos eixos temáticos que embasam a proposta pedagógica e metodológica, possibilita-se a formação integral dos estudantes e, principalmente, nesse caminhar rumo a esse ideário de formação e resgate da auto-estima, utilizam-se ferramentas de valor inestimável para tal construção, embora em passos lentos, mas realizável.

O primeiro eixo temático, *o ser humano e sua expressão – quem sou eu?* – teve por finalidade proporcionar ao aluno o (re)conhecimento de sua própria identidade, ou seja, quem é ele no lugar em que vive, sem necessariamente remeter a um lugar geográfico, mas ao valor que o adolescente tem diante do lugar que ocupa no meio social que pertence.

Esse é o primeiro passo a ser dado dentro dessa metodologia, levar o aluno a reconhecer-se enquanto possuidor de uma história e identidades, instituídas a partir de diversas ideologias que o cercam.

Dialogando com tais ideias, Leonardo Boff enfatiza

(...) que a importância de Paulo Freire em **Pedagogia do Oprimido** foi de ter mostrado que o oprimido jamais é somente o oprimido. É também um criador de cultura e um sujeito histórico que, quando conscientizado e organizado, pode transformar a sociedade (...).⁵

Em consonância com tais pensamentos é possível transportá-lo para a prática pedagógica de uma sala de aula do Projeto Poronga, quando o professor respaldado na proposta metodológica e pedagógica do programa, possibilita ao aluno uma formação de consciência de ver-se como sujeito histórico que pode transformar sua própria história de vida e deixar de ser um oprimido à margem de uma sociedade que o desconhece. Vale salientar que esse é um dos grandes desafios desse programa de aceleração, que mesmo antes de corrigir a distorção idade e série dos alunos, o professor ensina ao aluno, a pensar a prática para transformá-la.

Busca-se nesse trabalho pedagógico demonstrar a importância do outro para a constituição de um ser pensante, errante, individual que faz parte de uma coletividade na sociedade. Nesse momento, o que sobressai é a expressão manifestada, é esse aluno saber que é um ser integral, formado de valores e condutas, que o fundamentam e levam-no a formar um sujeito participante de uma comunidade social.

Como ferramenta para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com o primeiro eixo temático, utiliza-se o memorial do aluno, caracterizado enquanto um diário da sala de aula, e no qual o estudante registra quem ele é por meio do título: *Quem sou eu?* Esse é um momento de pura liberdade de expressão em que são relatadas, de forma escrita, a vida do aluno nas mais diversificadas adversidades, as quais muitas vezes o afastaram da escola e talvez por situações externas a vontade individual.

Os memoriais nas salas de aula são tidos como portas de abertura para alguns meninos e meninas que em muitas situações são excluídos de uma sociedade que não sabe como se comportar diante deles, porque de certa forma, a sociedade ou as políticas públicas educacionais falharam com alguns e hoje muitos desses adolescentes se encontram em situação à margem de suas próprias histórias, sem oportunidades de manifestarem suas caras, idades, vozes e séries que cursam.

Com relação ao segundo eixo temático, *o ser humano interagindo com o espaço – onde estou?* – tem por objetivo possibilitar ao aluno uma leitura interativa com os elementos que constituem seu espaço. São as relações interpessoais entre alunos e professores que favorecem o descobrimento de outros mundos além do seu. Nesse eixo temático, a prática pedagógica do docente é de suma importância para despertar uma alfabetização crítica do olhar do discente, ou seja, o professor é comparado a um guia, que irá conduzir as práticas pedagógicas favoráveis ao desabrochar ao tempo individual dos alunos e isso lhe requer estrutura de conhecimentos, sensibilidade e competências além dos conteúdos curriculares do ensino regular.

Nessa etapa de desenvolvimento do programa, o aluno é convidado a seguir novos rumos diferentes daqueles antes já percorridos, os quais em muitos casos, lhe proporcionaram insucessos em sua vida pessoal, escolar e social. Com a parceria do docente numa perspectiva construtivista, de formação de identidades, o aluno consegue visualizar um novo horizonte e caminhar em direção a este. Dado esse caminhar em direção ao novo por vontade própria do aluno e por incentivos do professor, inicia-se um trajeto para o terceiro eixo, *o ser humano em ação – para onde vou?*

Chegado esse estágio, os alunos já se encontram com um olhar mais crítico, outros com esperanças aumentadas com relação às perspectivas para suas vidas e há aqueles que já conseguem sonhar e tornarem-se *caçadores* de seus próprios sonhos. Essa é a proposta dos eixos temáticos, pois eles problematizam e se articulam para construir o sujeito que pensa, que se percebe, conhece seu entorno e nele interfere, descobre-se produtivo e vive sua condição de cidadão.

Como salienta nota citada pela Fundação Roberto Marinho a respeito dos resultados (efeitos) desse *Programa de Aceleração da Aprendizagem* do Acre:

Desde sua implementação, o Acre reduziu a distorção de 54,12% para 17,12%. Além disso, a posição do Acre no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com relação aos outros estados brasileiros saltou do 27º lugar (último), em 2001, para o 7º lugar, em 2008, superando assim, a média da região Norte/Nordeste do país, segundo os dados mais recentes divulgados pelo Ministério da Educação – MEC.⁶

Tais resultados certificam os avanços obtidos para a educação do estado do Acre com a implementação desse programa de aceleração, tendo este como objetivo corrigir as defasagens idade e série de adolescentes reprovados no ensino fundamental regular da educação básica, mas que atrelado a essa necessidade educacional, política e social, foi realizado um trabalho de autonomia desse sujeito aluno deixado à margem de uma sociedade que o excluía de um direito resguardado, a educação e a cidadania.

A proposta metodológica e pedagógica do *Projeto Poronga* fundamenta-se especialmente na realização dos três eixos temáticos que ocorrem no decorrer do ano letivo do programa e que a partir dos trabalhos realizados e das práticas pedagógicas dos professores fundamentadas nesse viés é possível a obtenção de positivos resultados na aprendizagem de meninos e meninas. Esse programa de aceleração veio não somente para corrigir distorções idade série, mas especialmente, oportunizar a participação de cidadãos na sociedade.

Uma metodologia centrada e fundamentada na proposta do Novo Telecurso

A metodologia do *Programa de Aceleração da Aprendizagem – Projeto Poronga* - é baseada na proposta do Novo Telecurso. Com isso, são utilizadas teleaulas e recursos tecnológicos orientados por um fazer pedagógico que valoriza os diferentes saberes, estimula o conflito produtivo, o diálogo e transforma o ensinar em aprendizado. Dentro dessa metodologia, o professor é visto como um constante pesquisador, ele deixa de ser o especialista em conteúdos específicos e passa a ser um especialista em dinâmicas de construção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, a metodologia está pautada na forma diferenciada como é feita a abordagem dos conteúdos curriculares e na contextualização, possibilitando o desenvolvimento de diferentes linguagens orais e escritas e, por fim, é favorecido ao aluno o desenvolvimento da auto-estima, autocrítica e da auto-avaliação, concorrendo para que o aluno tenha iniciativa, disciplina e organização, enfim, contribui para a formação de um sujeito crítico.

Ressaltando o que dita o Novo Telecurso, temos:

(...) O Telecurso trabalha com a construção coletiva do conhecimento, correlacionando conceitos teóricos com o dia-a-dia dos alunos, o que possibilita uma abordagem interdisciplinar e aumenta o prazer de aprender. O Novo Telecurso compreende a educação como atividade de formação

humana e de cidadania. A partir dessa visão, seu principal objetivo é possibilitar a jovens e adultos a continuidade dos seus estudos por meio de metodologia inovadora para a formação de competências cognitivas, habilidades básicas e atitudes de cidadania exigidas pela sociedade contemporânea.⁷

Nesse enfoque, o professor modifica a sua prática e desenvolve formas diferenciadas de pensar, de sentir e de agir. Ele é responsável por uma telessala desde o início ao término do curso, ou seja, durante todo o ano letivo. Esse fator contribui grandemente para o desenvolvimento de uma aproximação mais afetiva entre professor e alunos, o que possibilita a construção de um elo de confiança, respeito, afetividade, fatores estes que quando desconsiderados num âmbito educacional, contribuem para a evasão escolar.

Tal entendimento de afetividade e confiança mútua entre professor e aluno despertadas nas vivências da sala de aula, é reforçado na percepção que Cortella em **A Escola e o Conhecimento**, coloca:

Como no interior de uma relação afetiva, a aula impõe dedicação, confiança mútua, maleabilidade e prazer compartilhado (...). Por ser um lugar de relações afetivas, a sala de aula é espaço para confrontos, conflitos, rejeições, antipatias, paixões, adesões, medos e sabores. Por isso essa sala exala humanidade e precariedade; a tensão contínua do compartilhar conduz, às vezes, a rupturas emocionantes ou a dependências movidas pelo temor da solidão; afinal, ser humano é ser junto, e ser *junto* implica um custo sensível.⁸

Vale ressaltar que o estabelecimento de uma relação de afetividade entre os sujeitos, professor e alunos favorece uma criação e recriação de conhecimentos na escola, ou seja, quando o educador manifesta gosto pelo que está ensinando, ele interessa nisso também o aluno. Como enfatiza o autor, que não necessariamente o aluno vai apaixonar-se por aquilo, mas aprender o gosto é parte fundamental para passar a gostar. E práticas como essas são adotadas em salas do Projeto Poronga, em que as relações professor aluno são fatores centrais para rupturas de barreiras e o estreitamento entre relações que possibilitam a formação do conhecimento de maneira *leve*.

Dessa forma, com intuito de levar o leitor a uma compreensão de como se dá a constituição dessa metodologia de ensino, faço um breve relato das etapas de seu desenvolvimento.

Na dinâmica da telessala, espaço onde os equipamentos e os diversos materiais estão disponibilizados para dar suporte à vivência dos módulos e eixos temáticos, os quais dão sustentabilidade teórica ao desenvolvimento do programa. Nesse espaço há a construção da aprendizagem, da investigação, da pesquisa e da criatividade.

As teleaulas são organizadas por sequência de ações diárias, que são: atividade integradora; problematização do conteúdo; apresentação da teleaula em vídeo; construção coletiva da leitura de imagem tendo como ponto de partida os elementos apresentados na teleaula; atividades do livro-texto; atividades complementares; socialização das aprendizagens; avaliação do dia. Essas são as principais etapas que constituem uma teleaula do *Projeto Poronga* dentro da metodologia do Novo Telecurso.

As atividades integradoras têm por propósito acolher a turma pelo início de mais uma etapa dessa construção de ensino e aprendizagem. São iniciados os trabalhos da telessala com leituras de textos reflexivos, dinâmicas de diversos gêneros, que compõem o poético, o lúdico e científico e estabelecem laços para uma convivência ética, saudável e cidadã da turma.

Dando continuidade, temos um momento de verificação dos conhecimentos dos alunos referente ao assunto principal a ser ainda apresentado na teleaula, essa é a problematização, em que o professor, busca saber dos estudantes presentes quais conhecimentos anteriores eles têm frente a determinado conteúdos. Para essa abordagem são utilizados de práticas pedagógicas criativas que envolvam os alunos e estimule-os a participação, o que possibilita ao professor fazer um prévio diagnóstico dos conhecimentos de seus alunos sobre o conteúdo a ser logo abordado de forma detalhada.

Seguindo o percurso, temos a apresentação da teleaula em vídeo. Logo após, inicia-se a leitura de imagem e a proposta desse momento é de estimular a formação de um telespectador crítico, desenvolver a capacidade de observar, de pensar e de falar, esse é o momento de preparar o aluno para a leitura do texto televisivo e, onde se percebe a formação de outros conhecimentos sendo despertados e ancorados com aqueles já existentes. Como enfatiza Ausubel, psicólogo da aprendizagem,

(...) o principal no processo de ensino é que a aprendizagem seja significativa. Isto é, o material a ser aprendido precisa fazer algum sentido para o aluno. Isto acontece quando a nova informação “ancora-se” nos conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz.⁹

Tomando como base a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, percebemos que a aprendizagem significativa é fator preponderante para o processo de assimilação do conhecimento por parte do aluno e ainda de suma importância para o papel do professor e compreensão da função social da escola.

Como sequência, temos o trabalho com o livro-texto, atividades complementares e socialização das aprendizagens, tendo por objetivo verificar e sistematizar os conhecimentos ora em processo de construção. Esse é um momento de formatação do conhecimento e das aprendizagens realizadas, ou seja, é uma etapa de consolidação e certificação das habilidades e competências construídas e em construção.

Finalizando, temos a avaliação do dia. Esse é o momento da turma juntamente com o professor expressarem suas impressões frente à aula desenvolvida, as aprendizagens elaboradas, pontos falhos, ou pontos de melhorias que podem ser revistos para fortalecer o processo de ensinar e aprender como práticas coletivas.

Por fim, essa metodologia possibilita a formação da autonomia do aluno, o qual é constantemente convidado a ser “sujeito de sua própria autonomia”,¹⁰ como ressalta Paulo Freire. Para isso, são formadas e organizadas as equipes de trabalho que constituem parte significativa para o funcionamento de muitas etapas pedagógicas e metodológicas, denominadas, equipes de socialização, síntese, coordenação e avaliação.

Considerações finais

Desde sua implementação, no ano de 2002, esse *Programa Especial de Aceleração da Aprendizagem de alunos do Segundo Segmento do Ensino Fundamental*, tem promovido mudanças significativas e relevantes nas vidas de estudantes da rede estadual de ensino do Acre.

Como o próprio nome do Programa denomina-se *Poronga*, com real valor para o seringueiro que acordava nas madrugadas de todos os dias e como instrumentos de trabalho tinha a faca para o corte da seringa, a tigela para colher o leite do látex e a peça indispensável, a poronga para iluminar seus caminhos, a qual colocava na cabeça e servia como uma lanterna que clareava a escuridão da floresta. Da mesma forma, esse projeto, nascido com o objetivo de reduzir os índices de defasagem idade/série no Estado do Acre, veio iluminar, colocar luz aos caminhos nublados, às estradas e aos varadouros de muitos adolescentes deixados à margem de suas próprias histórias e sujeitos a serem marginalizados e excluídos socialmente por situações diversas que os afastaram dos caminhos do saber.

Como forma de oportunizar a escrita de uma nova história para a vida desses estudantes, hoje esses mesmos alunos ora excluídos e marginalizados são reconhecidos por suas capacidades diversas desde a cognitiva a afetiva, e isso se deve as parcerias firmadas entre Secretaria de Estado de Educação e Fundação Roberto Marinho, além disso, temos a presença indispensável, do professor, que foi e continua sendo um guia que conduz e favorece a luz aos adolescentes.

Com a metodologia de ensino concedida pela Fundação Roberto Marinho, diminuiu significativamente o número de alunos em distorção idade/série e contribuiu para que esses adolescentes pudessem ter sonhos e perspectivas com relação as suas vidas profissionais e pessoais. É uma proposta metodológica e pedagógica que não somente corrigiu (como ainda corrige) a distorção idade/série de estudantes no Estado do Acre como também humanizou o ato de ensinar e de aprender e, fez do conhecimento uma troca de saberes entre professores e alunos. Dessa forma, cada um dos envolvidos nessa situação traz o que já tinha para trocar, só que a troca não deve levar a perdas; por ser uma repartição de bens, todos precisam esforçar-se para que cada um fique com tudo. Essa é a proposta desse projeto de aceleração da aprendizagem, que cada um leve consigo as aprendizagens construídas e em construção, pois a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização dos sujeitos envolvidos.

Notas

¹Instrumento utilizado pelos seringueiros para auxiliar na iluminação da floresta ao fazer o corte da seringa.

²Mestranda em Letras: Linguagem e Identidade – Universidade Federal do Acre – UFAC.

³Zabala, *A prática educativa: como ensinar*, 1998, p. 27-28.

⁴Acre, Secretaria de Estado de Educação. *Proposta Pedagógica do Programa Especial de Aceleração da Aprendizagem do Segundo Segmento do Ensino Fundamental – Projeto Poronga*, 2009, p. 7.

⁵Gadotti, *40 olhares sobre os 40 anos da pedagogia do oprimido*, 2008, p. 18.

⁶Fundação Roberto Marinho, *Projetos atuais: poronga*, Disponível em: <http://www.frm.org.br/main.jsp?plumPageId=FF8081811F27C555011F37254F73287F&lumS=-projeto&lumItemId=8A94A9C71FD2014C011FD27B6D271362> Acesso em: 05 out. 2011.

⁷Novo Telecurso. *Metodologia e Fundamentos*. Disponível em: <http://www.telecurso.org.br/telecurso/index.html#/main.jsp?lumChannelId=40288187141C7E3201141CC4A5831CF7> Acesso em: 07 de out. 2011.

⁸Cortella, *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*, 2002, p. 123-124.

⁹Ausubel, *Diário de Bordo: síntese de algumas abordagens de aprendizagem*. Disponível em <http://www.clubedoprofessor.com.br/diariodebordo/Textop5a.html> Acesso em 10 jul. 2011.

¹⁰Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*, 1996.

Referências bibliográficas

ACRE, Secretaria de Estado de Educação. **Proposta Pedagógica do Programa Especial de Aceleração da Aprendizagem do Segundo Segmento do Ensino Fundamental – Projeto Poronga**. Rio Branco, 2009.

AUSUBEL, David Paul. **Diário de Bordo: síntese de algumas abordagens de aprendizagem**. Disponível em <http://www.clubedoprofessor.com.br/diariodebordo/Textop5a.html> Acesso em 10 jul. 2011.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo: Cortez, 2002.

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

GADOTTI, Moacir. (Org.). **40 olhares sobre os 40 anos da pedagogia do oprimido.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

MARINHO, Fundação Roberto. **Projetos atuais:** Poronga. Disponível em: <http://www.frm.org.br/main.jsp?lumPageId=FF8081811F27C555011F37254F73287F&lumS=projeto&lumItemId=8A94A9C71FD2014C011FD27B6D271362> Acesso em: 05 out. 2011.

TELECURSO, Novo. **Metodologia e Fundamentos.** Disponível em: <http://www.telecurso.org.br/telecurso/index.html#/main.jsp?lumChannelId=40288187141C7E3201141CC4A5831CF7> Acesso em: 07 de out. 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

O coronelismo na educação do campo em Rondônia e as evidências da semifeudalidade

Marilsa Miranda de Souza

Resumo: O estudo busca na história e na legislação o tratamento dado pelo capitalismo burocrático brasileiro à educação do campo, até hoje negada, como demonstram os dados atuais. A pesquisa identifica que as políticas educacionais para a educação do campo em Rondônia são todas orientadas e ou produzidas pelo Banco Mundial e se fundamentam no neoprodutivismo (neopragmatismo e neotecnicismo) propagados no Brasil pelo ideário pós-moderno, a partir da década de 1990. A maior parte das escolas do campo foi fechada, os alunos são transportados a longas distâncias em ônibus precários de alto custo para o poder público, tendo como consequência o êxodo rural. Essas políticas foram implantadas arbitrariamente pelo poder coronelício existente nos municípios de Rondônia. O coronelismo é um dos elementos da semifeudalidade ainda existente no Brasil.

Palavras-chave: políticas educacionais, educação do campo, coronelismo.

Introdução

O presente trabalho trata das políticas educacionais para o ensino fundamental do campo em Rondônia a partir de 1990. O método utilizado nesta investigação foi o materialismo histórico-dialético, que permitiu analisar as relações que determinam o fenômeno pesquisado, desvendando suas principais contradições. A análise centra-se nas políticas públicas impostas pelo imperialismo e nas relações semifeudais e semicoloniais do capitalismo burocrático brasileiro. Capitalismo burocrático é o tipo de capitalismo engendrado pelo imperialismo nos países atrasados, ou seja, semifeudal e semicolonial, mediante o domínio do imperialismo sobre toda a sua estrutura econômica e social. A semifeudalidade iniciou-se na colonização do Brasil e pode ser comprovada pela existência do latifúndio de velho e novo tipo e das formas mais precárias de trabalho predominantes no campo. Dentre outras formas, a ação do imperialismo faz-se presente na Amazônia por meio de seus organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial, com o objetivo de exercer a dominação ideológica e o controle do território.

O estudo busca na história e na legislação o tratamento dado pelo capitalismo burocrático brasileiro à educação do campo, até hoje negada, como demonstram os dados atuais. A pesquisa identifica as políticas do Banco Mundial, como os programas do Fundescola presentes em todos os municípios de Rondônia, que se fundamentam no neoprodutivismo (neopragmatismo e neotecnicismo) propagados no Brasil pelo ideário pós-moderno, a partir da década de 1990. A maior parte das escolas do campo foi fechada, os alunos são transportados a longas distâncias em ônibus precários de alto custo para o poder público, tendo como consequência o êxodo rural. Essas políticas foram implantadas arbitrariamente pelo poder coronelício existente nos municípios de Rondônia.

Imperialismo e as políticas de educação do campo em Rondônia

A educação foi historicamente negada ou oferecida precariamente aos camponeses resultando num altíssimo índice de analfabetismo no campo. Mas, já não interessa mais às classes dominantes brasileiras nem ao imperialismo manter um contingente de analfabetos e semianalfabetos. Os camponeses precisam aprender o básico para servirem ao trabalho nos latifúndios, utilizar insumos químicos e resolver problemas sem recorrer ao Estado (BANCO MUNDIAL, 1990). Além disso, faz-se necessário sustentar a difusão da ideologia dominante junto a essas populações.

A principal agência responsável pela difusão das ideologias imperialistas na atualidade é, sem dúvida, o Banco Mundial, cujo objetivo central é formar seres dóceis e passivos diante das imposições do capital e da miséria que se intensifica com as novas formas de organização econômica advindas da crise capitalista. A partir dos anos 1990, a educação foi destacada no conjunto das reformas do Estado feitas sob a orientação do imperialismo, por meio de seus órgãos Banco Mundial e Unesco.

Desde a década de 1930 o imperialismo norte-americano controla a educação do campo, financiando as políticas educacionais que se materializam em projetos e programas. Atualmente está em pleno vigor o projeto Fundescola, que se subdividiu em *Fundescola I*, *Fundescola II* e *Fundescola III*. Na pesquisa que realizamos no Estado de Rondônia entre 2008 e 2010 constatamos que as políticas de educação do campo na atualidade

são parte do pacote imposto pelo Banco Mundial por meio das ações do Fundescola. Identificamos que nos seus municípios estão implantados vários programas do Fundescola: PDE, Escola Ativa, Gestar, Pró-Gestão, Pró-Letramento, Pró-Infantil, Pró-Jovem, Proler, Pró-Info, Além das Letras e Brasil Alfabetizado. Essas políticas são financiadas e orientadas pelo Banco Mundial, em convênio com o FNDE e o Ministério da Educação. Elas fazem parte do conjunto das ações definidas a partir da década de 1990, com a reforma do Estado, e sua operacionalização se deu após o processo de descentralização. O imperialismo impõe a descentralização em todos os processos de reorganização do Estado, inclusive na educação, o que culminou na municipalização do ensino fundamental.

A pesquisa apontou que nos últimos dez anos centenas de escolas foram fechadas no campo rondoniense. Há muitos municípios que fecharam todas as escolas multisseriadas do campo. Ao passarmos pelas linhas vicinais e rodovias dos municípios rondonienses avistamos as escolas abandonadas, estruturas depredadas, destruídas pelo abandono. As escolas multisseriadas foram desativadas e aglutinadas sob a forma de núcleos ou polos que se popularizaram com o nome de *escolas polo*. Esse processo se iniciou com o financiamento do Banco Mundial nas ações do Fundescola, por meio do Projeto de Adequação dos Prédios Escolares (PAPE). Assim, os municípios construíram escolas polo, fecharam as escolas multisseriadas e, desde então, as crianças são transportadas a longas distâncias em ônibus precários, também financiados em parte por programas financiados pelo Banco Mundial (Caminho da Escola, PNATE). Os gastos públicos com transporte escolar são altíssimos.

Em todos os municípios pesquisados a educação não é estendida a toda a população do campo, nem mesmo o ensino fundamental, o que tem sido um dos fatores responsáveis pelo êxodo rural. Em geral as escolas do campo não oferecem ensino médio nem educação infantil. As experiências nessas modalidades são poucas e precárias. Para não terem de mandar os filhos à escola de madrugada, percorrendo longas distâncias em ônibus em mau estado, os pais acabam deixando o campo em busca de educação nas cidades. O não oferecimento de educação de qualidade no campo, portanto, contribui de forma estratégica para esvaziá-lo e deixá-lo à mercê do latifúndio, que se expande onde só havia pequenas propriedades, como nas áreas dos projetos de colonização das décadas de 1970/1980 e nos assentamentos de reforma agrária.

O estudo que fizemos sobre os programas do Banco Mundial/MEC implantados no campo rondoniense concluiu que todos eles se estruturam com base nas teorias do *capital humano* e da *qualidade total* que se operacionalizam por meio teorias neopragmáticas e do neotecnicismo.

O pragmatismo avançou na educação brasileira com o advento da Escola Nova, no final da década de 1920. Para Saviani (2007), essa escola foi criada pela burguesia imperialista e serviu, fundamentalmente, para desarticular os movimentos populares. O neopragmatismo introduziu novos elementos na pedagogia da Escola Nova e se apresenta como um novo modelo, se oculta por trás de uma linguagem progressista, incluindo pensadores socialistas como Vigotsky e Makarenko em suas elocubrações pedagógicas reacionárias. A formação para a “cidadania”, discurso antes reproduzido pela chamada “esquerda”, está presente em todos os documentos oficiais da educação brasileira, como a LDB, o PNE, os PCNs, o FUNDEF, o FUNDEB, etc., que assumem um discurso pragmático, “pós-moderno”, fragmentário e irracional (DUARTE, 2001). Essa proposta vai ao encontro das pedagogias pragmáticas pós-modernas, que visam preparar o aluno para as novas exigências do mercado capitalista e almejam trabalhadores “participativos” “flexíveis”, “polivalentes”, com “competência” para resolver problemas que envolvam a multifuncionalidade do trabalho no processo de produção e que aceitem o trabalho precário e instável dentro da lógica da *Qualidade Total*. Para se inserir-se na “modernidade” produtivista se faz necessário possuir “eficiência” e “competência”. Esse novo pragmatismo revela nada mais que a velha pedagogia do “aprender a aprender” de Dewey, e fundamenta não só o construtivismo, mas a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, etc., que Duarte (2003, p. 6) chama de *pedagogias do aprender a aprender*. A Escola Ativa, por exemplo, é a mais legítima concepção neopragmática imposta aos professores das escolas do campo. Apresenta-se como um “novo” e redentor modelo e tem como objetivo superar o ensino tradicional, valorizando a participação do aluno como sujeito do processo de aprendizagem, reorientar o papel docente como orientador da aprendizagem e reforçar sua formação em serviço. O Gestar e o Pró-Letramento são o amálgama do tecnicismo e do escolanovismo. Identificamos nos seus módulos, que buscam organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos destinados a fazer os indivíduos se adaptarem ao capitalismo global.

Esses programas estão centrados no ensino da Língua Portuguesa e da Matemática. Concluímos, no estudo dos documentos do Banco Mundial, que a formação em língua portuguesa e matemática é uma meta do imperialismo, expressa no documento básico de Jotiem. Os camponeses precisam dominar os rudimentos da matemática e da língua, pois são essenciais para o desenvolvimento dos novos consumidores, de força de trabalho minimamente preparada para operar a tecnologia da mecanização agrícola, do uso de insumos, etc. A educação da língua e a matemática básica são aplicadas como treinamento às classes subalternas do capitalismo burocrático. As burguesias continuarão a ter uma educação centrada nos conhecimentos universais, na arte, na literatura, etc.

O coronelismo e a educação do campo

Nossa pesquisa indicou que a educação do campo em Rondônia é marcada pelos efeitos do coronelismo. Quando a educação é imposta no campo, configura-se o que se convencionou chamar, na América Latina, de gamonalismo ou caciquismo, e que no Brasil denominamos coronelismo.

Para compreendermos o fenômeno do coronelismo devemos relacioná-lo à semifeudalidade existente

no campo e às relações políticas estabelecidas no âmbito do poder local, lembrando que a semifeudalidade tem como características principais a grande propriedade, a semisservidão e o gamonalismo ou coronelismo.

(...) o coronelismo se integra, pois, como um aspecto específico e datado dentro do conjunto formado pelos chefes que compõem o mandonismo local brasileiro - datado porque, embora aparecendo a apelação de 'coronel' desde a segunda metade do Império, é na Primeira República que o coronelismo atinge sua plena expansão e a plenitude de suas características. O coronelismo é, então, a forma assumida pelo mandonismo local a partir da proclamação da república: o mandonismo teve várias formas desde a Colônia, e assim se apresenta como o conceito mais amplo com relação aos tipos de poder político-econômico que historicamente marcaram o Brasil (LEAL, 1976, p. 172).

O coronelismo é símbolo de autoritarismo e remonta à colonização do Brasil. Ganhou força nos primeiros anos da República e se reforça ainda hoje, no conjunto de ações políticas de latifundiários em caráter local, regional ou federal, por meio da dominação econômica e social, especialmente no exercício do poder político. A figura do coronel surgiu no período regencial, quando o governo concedeu títulos de alta patente para os fazendeiros, com poder de organizar bandos armados para conter os levantes populares. Com o decorrer do tempo, os coronéis passaram a ser os donos do poder político, impondo-se perante a população local pela força ou pelas relações de dependência causadas pelas relações de servidão impostas aos camponeses. A relação de dependência da população local em relação aos grandes proprietários, especialmente nas pequenas cidades e no campo, ocorre na forma de favores políticos.

O coronelismo poderia ter sido liquidado com o advento da República e do fortalecimento das ideias liberais, mas, como não houve revolução burguesa, e conseqüentemente nenhuma mudança em relação à estrutura fundiária do País, manteve-se a semifeudalidade e com ela as relações autoritárias dos grandes proprietários de terras, que continuam detendo o poder político e econômico na maior parte dos municípios brasileiros. O coronelismo não pertence ao passado. Está vigorosamente presente nas relações que se estabelecem no campo sob novas formas. Para Mariátegui, “o fator central do fenômeno é a hegemonia da grande propriedade semifeudal na política e no mecanismo de Estado” (MARIÁTEGUI, 2008, p. 54 - 55).

Em Rondônia, a existência desse fenômeno é evidente. Os grandes proprietários semifeudais possuem hegemonia em todas as esferas governamentais. Historicamente, a maior parte dos representantes de Rondônia no parlamento federal pertence à classe latifundiária. Na Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia, 46% dos atuais deputados são latifundiários¹. No Executivo não é diferente: o governador de Rondônia (gestão 2003 a 2010) é um dos maiores latifundiários do Estado e comanda a sua organização, atuando na atualidade como Senador da República. Quando não é possível a eleição de um latifundiário, garante-se o apoio e financiamento de campanhas eleitorais para eleger pessoas de confiança que possam levar a cabo todos os seus interesses materiais. Há uma vinculação direta dos que detêm cargos políticos com as famílias dos grandes proprietários de terras. Esse controle político é exercido na forma dos farsescos processos eleitorais da ditadura burguesa, nos quais prevalecem o famoso “voto de cabresto”, que assume novas formas, como a manutensão dos “currais eleitorais” por meio de ações assistencialistas e clientelistas e, sobretudo, pela compra de votos. Os partidos eleitorais, fragmentados e numerosos, são controlados pelos latifundiários e o poder político é disputado entre grupos com interesses semelhantes.

Em quase todas as dezenas de linhas vicinais dos municípios rondonienses existem as chamadas “associações de produtores rurais”, geralmente criadas com apoio governamental das secretarias de agricultura ou da EMATER. É por meio delas que os grandes proprietários e políticos locais garantem seus “currais eleitorais” no campo. É comum, em Rondônia, parlamentares estaduais e federais oferecerem tratores, implementos agrícolas e outras pequenas assistências às associações dos camponeses, como forma de aprisioná-los nas relações de vassalagem eleitoral.

O poder dos coronéis se destaca em muitos setores. As políticas públicas imperialistas apresentadas pelos gerentes do capitalismo burocrático brasileiro são aprovadas com total apoio dos parlamentares latifundiários. A bancada dos coronéis no Congresso Nacional - denominada pelos monopólios de comunicação como “bancada ruralista” - facilita o desenvolvimento e expansão do latifúndio de novo tipo. O Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, lançado pelo governo Lula em 2007, está a serviço desse projeto. Com recursos do PAC se investe em estradas, usinas hidrelétricas, hidrovias e outras obras de infraestrutura que servem ao capital internacional. A presença dos latifundiários no poder político do Estado garante a política da monocultura de cana-de-açúcar e soja para exportação e a transposição do rio São Francisco, no Nordeste, para garantir irrigação nos grandes latifúndios. Projetos de lei que visam a expropriação de latifúndios que mantêm trabalho escravo foram interrompidos, enquanto se cria a lei que legaliza grilagem de terras na Amazônia², o desmatamento (lei 6.424/05), enfim, é a política de interesses dos grandes proprietários em aliança com o imperialismo, como esclarece Leher: “A coalizão de classes do Governo Lula está assentada no tripé setor financeiro, agronegócio e exportação de commodities” (LEHER, 2005, p. 50). A bancada ruralista cresceu 58% na atual legislatura da Câmara Federal e 59% de seus integrantes estão nos partidos da base aliada ao governo Lula, segundo levantamento feito em 2007 pelo INESC (Instituto de Estudos Socioeconômicos).

Em Rondônia o sistema político é fortemente vinculado às relações de dominação hegemônicas exercidas pelos latifundiários, diretamente ou indiretamente (por profissionais liberais, professores, etc., eleitos com seu apoio). O Poder Judiciário também é controlado pelos grandes proprietários, especialmente nas

pequenas cidades. Grande parte dos juizes e promotores de Justiça mantêm relações de amizade com latifundiários locais - quando eles mesmos não o são. Nas situações em que isso não ocorre, em que os latifundiários têm seus interesses afrontados, imediatamente esses profissionais são transferidos de comarca, perseguidos e até ameaçados de morte.

A Ação do Judiciário na defesa do latifúndio se expressa pela perseguição aos camponeses. Muitos processos tramitam no Judiciário rondoniense contra lideranças de movimentos de luta pela terra. São expedidos mandados de prisão preventiva e processos que visam a desmoralização dos camponeses em luta, tachando as lideranças de criminosas, classificando a luta organizada como quadrilhas e bandos armados, enquanto os latifundiários e seus prepostos frequentemente assassinam camponeses e não são punidos. Em locais onde a luta pela terra é mais acirrada, o magistrado não esconde as motivações políticas de seus atos, impondo todo tipo de perseguições às lideranças camponesas, como um verdadeiro cavaleiro na defesa de seus senhores.

Mariátegui afirmou que os coronéis invalidam toda lei. Diante deles “a lei escrita é impotente”:

O juiz, o subprefeito, o comissário, o professor, o coletor, estão todos enfeudados à grande propriedade. A lei não pode prevalecer contra os gamôneles. O funcionário que se empenhasse em impô-la seria abandonado e sacrificado pelo poder central, junto ao qual são onipotentes as influências do gamonalismo que atuam diretamente ou por meio do parlamento, por uma ou outra via, com a mesma eficiência (MARIÁTEGUI, 2008, p. 55).

A maioria das leis não é cumprida no Brasil, especialmente nos locais de influência dos grandes proprietários de terra. Está assegurado na legislação brasileira o direito ao contrato de trabalho. Entretanto, como vimos no Capítulo 2, apenas 9% dos trabalhadores do campo possuem carteira de trabalho assinada. O trabalho semisservil é proibido, mas predominante. De posse do poder político do Estado, só se faz cumprir a legislação que serve aos seus interesses políticos e econômicos.

O coronelismo espalha seus tentáculos por todos os espaços da administração pública, em todos os níveis. O coronelismo ou gamonalismo não designa apenas uma categoria social e econômica dos latifundiários, como explica Mariátegui:

O termo gamonalismo não designa apenas uma categoria social e econômica dos latifundiários ou grandes proprietários agrícolas. Designa todo um fenômeno. O gamonalismo não está representado somente pelos gamonales propriamente ditos. Compreende uma grande hierarquia de funcionários, intermediários, agentes, parasitas, etc. (MARIÁTEGUI, 2008, p. 54).

O coronelismo não caracteriza apenas o problema da terra, mas toda uma estrutura política e administrativa das instituições do Estado. Os cargos técnicos e políticos concentram-se nas mãos de pessoas escolhidas e nomeadas pelos detentores do poder local para executarem seus projetos, e raramente são escolhidas por critérios profissionais.

No caso da educação, a ação dos grandes proprietários de terra é indireta. Os agentes indiretos são os seus subordinados nos setores da administração pública. Professores ocupando cargos técnicos nas instituições dirigentes da educação se transformam em opressores de sua própria classe porque se colocam a serviço dos interesses do grupo detentor do poder.

Nas entrevistas, os professores da Escola Paulo Freire, no município de Nova União - RO, com muito receio de serem perseguidos, acusaram os agentes da Secretaria de Educação de exercerem coação sobre eles para que aderissem aos programas do Banco Mundial, inclusive com ameaças de demissões e bloqueio de salários. É a forma pura do exercício do coronelismo: impor, coagir, ameaçar com o corte de salário, fiscalizar e punir caso não seja cumprido o objetivo. Não há direito de escolha. É regra, é obrigação instituída de forma tácita.

As práticas autoritárias e patrimoniais são uma constante histórica no Brasil, onde um grupo de “iluminados” se diz porta-voz da educação pública, como explica Silva (2003, p. 284): “A concepção de gestão racional do sistema educacional brasileiro, ainda hoje, revitaliza o autoritarismo, a verticalidade, o gerenciamento, o apadrinhamento e o clientelismo nas relações sociais”.

As ordens de implantação e todos os processos organizativos das políticas são definidos hierarquicamente, do escritório do Banco Mundial até a mais humilde secretaria de educação municipal, onde se efetivam de fato. Por isso, o processo de implantação é doloroso, cheio de contradições, mas que aos poucos vai envolvendo os professores, que acabam se encantando pelo “canto da sereia das novas pedagogias nomeadas com o prefixo ‘neo’” (SAVIANI, 2007, p. 447).

O professor é vítima da ação do coronelismo existente nos processos de formação a que está submetido. Os agentes públicos, que devem cumprir as determinações externas utilizando os fundamentos teóricos da nova proposta educacional imperialista, propagam a liberdade e a participação dos professores nos processos de formação. São oferecidas verdadeiras avalanches de cursos aligeirados, fragmentados, aludindo a questões práticas do cotidiano. A formação acadêmica em serviço é feita geralmente de forma aligeirada, de baixo custo, condensada em aulas nos períodos de férias, como foi o caso de todos os professores entrevistados. São “beneficiados” com uma gama de publicações vazias de conteúdo em relação ao saber sistematizado. O saber científico é substituído pela “reflexão sobre a prática”, pela “transversalidade” e outras categorias que visam o utilitarismo imediato da educação. Essa formação oferecida aos professores exige uma correspondência

em termos de um exercício docente com o máximo de produtividade, com um mínimo de recursos e, inclusive, com baixíssimos salários.

Podemos caracterizar o trabalho dos professores do campo como semifeudal, uma vez que se submetem à mais completa precarização nas condições de trabalho e emprego, não possuem autonomia didático-científica, não possuem autonomia de gestão e se submetem aos processos mais rudes de obrigação e servidão às políticas implantadas nas escolas.

É nesse contexto de execução de políticas educacionais impostas nas formas mais rigorosas de autoritarismo que a educação se coloca como responsável por educar os camponeses para adaptarem-se ao mundo do trabalho cada vez mais precário no campo semifeudal.

As políticas públicas compensatórias do Ministério da Educação e a falência do projeto liberal: Educação para todos? Que educação?

A política de submissão do Estado brasileiro ao imperialismo, vigente desde os primórdios da colonização até os dias de hoje, sempre relegou a educação dos camponeses, alimentando uma visão preconceituosa do campo como lugar de atraso e da cidade como alternativa de desenvolvimento. Devido à influência da política local dos coronéis e das formas precárias de desenvolvimento do capitalismo, como já discutimos, conservou-se a ideia de que a educação não era necessária. O pouco que se ofereceu foi uma formação destinada à qualificação para o trabalho, com um ensino de baixa qualidade. As garantias constitucionais estão a anos-luz dos camponeses pobres, que engrossam os índices de analfabetismo e baixa escolaridade.

Na sociedade burguesa, a educação está impregnada dos interesses das classes dominantes e tem um caráter profundamente contraditório. Negam a educação aos operários e camponeses ou oferecem a eles migalhas de conhecimentos que lhes sejam úteis, como explica o soviético Kalínin (1954):

O ideal dos capitalistas é que os operários e os camponeses sejam uns servos submissos que suportem sem protestar o jugo da exploração. Partindo dessas considerações, os capitalistas não quiseram desenvolver nos operários e nos camponeses o valor e a intrepidez, não quiseram dar-lhes a menor instrução, pois é mais fácil dominar gente atrasada e embrutecida. Mas com essa gente não se pode alcançar vitória nas guerras de conquista, e esse mesmo povo, sem conhecimentos elementares, não pode trabalhar nas máquinas. A concorrência entre os capitalistas, nas condições do progresso técnico, a corrida armamentista, etc., por outro lado, e por outro, a luta dos operários e camponeses por sua instrução, obrigam a burguesia a proporcionar aos trabalhadores pelo menos algumas migalhas de conhecimentos (KALÍNIN, 1954, p. 88).

O Estado capitalista burocrático até hoje não garantiu nem mesmo a educação básica à população, sendo os camponeses pobres os mais prejudicados. Devido às pressões de classe, o máximo que se fez, e ainda tardiamente, foi garantir o direito ao acesso ao ensino fundamental. Foi uma concessão gradativa. A Constituição de 1946 assegurou a obrigatoriedade do ensino primário de quatro anos e sua gratuidade nos estabelecimentos oficiais de ensino. Fazendo coro com os interesses privatistas, a LDB de 1961 fixou que essa obrigatoriedade seria a partir dos sete anos de idade. A Constituição de 1969 reafirma que essa obrigatoriedade deveria ser apenas para a faixa etária entre sete e 14 anos. A Lei nº. 5.692/71, que reformou a LDB de 1961, estende a gratuidade e a obrigatoriedade prevista na Constituição a todo o ensino de primeiro grau, embora atrelada à faixa etária dos sete aos 14 anos. Conforme a Constituição Brasileira em seu artigo 208 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) em seu artigo 5º, o ensino fundamental é um direito público subjetivo, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Se o ensino fundamental é um direito público subjetivo, como se explicam os altos índices de analfabetismo, de baixa escolaridade da população brasileira, especialmente nas regiões Norte e Nordeste do País? Quais as consequências práticas do direito público e subjetivo ao ensino fundamental? O Estado reconhece esse direito apenas como uma pretensão individual e não como políticas públicas que as efetivem. Esse dispositivo legal é apenas uma forma de conter a luta de classes e iludir a população sobre a “garantia” de um direito social. Quando constatado que o poder público não cumpre com essa obrigação, qualquer cidadão ou entidade de classe poderá acionar o Poder Judiciário, ou seja, o direito será atendido se reivindicado judicialmente pelos indivíduos. Se a educação é um direito social, não deveria ser tratada no âmbito do direito individual. O objeto de que trata o Artigo 208 da Constituição Federal não é de um atendimento individualizado, mas de uma política pública universal.

O direito público subjetivo visa resguardar o direito individual mesmo quando esse direito converge com o interesse público geral, o que transforma esse direito num direito privado. A educação interessa à coletividade e não aos indivíduos, pois toda a sociedade é beneficiária da educação, sendo ela a responsável por transmitir o conhecimento universal produzido pela humanidade. Buscar o direito à educação de forma individual e isolada nada mais é que submeter a norma ao interesse privado, não coletivo. O que ocorre é que o indivíduo recorre ao Ministério Público, que geralmente expede um documento ao gestor solicitando a abertura de uma vaga para o reclamante. Se for grande o número de ações judiciais, no máximo o MP aciona o Executivo municipal para que ofereça mais vagas. Normalmente, a penalidade se expressa em multa orientada pela abertura de mais vagas. A Constituição Federal e a LDB apenas conferiram a todos os indivíduos a pretensão de um direito que pode ser acionado em juízo por meio da apresentação de provas concretas de seu

descumprimento. A ação judicial tem sido o remédio (garantia processual) utilizado para buscar o direito constitucional e exigir seu cumprimento.

O bem jurídico é protegido, mas não é assegurado o cumprimento da lei que o protege. A efetivação dos direitos sociais depende de ações concretas do Estado, por meio de políticas públicas. Assim, a educação, como um direito social e coletivo, só pode ser um direito real se oferecida na forma de políticas públicas concretas. Da forma como está disposto o direito, o mesmo Estado autor da lei se exime de oferecê-lo.

Se há uma harmonia entre os poderes do Estado burguês, logicamente o Judiciário limita-se a exigir o cumprimento ao direito individual dos reclamantes, não uma política pública ampla que de fato assegure o direito reclamado.

É assim o funcionamento do dito “Estado democrático de direito” no capitalismo burocrático. O direito positivo assegura a existência de alguns direitos básicos do indivíduo, chamados de direitos sociais, mas não garante nem mesmo o que chama de “obrigatório”, de “direito público subjetivo”. Se o artigo 208 da Constituição não é observado, como atender ao artigo 214, que trata da erradicação do analfabetismo e da universalização do atendimento escolar?

As políticas públicas para o ensino fundamental se resumem a políticas compensatórias na forma de projetos e programas emergenciais esparsos, desconexos e desarticulados da realidade local. Essas políticas não alteram a estrutura educacional, pois se constituem de meros programas temporários com vista a aumentar a escolaridade, sem, no entanto, apresentar os resultados. Em todos os documentos pesquisados não encontramos nenhuma referência aos resultados desses projetos e programas. O que há são apenas alguns dados quantitativos. Para os alunos, aulas moduladas em tempo insuficiente. Para os professores, também cursos aligeirados, com grande parte da carga horária à distância. Uma educação precária e deficitária aos pobres do campo, para compensar a falta de políticas públicas efetivas que possam garantir educação presencial em tempo adequado e atender à lei que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino fundamental.

Os movimentos sociais e sindicais do campo têm auxiliado o MEC na elaboração dessas políticas, e embora participem dos órgãos deliberativos e de comissões instituídas pela SECAD, não possuem nenhum controle social sobre o financiamento e a execução de recursos. A participação da sociedade na gestão das verbas públicas, como prevê o Artigo 69 da LDB, tem sido apenas uma questão formal que justifica a falsa democracia existente no sistema de gestão dos recursos públicos, como explica Farias e Muranaka (2010):

Sendo assim, o poder de controle e fiscalização dos usuários é limitado, produzindo uma resistência política pouco consistente. Por outro lado, a *presença popular* nos espaços de controle - denominada representação - legítima em grande medida as políticas públicas. Aparece aqui, uma contradição fundamental: o *Estado* atua sobre as redes de ensino interferindo direta e indiretamente no que diz respeito à presença da *sociedade civil* na educação. É uma relação de interdependência, que não chega a ameaçar a efetivação dos interesses do capital. Ao contrário, consolida a posição opressiva ocupada pelo trabalho na ordem social. Em suma, a mera existência de espaços de representação não garante haver *participação* nas decisões (FARIAS e MURANAKA, 2010, p. 1).

Esses espaços de representação são fragmentados e descontínuos, não garantem a lisura na aplicação dos recursos, muito menos o chamado controle social que deveria ser feito pela sociedade. É uma participação assistencialista, clientelista e despolitizada que não garante a fiscalização na aplicação dos recursos, muito menos os resultados das políticas implantadas. Esse modelo de “representação política” surgiu nos Estados Unidos, forjado numa suposta “democracia formal”, extraída do conceito de “cidadania” como valor universal, com vistas a uma participação passiva, que não atinja os interesses do capital (FARIAS e MURANAKA, 2010, p. 2).

Da mesma forma, a gestão democrática da educação foi negada na lei maior da educação brasileira. Não há norma geral que regulamente o processo de escolha de gestores, o que resulta na nomeação e imposição de gestores pelos que detêm o poder, desde a escola até os mais altos cargos técnicos e administrativos.

Isto é socialmente pernicioso, sobretudo se reconhecermos que, na área educacional, tem vigorado a tradição de um suposto “consenso” de que a gestão dos sistemas de ensino e das escolas é prerrogativa, direta ou indireta, daqueles que detêm a hegemonia do Estado. Tem prevalecido a definição de critérios de escolha de pressupostos para as funções de gestão que, em geral, privilegiam o saber que advém apenas da competência técnica, com doses variadas de burocracia. Esta LDB não faz mais do que retroceder no que tange à gestão democrática dos sistemas de educação e das instituições escolares, oficializando e ratificando prerrogativas centralizadoras e impositivas das chamadas “autoridades educacionais” (MINTO e MURANAKA, 1997, p. 5).

No contexto do capitalismo burocrático as relações são extremamente autoritárias, pois não há consideração sequer com as instâncias deliberativas. Em Rondônia, a falta de controle social na gestão de recursos da educação e o descumprimento da lei são fatores que precarizam ainda mais a educação do campo. Sem controle social, a gestão de recursos ocorre de forma autoritária, com perfeita orientação coronelícia.

Não há nenhum avanço na educação do campo decorrente da legislação existente, pois num país de capitalismo burocrático a aplicação da lei gera contradições e fere interesses já consolidados pelo poder das classes latifundiárias. Conforme Mariátegui: “O Regime de propriedade da terra determina o regime político e administrativo de toda nação. O problema agrário - que até agora a república não pôde resolver - domina

todos os problemas de nossa nação. Sob uma economia semi-feudal não podem prosperar nem funcionar instituições democráticas e liberais” (MARIÁTEGUI, 2008, p. 70).

O estudo que fizemos da realidade das escolas do campo em Rondônia demonstra a falência das políticas públicas existentes e do conjunto de leis inócuas, que na prática não efetivam os direitos propagados pelo Estado liberal, em virtude do nível de subserviência estabelecido na relação semicolonial e semifeudal do capitalismo burocrático em relação ao imperialismo, que está em crise cíclica e inevitável desde o pós-guerra. Esta crise se aprofundou na fase imperialista, especialmente na atualidade, devido ao volume do capital financeiro especulativo e à distância que ele mantém dos processos produtivos.

A crise do capitalismo burocrático brasileiro é determinada e condicionada ao capital financeiro imperialista, pois fornecemos matérias-primas e produtos agrícolas (*commodities*) essenciais à economia dos países de capitalismo desenvolvido e nos submetemos ao mais rigoroso ajuste fiscal para assegurar o pagamento da dívida externa, que cresce continuamente. A crise se aprofunda cada vez mais, com a elevação das taxas de desemprego, o aumento de tarifas e impostos sobre a população mais pobre, a deterioração dos serviços de saúde, de educação, transporte, etc. A maior parte da população vive na miséria absoluta, sobrevivendo com as migalhas da Bolsa Família e do seguro desemprego, enquanto sofre a mais feroz repressão e sistemática violência policial na cidade e no campo.

A educação do campo é parte desse processo de dominação decorrente da crise geral do capitalismo. Portanto, continuará a serviço do projeto hegemônico do imperialismo no campo, especialmente na Amazônia. O que cabe discutir é o processo de resistência camponesa no seio da instituição escolar, na constituição de escolas alternativas que vislumbrem um novo projeto educativo vinculado à luta de classes e à construção da revolução brasileira.

Notas

¹ Ver os dados no artigo intitulado *Ruralistas no Legislativo*, por Cláudio W. Abramo. <http://colunistas.ig.com.br/claudioabramo/2009/05/26/ruralistas-no-legislativo/>. A Assembleia legislativa do Estado de Rondônia ocupa o segundo lugar em número de parlamentares ruralistas (46%), ficando atrás somente do Estado do Tocantins (58%).

² A Medida Provisória 458 entregou 67 milhões de hectares de terras a grileiros que tomaram posse ilegalmente de terras devolutas matriculadas nos registros públicos como terras públicas. A medida visa regularizar os títulos ilegítimos de terra que serão brevemente utilizados pelo latifúndio de novo tipo (agronegócio).

Referências bibliográficas

BANCO MUNDIAL. **El mejoramiento de la educación primaria em los países em desarrollo: examen de las opciones de política.** In: CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, mar. 1990, Bangkok.

DUARTE, N. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista brasileira de educação, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35 - 40, set./dez. 2001.

_____. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor** (por que Donald Schön não entendeu Luria). Educação e sociedade, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

FARIAS, J; MURANAKA, M. A. S. **Democracia no cotidiano escolar.** Rio Claro: ANPAE, 2009. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/142.pdf. Acesso em: 16 mar. 2010.

KALÍNIN, M. I. **A educação comunista: discursos e artigos escolhidos.** Rio de Janeiro: Vitória, 1954.

LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1976.

LEHER, R. **Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto.** Revista ADUSP, São Paulo, v. 2, p. 46-67, 2005.

MARIÁTEGUI, J. C. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MINTO, C. A; MURANAKA, M. A. S. **Lei Darcy Ribeiro: um olhar crítico-social.** Revista do SINPEEM, São Paulo, p. 31-37, 1997.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, M. A. **Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira.** Caderno CEDES, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.

O jacaré que virou ponte, na memória do dizer

Marisa Fontana

“Somos aquilo que lembramos.”
Norberto Bobbio

“Também somos o que decidimos esquecer.”
Iván Izquierdo

Resumo: *O jacaré que virou ponte* é um mito contado e recontado por vários povos indígenas do Acre. Na educação escolar indígena, o mito é retomado ao trabalhar o povoamento da América na disciplina de história. O presente estudo reflete sobre o lugar da oralidade e da escrita na proposta teórico-metodológica e pedagógica dessa experiência de ensino de história, debatendo sobre as concepções que norteiam a construção do conhecimento histórico. Questiona-se a percepção da oralidade somente como fonte e são debatidas teorias sobre linguagem na construção do conhecimento histórico. Dentre as teorias em debate destacam-se aquelas que integram o campo da ciência denominado análise do discurso e também as que dialogam sobre a centralidade da linguagem na aprendizagem e construção do conhecimento. Nesse sentido, a oralidade passa a ser vista como integrante de um sistema diferenciado de construção de conhecimento. Aprofundando a questão, o estudo tratará do debate entre pelo menos dois paradigmas epistemológicos: o objetivista e normativo da ciência moderna e o fenomenológico-hermenêutico/histórico-interpretativo, presente na denominada ciência pós-moderna. O artigo reflete também a respeito da construção do conhecimento histórico sobre o Acre, sobre a região amazônica e sobre o Brasil, onde a história dos povos indígenas não deve ser somente mais um conteúdo a ser incluído, mas trazer em si uma maneira diferenciada de perceber a construção desse conhecimento. Perspectiva diferenciada essa que colabora com a compreensão dos discursos que são produzidos a respeito dos povos indígenas e suas conseqüências e também sobre a maneira como estes reproduzem os velhos preconceitos. Nesse sentido, aprofunda a idéia de diversidade cultural, presentes em alguns discursos, analisando suas contribuições e limites na construção das identificações/desidentificações e de novos lugares sociais para os grupos indígenas que se comunicam com os conhecimentos históricos, através de suas memórias, presentes no dizer.

Palavras-chave: ensino de história, educação, educação escolar indígena, linguagem.

O presente texto é um ensaio inicial de análise, de parte do corpus da pesquisa a ser realizada com objetivo de elaborar a dissertação no curso de mestrado em letras: linguagem e identidade. São reflexões e inferências a partir do estudo de um texto do livro: *Índios no Acre, história e organização*, que foi organizado e publicado pela Comissão Pró-Índio do Acre, em 2002, a partir de trabalhos de professores indígenas na produção de material didático para o ensino de história.

O livro *Índios no Acre, história e organização*, representa o trabalho contínuo de professores de várias sociedades indígenas (...). O uso do livro nos últimos anos nas escolas indígenas da região representou a principal obra de apoio para a reflexão e o estudo da história indígena, colaborando para a construção da proposta pedagógica nesta área. Por meio de sua elaboração e de sua leitura, pode-se experimentar a definição de conteúdos e de suas metodologias para o estudo e ensino da história, em sua relação com a geografia, as línguas e demais áreas em que se organiza a proposta curricular. (ÓCHOA, IGLESIAS, TEIXEIRA, 2002, p.11).

O texto foi escrito pelo professor indígena *Edson Medeiros Ixã Kaxinawá* (2003), integra o capítulo que trata do povoamento da América e tem como título: *...E o jacaré serviu de ponte*. Por ser um texto curto o reproduzo abaixo para melhor entendimento do leitor:

Estudando a história dos primeiros povos do mundo, que nasceram na África e chegaram ao norte da América atravessando o estreito de Bering, dá pra lembrar a história de antigamente do nosso povo Kaxinawá sobre o ‘jacaré que serviu de ponte’. Esta história do jacaré encantado conta que, de primeiro, os homens moravam todos numa só aldeia. Depois de muito tempo,

alguns povos começaram a se espalhar para outras terras, procurando presas de macacos, colares de miçanga e tintas para pintar o corpo. Quando chegaram na beira de um igarapé bem largo, encontraram um jacaré que se ofereceu para servir de ponte. Eles pediram licença para atravessar nas suas costas para o norte do continente americano. O jacaré aceitou atravessar a todos somente queria carne para se alimentar. Disse que só não aceitava comer carne de animais de sua família. Poucas pessoas passaram. Outros povos mais apressados mataram um jacaré e deram para ele como forma de pagamento pela travessia. O jacaré ficou com muita raiva e afundou para sempre. Por isso, os povos passaram a viver apartados em diferentes lugares da Terra. Os que passaram para o outro lado são os povos dos dentes de macaco e dos produtos da natureza. Os que não passaram são os povos das miçangas, os grupos maiores. Fazendo comparação dessa história contada pelos brancos com o nosso mito Kaxinawá, o Estreito de Bering parece com o jacaré que serviu de ponte. Depois que o jacaré afundou, nós passamos a viver apartados de nossos parentes da Ásia. Os povos que conseguiram passar são os índios das Américas (CPI, 2003, p.49,50).

Iniciarei a análise tomando como referência um olhar de Cleudemar Alves Fernandes (2005), estudioso das teorias da análise do discurso, a respeito da maneira como proceder. Para ele:

...todo e qualquer corpus em análise apresenta-se-nos como um universo discursivo marcado por instabilidade, que explica as movências e inquietudes dos sujeitos. Para a análise e interpretação de um *corpus* nessa perspectiva teórica, considerando a própria natureza do objeto, precisamos sair da materialidade lingüística em questão para compreendê-la em sua exterioridade, no social, espaço em que o lingüístico, o histórico e o ideológico coexistem em uma relação de implicância, compreendidos como discursos. (FERNANDES, 2005, p75).

A exterioridade, sugerida por Cleudemar Alves Fernandes (2005), é de onde partiremos para analisar o texto. No entanto, sabemos que a percepção da importância da exterioridade na análise de um discurso, texto ou enunciação é resultante de um enfrentamento teórico como o define Gregolin citando Régine Robin¹ (1977):

Segundo a autora, a lingüística do discurso pretendeu *ultrapassar a análise do enunciado e fazer estourar o espartilho que apertava o objeto da Lingüística* (p. 88), levando-a a interessar-se por novos objetos - o universo conotativo da linguagem, o jogo das implicações e das pressuposições, o campo retórico-estilístico, as estratégias dos argumentos do discurso, etc. - e, conseqüentemente, desenvolvendo novas formas de encarar a configuração dos saberes. (GREGOLIN, 2003, p.1).

Este enfrentamento a que Gregolin, (2003), se refere deu-se na França, em meados do século passado, principalmente a partir de críticas ao objetivismo científico que imperava no campo da análise do discurso e defendia uma percepção da língua como um signo estático, sem percebê-la em sua opacidade, sem considerá-la como uma construção humana, nas sociedades, ao longo da história. No entanto, este não é o único enfrentamento teórico. Outros surgem em torno dos elementos que devem compor as análises de interioridades e exterioridades dos discursos ou enunciados e também entre as diversas percepções sobre cada um deles, sua importância e definição. A definição a respeito do que é um discurso é um exemplo das questões em debate, pois traz uma infinidade de pressupostos e questões a serem consideradas. Numa abreviação a esse debate consideraremos, para nossa análise, a perspectiva em que: “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.” (FERNANDES, 2005, p.22 apud ORLANDI, 1999, p.15). O movimento do discurso a que ele se refere é ocasionado principalmente pela mudança nos sentidos. Ele explica como isso se dá:

no discurso os sentidos das palavras não são fixos, não são imanentes, como geralmente, atestam os dicionários. Os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. (FERNANDES, 2005, p. 22,23)

Esses diferentes lugares se dão em virtude das diferentes funções sociais que os sujeitos exercem ou dos espaços ou segmentos que integram em determinadas sociedades, mas se dão também na relação dos sujeitos com a memória. Eni Puccinelli Orlandi (1993), ao debater sobre o discurso fundador discorre sobre essa questão afirmando que:

também se fundam sentidos onde outros sentidos já se instalaram. (...) O que o caracteriza como fundador - em qualquer caso, mas precipuamente neste - é que ele cria uma nova tradição, ele re-significa o que veio antes e institui aí uma memória outra. (...) O sentido anterior é desautorizado. Instala-se outra “tradição” de sentidos que produz os outros sentidos nesse lugar. Instala-se uma nova “filiação”. Esse dizer irrompe no processo significativo

de tal modo que pelo seu próprio surgir produz sua “memória”. (...) Esse processo de instalação do discurso fundador, como dissemos, irrompe pelo fato de que não há ritual sem falhas, e ele aproveita fragmentos do ritual já instalado – da ideologia já significativa – apoiando-se em “retalhos” dele para instalar o novo. (...) (ORLANDI, 1993, p.13).

Outro aspecto no debate sobre os elementos que compõem a exterioridade do discurso diz respeito à identidade dos sujeitos em interlocução. Para compreendermos essa questão é importante deixarmos claro que ao falarmos em sujeito estamos nos referindo ao ser social “um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro”. (FERNANDES, 2005, p.34).

Esse ser social, sujeito em interlocução ou sujeito discursivo, que tem uma identidade construída na e pela linguagem pode ser explicado e compreendido, de acordo com Cleudemar Fernandes (2005), através de categorias discursivas, que propiciam reflexões, como os conceitos bakhtinianos de dialogismo, polifonia e heterogeneidade. Partindo dessa perspectiva ele nos traz a seguinte idéia, que tomaremos como referência para analisar a exterioridade do texto em estudo: “a identidade, como o sujeito, não é fixa, está sempre em produção, encontra-se em um processo ininterrupto de construção e é caracterizada por mutações.” (FERNANDES, 2005, p.42, 43).

Para analisar um texto, portanto, ao considerarmos os seus aspectos exteriores como o sujeito que o produz e sua identidade, os fatores presentes na constituição desta identidade, bem como o contexto em que ele produzido, considero fundamental uma reflexão sobre a relação entre essas questões e a memória. Parto da perspectiva de que são, através de esquecimentos e lembranças, constituídas as identidades e sujeitos, revelados nos discursos, enunciados e textos e produtores dos mesmos. Cleudemar Fernandes (2005), dialoga com esta categoria trabalhando a noção de memória discursiva, distinguindo-a de lembranças do passado e recordações individuais. Citando Pêcheux (2005) afirma: “a estruturação do discursivo vai constituir a materialidade de uma certa memória social.” (PÊCHEUX apud FERNANDES, 2005, p.56). Explica então que:

Esse espaço de memória como condição de funcionamento discursivo constitui um corpo sócio-histórico-cultural. Os discursos exprimem uma memória coletiva na qual os sujeitos estão inscritos. É uma memória coletiva, até mesmo porque a existência de diferentes tipos de discurso implica a existência de diferentes grupos sociais. Um discurso engloba a coletividade dos sujeitos que compartilham aspectos socioculturais e ideológicos, e mantém-se em contraposição a outros discursos. Trata-se de acontecimentos exteriores e anteriores ao texto, e de uma interdiscursividade, refletindo materialidades que intervêm na sua construção. (FERNANDES, 2005, p.56)

Também sobre essa questão é importante observar, na teoria dos “dois esquecimentos”, formulada por Pêcheux, (2004), a partir da análise das relações entre língua, discurso, ideologia e sujeito, que: “sob a ação da interpelação ideológica, o sujeito pensa que é fonte do dizer, pois este se apresenta como uma evidência.” (GREGOLIN, 2004, p.62).

A memória é a matéria-prima do ofício do historiador. As concepções, que orientam seu trabalho no tratamento desta ‘matéria-prima’, devem ser tomadas como pressupostos quando há recorrência a história para se proceder a análise de um discurso.

Para contribuir as reflexões aqui desenvolvidas trago um olhar de Michel de Certeau (1982), que participa dos debates sobre as concepções orientadoras do trabalho do historiador para escrever a história. O referido olhar aplica-se ao estudo do texto em questão. Ele analisa que:

Há quatro séculos, no Ocidente, me parece que “fazer a história” remete a escrita. Pouco a pouco ela substitui todos os mitos da antiguidade por uma prática significativa. Como prática (e não como os discursos que são seu resultado), ela simboliza uma sociedade capaz de gerir o espaço que ela, se dá, de substituir a obscuridade do corpo vivido pelo enunciado de um “querer saber” ou de um “querer dominar” o corpo, de transformar a tradição recebida em um texto produzido, finalmente de constituir-se página em branco que ela mesma escrever. Prática ambiciosa, móvel, utópica também, ligada à incansável instauração de campos “próprios” onde inscrever um querer em termos de razão. Ela tem valor de modelo científico. (CERTAU, 1982, p. 17).

A partir dessas considerações teóricas procederemos e análise e com foco nas exterioridades do texto. Ao identificar os sujeitos em interlocução percebemos que estamos diante de uma nova função social que se constitui: a de professor indígena. Como nova função estará o professor indígena exercendo um novo papel social na construção identitária de seu povo, os kaxinawás e de outros povos indígenas. O novo lugar que *Edson Medeiros Ixã Kaxinawá* ocupa, de professor indígena, preserva noções presentes em sua memória do narrador tradicional, responsável por contar a história de seu povo e preservar a memória social. Sua forma de escrever revela isso. Lança mão de um instrumento presente em sua tradição para produzir e reproduzir conhecimento: o mito. Sua escrita apresenta-se como a narrativa de um mito.

Os mitos são criados a partir de constatações resultantes da observação da realidade, eles facilitam a comunicação de idéias, a construção da imaginação humana e estão presentes em todos os momentos da cultura indígena, regulando seu cotidiano, explicando acontecimentos, nas festas e especialmente na educação

dos mais jovens. Hoje eles têm tido fundamental importância para a recuperação dos conhecimentos e na busca por costumes e culturas perdidas após o contato. Nas várias ações de atendimento aos direitos dos povos indígenas, dentre eles o direito a educação, os mitos dão relevante contribuição, como podemos observar na fala de Valdete Pinhanta Ashaninka(2006):

A educação da escola é próxima da educação tradicional porque contamos histórias para os alunos na oralidade, temos explicações conversas, falamos com os alunos os que eles viram e entenderam. Diferencia da educação tradicional dos velhos porque os velhos não ensinam as crianças com a escrita. Por isso é diferente da educação na escola ou na sala de aula porque os velhos só ensinam as crianças na oralidade (...). Por exemplo: ensinam as crianças a aprender os remédios da mata, só nos olhos da oralidade, ensinam as crianças a fiar algodão, ensinam tudo da tradição só na oralidade. (ASHANINKA apud WEBER, 2006, p. 169).

Não são todos os indígenas que conhecem a importância dos mitos e estórias. Edi Paulino Kaxinawá (2006) fala de sua experiência:

No tempo que meu pai era vivo eu era atento, quase toda noite eu queria história, por isso que eu aprendi (...). Ele começava a contar pros outros, aí eu ouvia aquela história tão bonita, chegava bem pertinho dele e pedia para ele contar aquela história pra eu ouvir (...). É tipo um estudo. O estudo quando o cara aprendeu aqui, aí não esquece mais. Era assim que eu botei na minha cabeça. (KAXINAWÁ apud WEBER, 2006, p.170).

Ingrid Weber (2006), antropóloga que fez pesquisas junto ao Kaxinawás descreve, em seu livro Um copo de cultura, um pouco dessa habilidade de contar estórias:

Várias pessoas são reconhecidas e respeitadas como detentoras desse saber (...). As estórias não são narradas aleatoriamente. Há sempre uma relação com o que está se passando (...). Nas estórias embora os episódios tenham ocorrido num tempo antigo eles recontam e explicam o estado de coisas atuais. (WEBER, 2006, p.170).

Outra estudiosa, Betty Mindlim (2001), abordando esse tema diz: “Contar, ouvir e escrever histórias é um processo sem fim, contínuo, o divertido sendo justamente prestar atenção nas variações, nos estilos e conteúdos de muitos narradores.” (MINDLLIM, Apud CPI, 2001, p. 35).

José Carlos Sebe Bom Meihy (1996), analisando a importância da história oral, nos leva também a refletir sobre as concepções que orientam o trabalho do historiador. Essas questões que ele traz podem integrar a perspectiva de novos paradigmas das chamadas ciências pós-modernas onde não é a escrita da história que garante sua cientificidade. Ele nos diz:

Como pressuposto, a história oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado. A presença do passado no presente imediato das pessoas é razão de ser da história oral. Nesta medida, a história oral não só oferece uma mudança para o conceito de história, mas, mais do que isto, garante sentido social à vida dos depoentes e leitores que passam a entender a seqüência histórica e a sentirem parte do contexto em que vivem. (MEIHY, 1996, p.10).

A função da história, sua importância, a forma como os acontecimentos passados estão relacionados com o presente e o futuro e também como, no presente, devemos nos relacionar com eles são objetos de reflexão dos professores indígenas que podemos, sem qualquer prejuízo, tomar como referência para nossa análise. Portanto, o intelectual indígena, que participa do debate teórico também é um sujeito que aparece implícito no texto. Para exemplificar a habilidade intelectual dos professores indígenas, trago a reflexão de Jaime Llullu Manchineri (2003) sobre o que é história:

História é uma *relembração* do tempo passado, de como os povos viviam, do que acontecia em diferentes épocas. Serve para pensar muitas vezes e verificar também o que está acontecendo no tempo em que vivemos hoje, quais as diferenças de antes, se ocorreu alguma mudança ou não. A história é isso: lembrar o tempo passado e, hoje, pensar como é que a gente está vivendo no tempo presente. É também imaginar o futuro, o que é que vai acontecer. (MANCHINERI apud CPI, 2003, p.15).

A Comissão Pró-Índio do Acre é outro sujeito em interlocução que está presente no texto analisado se considerarmos a fala de uma das coordenadoras do seu projeto pedagógico, Nietta Lindenberg Monte (2003), quando ela diz:

A intenção foi também dialogar com o campo da investigação educacional por meio de processos interculturais voltados à criação e negociação de significados sempre incompletos, efêmeros e mesclados, provenientes de nossas diferentes histórias culturais. (MONTE, 2003, p.89).

A Comissão Pró-Índio do Acre, se posiciona no debate ideológico, político e social, de enfrentamento aos diversos discursos que reproduzem preconceitos às culturas indígenas, ao construir uma proposta pedagógica em uma perspectiva de valorização da interculturalidade. É nesse contexto, sob essa orientação que foi elaborado o texto do professor indígena.

Também pelo discurso de Nietta Lindenberg Monte (2003) podemos identificar sujeitos que estão em interlocução no campo da investigação educacional. A ideia de significados incompletos como parâmetro no desenvolvimento do processo pedagógico, traz a linguagem para a centralidade do mesmo. O construtivismo, o professor como mediador dessa construção, não estão explícitos no discurso dela, mas implícitos. A narrativa do professor indígena apresenta resultados dessa orientação que se dá pelo suporte que esses campos de conhecimento proporcionam.

Os “velhos mestres” da tradição do povo Kaxinawá também aparecem como sujeitos na polifonia de vozes do professor indígena na construção dialógica com os saberes advindos de sociedades não indígenas.

A “memória do dizer” do professor indígena reconstrói a metáfora do mito com seus seres encantados e as recria, com os saberes advindos da academia, especialmente nas seguintes passagens:

Quando chegaram na beira de um igarapé bem largo, encontraram um jacaré que se ofereceu para servir de ponte. Eles pediram licença para atravessar nas suas costas para o norte do continente americano. (...)

Fazendo comparação dessa história contada pelos brancos com o nosso mito Kaxinawá, o Estreito de Bering parece com o jacaré que serviu de ponte. Depois que o jacaré afundou, nós passamos a viver apartados de nossos parentes da Ásia. Os povos que conseguiram passar são os índios das Américas (CPI, 2003, p.49,50).

Diversas epistemes se somam e se misturam na constituição do discurso do professor indígena e na movência de sujeitos e identidades a partir de memórias coletivas que estão expressas no texto. No entanto, isto não seria possível se o ensino de história se desse num processo pedagógico tradicional onde o estudante não é percebido como sujeito da aprendizagem.

Somente referenciados em um paradigma epistemológico interpretativo, onde o sujeito pesquisador é visto como alguém que está condicionado histórica e socialmente, onde se perde a pretensão de apreender objetivamente o real e se percebe que o conhecimento histórico se faz numa aproximação com a realidade passada a partir dos vestígios deixados ao longo do tempo, e como tal é construído como uma representação, num diálogo com outros discursos, representações e símbolos, podemos validar a memória, a ciência, a cultura e o discurso indígena. Nesse sentido, buscando a interculturalidade como práxis e não como mera retórica acadêmica e política.

A história como produto da linguagem, dos discursos e dos símbolos presentes nela e não somente como resultado dos acontecimentos vividos e investigados pelo cientista historiador é que pode considerar a possibilidade de que os mitos indígenas sejam representações e narrativas históricas, dentro de uma ciência que foge aos parâmetros dos cânones acadêmicos e que se dá numa cultura não hegemônica.

Notas

¹Robin, Regine. *História e Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1977.

Referências bibliográficas

CABRAL, Ana Suely A. Câmara et alii. **Por uma educação indígena diferenciada**. Brasília. 1987.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. **Festejando 22 anos de História**. Rio Branco. CPI. 2001.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

GREGOLIM, Maria do Rosário Valencise. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e & duelos**. São Carlos: Clara Luz, 2004.

_____. **Análise do discurso: lugar de enfrentamentos teóricos**. In: FERNANDES, Cleudemar Alves, SANTOS, João Bosco Cabral dos. *Teorias Linguísticas: problemáticas contemporâneas*. Uberlândia: EDUFU, 2003.

IZQUIERDO, Ivan. **A mente humana**. Disponível em: http://www.multiciencia.unicamp.br/art01_3.htm
Acesso em: 10 de Outubro. 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. Edições Loyola. São Paulo, 1996.

- MONTE, Nietta Lindenberg. **Novos Frutos das escolas:** registro de práticas de formação. Rio de Janeiro. 2003.
- ÔCHOA, Maria Luiza Pinêdo; IGLESIAS, Marcelo Piedrafitá; TEIXEIRA, Gleyson de Araújo (org.). **Índios no Acre** – História e organização. Comissão Pró-Índio do Acre, 2002;
- ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.) **Discurso Fundador:** A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas, SP: Fontes, 1993.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso** – princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- ROBIN, Regine. **História e Lingüística.** São Paulo: Cultrix, 1977.
- WEBER, Ingrid. **Um copo de cultura:** Os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola. EDUFAC, Rio Branco, 2006.

Línguas em contato: indivíduos bilíngues, comunidades bilíngues

Maristela Alves de Souza Diniz¹

Lindinalva Messias do Nascimento Chaves²

Resumo: De acordo com Appel e Muysken (1996, p. 10), o contato de línguas conduz inevitavelmente ao bilinguismo. Este tema tem se constituído de grande interesse dos estudiosos da linguagem, sejam eles linguistas, sociolinguistas entre outros profissionais das disciplinas que tem como foco de estudo a língua de um modo geral. Assim, buscamos, neste trabalho abordar algumas leituras sobre bilinguismo, fenômeno resultante de situações do contato linguístico. Este estudo é um recorte das ideias apresentadas em dissertação que faz parte do nosso projeto de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Acre, intitulado: Línguas em contato: “interferências” e “empréstimos” na região transfronteiriça Brasil/Bolívia – Brasileia e Cobija cujo foco é verificar as interferências e empréstimos linguísticos nos textos de alunos bilíngues em duas escolas na região de fronteira. Dessa forma, apresentamos alguns fatores que contribuem para o surgimento de sujeitos e comunidades bilíngues, bem como os vários tipos e definições de bilinguismo. Utilizamos como base as contribuições dos autores APPEL; MUYSKEN (1996), MORENO (2009), SIGUÁN (2001), MEDINA (2002) entre outros, que contribuíram para o estudo desta temática.

Palavras-chave: línguas em contato, linguagem, bilinguismo.

Bilinguismo

“[...] ninguém se converte em bilíngue por capricho. Quem chega a ser bilíngue é porque cresce e vive em um ambiente no qual utilizar duas línguas resulta útil e inevitável [...]”.³
(SIGUAN, 2001, p. 61 – tradução nossa)

Neste trabalho, traçaremos um panorama da situação de línguas em contato, do fenômeno denominado bilinguismo, de indivíduos e comunidades bilíngues. Embora não se trate de um assunto novo, ele nos parece bastante útil no sentido de embasar teoricamente algumas questões que se colocam em termos de pesquisa. Contudo, convém deixar claro, desde já, que trata-se de uma apresentação sucinta dos principais conceitos e do histórico relativos ao bilinguismo e ao contato de línguas, portanto não nos deteremos, com mais vagar, em cada aspecto da temática aqui apresentado, aspectos estes que serão aprofundados no desenvolvimento dos aspectos teóricos embasadores de nossa dissertação.

De acordo com Appel e Muysken (1996, p. 10), o contato de línguas conduz inevitavelmente ao bilinguismo, assertiva que nos leva a fazer uma breve abordagem deste tema, que tem se constituído de grande interesse dos estudiosos da linguagem, sejam eles linguistas ou, mais especificamente, sociolinguistas, entre outros profissionais de diferentes disciplinas, cujo foco de estudo é a língua de um modo geral.

A definição do termo bilinguismo tem sido um ponto de controvérsias entre os autores que se dedicam à temática. Devido à complexidade de se definir com exatidão quando um falante pode ser considerado bilíngue, muitos linguistas apresentam visões bastante diferenciadas de sujeitos detentores de determinado grau de desenvoltura em duas línguas. Apresentamos algumas definições de bilinguismo encontradas na literatura específica: a) “a prática de usar duas línguas de forma alternativa se denomina aqui bilinguismo e as pessoas implicadas bilíngues”.⁴ (WEINREICH, 1953 *apud* APPEL; MUYSKEN, 1996, p. 11, tradução nossa); b) “é o domínio nativo de duas línguas”.⁵ (BLOOMFIELD, 1933 *apud* MORENO, 2009, p. 207, tradução nossa); c) “chamamos bilíngue ao sujeito que possui dois sistemas linguísticos - duas línguas – com amplitude e profundidade similar e que é capaz de utilizá-los em qualquer situação do seu contexto com parecida facilidade e eficácia”⁶ (SIGUAN, 2001, p. 29, tradução nossa); d) “uma pessoa é qualificada como bilíngue se além das habilidades de sua primeira língua, tiver algumas habilidades em uma das quatro modalidades (falar, entender, escrever, ler) da segunda língua”.⁷ (MACNAMARA, 1969 *apud* APPEL; MUYSKEN, 1996, P. 11, tradução nossa).

Observamos que essas conceituações de bilinguismo e/ou sujeito bilíngue apresentam alguns aspectos discordantes. Tais divergências se devem ao fato de haver, ainda, muitas questões a serem respondidas na linguística, tais quais a própria definição de língua e a definição de escala de agregação⁸, entre outros (APPEL; MUYSKEN, 1996). No entanto, podemos perceber que nas definições aqui expostas existe um consenso de que o indivíduo bilíngue faz uso de duas línguas.

O bilinguismo é uma realidade em grande parte das comunidades do mundo todo. No Brasil, por exemplo, é evidente a existência de várias línguas indígenas que inevitavelmente se chocaram e se fundiram com a língua do colonizador. López, (2002, p. 13) aponta o Brasil como o oitavo colocado na lista dos países com o maior número de línguas faladas no mundo, atualmente, sendo mais de duzentas línguas distribuídas neste país. Só na Amazônia brasileira, afirma Freire, são mais de cem línguas.

[...] em territórios da Amazônia brasileira, com mais de cem línguas indígenas, cujos usuários foram capazes de preservá-las [...] Muitos deles são bilíngues com diferentes níveis de competência na língua portuguesa, e outros continuam monolíngues em língua indígena. (FREIRE, 2004, p. 16)

O encontro de comunidades e, conseqüentemente, de línguas, acarreta o comportamento bilíngue, impulsionando diversos fenômenos linguísticos decorrentes do contato de línguas. Desse modo, abordaremos os tipos de bilinguismo e as características básicas de um sujeito bilíngue, bem como faremos uma breve descrição dos fenômenos linguísticos resultantes da coexistência de duas ou mais línguas em uma dada sociedade.

De acordo com Siguán: “[...] o sujeito bilíngue, além de possuir dois sistemas linguísticos, deve saber mantê-los separados, saber alternar seu uso de forma rápida e sem dificuldades e, ainda, fazer tradução” (SIGUÁN, 2001, p. 31, 32 – tradução nossa). Tal sujeito, caracterizado por Siguán, deve manejar com destreza os dois sistemas linguísticos com habilidades nas quatro competências linguísticas: ler, compreender, falar e escrever; conhecer as línguas e não misturar os sistemas linguísticos no momento de execução de um ou de outro, reconhecendo suas estruturas divergentes; alternar os dois sistemas, passando de um para outro na execução de expressões sem demonstrar dificuldades na alternância das línguas; realizar traduções, inclusive simultâneas, de um sistema para o outro.

Comunidades bilíngues ou comunidades em contato de línguas, como dito anteriormente, não é uma realidade anormal. Para Moreno (2009, p. 207) “[...] Se alguma situação pudesse ser considerada normal sociolinguisticamente, seria aquela em que coexistem duas ou mais línguas: a maior parte das comunidades do mundo vive em uma situação na qual convivem várias línguas.” (tradução nossa)⁹

Antes de apresentar as características básicas do bilinguismo individual e social convém discorrer sobre os elementos que intervêm quando um indivíduo faz uso de duas línguas de forma alternada.

De acordo com Medina (2002, p. 18), os fatores que, entre outros, interferem no fenômeno do bilinguismo são: “[...] os fatores individuais, que estão relacionados à aquisição e aprendizagem das línguas L1 e L2, a dimensão psicológica e a estrutura da mente bilíngue; os fatores sociais; bilinguismo estável / instável; a educação bilíngue; as comunidades bilíngues; política linguística [...]” (tradução nossa).¹⁰

Como se sabe, o bilinguismo ocorre em comunidades que estão em situação de contato linguístico, podendo ser classificado como social e individual.

O bilinguismo social

Como sabemos, o bilinguismo social pode ou não atingir todos os membros pertencentes a uma dada comunidade e, ainda, pode não ocorrer da mesma maneira para todos os membros. Entretanto, um determinado grupo social é considerado bilíngue se uma parte representativa for afetada pelas duas línguas das quais fazem uso alternado os indivíduos que compõem aquela comunidade de falantes.

Optamos por apresentar, primeiramente, esta classe de bilinguismo por entender que suas características apresentam aspectos mais generalizados e, principalmente, porque pretendemos apontar as situações que possibilitaram às sociedades as situações de contato linguístico.

Medina (2002, p. 22), ao tratar de bilinguismo social, aponta quase uma dezena de fatores que possibilitaram o contato linguístico dos povos no decorrer dos tempos: “as ocupações ou colonização, o comércio, a superioridade demográfica, o poder e o prestígio, a expansão e a ascendência, a educação, a influência econômica, a religião e os meios de difusão”. Note-se que, por vezes, esses fatores chegaram a ocasionar a mortandade linguística.

As grandes ocupações, as colonizações e a expansão de territórios, como as ocorridas na América do Norte, no caso do Estados Unidos, nas Américas e África entre outras, são exemplos de situações em que ocorreram o contato linguístico. Nestes casos, o colonizador se afirma por meio de sua língua e o novo ambiente, marcado pelo entrecruzamento de dois sistemas, é imprevisível.

A atividade comercial, como meio de sobrevivência, é uma das práticas mais antigas e propícias ao contato de línguas desde os primeiros modelos de atividade mercantil, como as trocas dos produtos de primeira necessidade com outros grupos, outros coletivos, por exemplo nos grandes empreendimentos das viagens ultramarinas. Atualmente, a atividade comercial é um dos fatores que mais tem impulsionado os intercâmbios linguísticos. Aprender uma nova língua está nas necessidades básicas dos seres humanos devido à característica globalizada do mundo atual e ao surgimento dos blocos econômicos e das línguas comerciais, elementos essenciais do mundo contemporâneo.

No que se refere à língua de prestígio, podemos dizer que, para o falante cuja língua materna é estigmatizada, dominar a língua do poder, de prestígio, se converte em necessidade; além de outros elementos, contribui para isso a possível ocorrência de atitudes negativas dos falantes da língua de poder em relação à língua desprestigiada.

No que tange à educação e à religião, pode ser citado o ensino de línguas. A língua portuguesa e a

língua espanhola sempre estiveram inclusas no projeto expansionista das políticas de línguas de seus países respectivos. Na América latina, através da catequese, nos primeiros séculos da colonização, ou das escolas bilíngues de fronteira, na atualidade, a disseminação das línguas sempre possibilitou o cruzamento linguístico. Mais precisamente no que diz respeito à religião, Medina (2002, p. 23) aponta que: “os casos mais conhecidos podem ser os do Cristianismo – que favoreceu a expansão do latim – ou o espanhol na América, com o trabalho evangelizador dos missionários.” (tradução nossa)¹¹

Quanto à influência econômica, segundo Medina (2002, p. 22), “a língua ou as línguas que estão unidas ao poder são, por complemento, as mais solicitadas nos circuitos internacionais.” (tradução nossa).¹²

Por fim, os meios de difusão tem se convertido em importantes veículos na propagação e divulgação das línguas. Com o advento das novas tecnologias a comunicação entre pessoas distantes deixou de ser problema e, sem dúvida, esses meios de comunicação transmitem culturas e línguas aos lugares mais longínquos. Através das propagandas circuladas em programas de TV um comercial americano pode ser visto, por exemplo, no Japão ou no Egito, em uma aldeia indígena no extremo Norte do Brasil ou em um povoado africano. Assim, novas palavras vão sendo incorporadas na língua de um indivíduo e logo de uma comunidade.

Estas são algumas das situações que podem colocar indivíduos e grupos em contato linguístico. Fica evidente que algumas situações contribuem mais para que o fenômeno do bilinguismo ocorra em um determinado coletivo e essas situações citadas anteriormente não as únicas. No entanto, as apresentamos como aquelas que, no decorrer das relações da humanidade, tem sido significativas e responsáveis pelo processo de cruzamento das línguas, ou seja, do contato linguístico.

O bilinguismo individual

Apresentamos anteriormente algumas definições de sujeito bilíngue; como foi visto, o bilinguismo individual ocorre de modo diferente nos indivíduos de uma comunidade e apresenta algumas características diferentes do bilinguismo social. Medina (2002, p. 19) caracteriza o bilinguismo individual como um fenômeno que “afeta ao indivíduo e aos condicionamentos psicológicos que incidem sobre ele.”

Para definir um sujeito como bilíngue é necessário observar alguns aspectos no que se refere às características básicas do indivíduo que possui o domínio de duas línguas e que usa a segunda língua com a mesma eficiência da língua materna. Conforme Medina, uma das características do bilíngue é sua competência para estabelecer a relação entre linguagem e pensamento, ou seja, quando o indivíduo bilíngue é capaz de compreender uma mensagem tal como ele a recebe. Ao receber a mensagem na L1 ou L2, ele será capaz de adaptá-la e emití-la na mesma proporção e língua em que recebeu a mensagem (MEDINA, 2002, p. 20).

Outros autores apontam essa relação como a capacidade de traduzir do bilíngue. O sujeito bilíngue traduz textos de um sistema linguístico a outro com verdadeira eficácia e, por sua vez, transmite significados da L1 a L2 e vice-versa.

Outras características do indivíduo bilíngue, de acordo com Medina (2002, p. 20), são: “[...] o grau de conhecimento da língua, a idade de aquisição, as relações de status sócio-cultural das duas línguas, o pertencimento e a identidade culturais e o uso linguístico.”¹³ (tradução nossa)

Relativamente ao grau de conhecimento da língua, os indivíduos bilíngues são classificados por Medina como equilibrados e dominantes. Aqueles apresentam domínio dos dois sistemas linguísticos da mesma maneira, ao passo que estes apresentam domínio maior em uma das línguas. Normalmente, o bilíngue dominante o será na língua materna.

No que diz respeito à idade de aquisição, um indivíduo pode adquirir conhecimentos de L2 na infância ou na adolescência como isso também pode ocorrer na fase adulta. É consenso entre os estudiosos do processo de aquisição da linguagem que, quanto mais precoce ocorre a aquisição de uma segunda língua, maior será a competência linguística do sujeito. Nesse sentido, Medina aponta para o fato que o bilinguismo precoce pode ocorrer de modo simultâneo e consecutivo. É simultâneo quando a criança adquire as duas línguas, L1 e L2 ao mesmo tempo; é consecutivo quando a criança aprende a L2 após conhecer o sistema linguístico materno (MEDINA, 2002, p. 20).

Outro fator que propicia situações de bilinguismo em uma determinada comunidade linguística, já citado neste trabalho, está relacionado às questões de poder e prestígio da língua. Assim, Medina aponta dois tipos de bilinguismo que estão relacionados ao *status* sócio-cultural das línguas: bilinguismo aditivo e bilinguismo subtrativo. O bilinguismo aditivo ocorre quando as duas línguas de um grupo linguístico gozam do mesmo prestígio por parte dos membros ali inseridos; no bilinguismo subtrativo, uma das línguas se encontra em situação de desprestígio linguístico (Medina, 2002, p. 20).

Para finalizar, cabe tecer algumas considerações acerca da questão do pertencimento e do uso linguístico. Sabemos que o pertencimento cultural forma a identidade dos indivíduos em uma dada comunidade e que a língua é um elemento que gera esse sentimento de pertencimento. Segundo Medina (2002, p. 21), o sujeito que transita entre dois pólos culturais em uma mesma comunidade e as aceita na mesma escala de valor é considerado um bilíngue bicultural ao passo que o bilíngue mono cultural vai aceitar apenas a cultura do seu grupo linguístico.

Existe, ainda, uma série de fatores que interferem na formação do sujeito bilíngue. Etxebarria (1995, p. 25-36) *apud* Medina (2002, p. 21) aponta como “[...] fatores internos: a idade, a aptidão – inteligência, memória, atitude e motivação – e a utilização interior de uma língua; como fatores externos: a família, a comunidade, a escola, os meios de comunicação de massas e a correspondência.”¹⁴ (tradução nossa)

Desse modo, podemos entender que são muitos os fatores que contribuem para a formação de um sujeito bilingüe e, conseqüentemente, para a formação de sociedades bilingües. A literatura que trata dessa temática é bastante vasta e tem discutido os efeitos do bilingüismo sobre os indivíduos e comunidades que vivem em situação de contato linguístico.

Notas

¹Aluna do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade. Bolsista CNPQ

²Orientadora

³[...] nadie se convierte en bilingüe por capricho. Quien llega a ser bilingüe es porque crece y vive en un ambiente en el que manejar dos lenguas resulta útil o inevitable [...]. (SIGUÁN, 2001, p. 61)

⁴“la práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denominará aquí bilingüismo y las personas implicadas bilingües”.

⁵“es el dominio nativo de dos lenguas”.

⁶“llamamos bilingüe al sujeto que posee dos sistemas lingüísticos – dos lenguas – con amplitud y profundidad similar y que es capaz de utilizarlos en cualquier situación de su contexto social con parecida facilidad y eficacia”.

⁷“una persona podía ser calificada como bilingüe si, además de las habilidades en su primera lengua, tenía algunas habilidades en una de las cuatro modalidades (hablar, entender, escribir, leer) de la segunda lengua”.

⁸Constitui-se por um conjunto de pessoas que compartilhem as mesmas características, lugar, estratificação social, etc. A escala de agregação está relacionada à definição da área, de grupos e/ou de indivíduos, haja vista que a escolha de cada um destes grupos pode interferir nos resultados dos estudos.

⁹“si alguna situación pudiera considerarse normal sociolingüísticamente, sería aquella en la que coexisten dos o más lenguas: la mayor parte de la comunidades del mundo viven en una situación en la que conviven varias lenguas.” (MORENO, 2009, p. 207)

¹⁰“los factores individuales (adquisición, aprendizaje de la Lengua A y la Lengua B, dimensión psicológica, la estructura de la mente bilingüe); factores sociales, bilingüismo estable/inestable; la educación bilingüe; comunidades bilingües; política lingüística [...]”. (MEDINA, 2002, p. 18)

¹¹“Los casos más conocidos pueden ser los del Cristianismo – que favoreció la expansión del latín – o el español en América, con la labor evangelizadora de los misioneros.” (MEDINA, 2002, p. 23)

¹²“La lengua o las lenguas que están unidas al poder son, por añadidura, las más solicitadas en los círculos internacionales.” (MEDINA, 2002, p. 22)

¹³“[...] el grado de conocimiento de la lengua, la edad de adquisición, las relaciones de estatus socio-cultural de las dos lenguas, la pertenencia y la identidad culturales y el uso lingüístico.” (MEDINA, 2002, p. 20, 21)

¹⁴“[...] factores internos: la edad, la aptitud – inteligencia, memoria, actitud y motivación – y la utilización interior de una lengua; externos: la familia, la comunidad, la escuela, los medios de comunicación de masas y la correspondencia.” Etxebarria (1995, p 25-36) *apud* Medina (2002, p. 21).

Referências bibliográficas

APPEL, René & MUYSKEN, Pieter. **Bilingüismo y Lenguas de Contacto**. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

CALVET, Jean-Luis. **As políticas lingüísticas**. Tradução I. de O. Duarte, J. Tenfen, M. Magno. São Paulo: Parábola: IPOL, 2007. (Na ponta da língua, 17)

_____. **Sociolingüística: uma introdução crítica**. Tradução M. Marcionilio. São Paulo: Parábola, 2002.

FREIRE, J. R. B. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia**. 01. ed. Rio de Janeiro: Editora Atlântica / Eduerj, 2004.

KYMLICKA, Will. **Fronteras territoriales**. Presentación a Miguel Carbonell. Madrid: Mínima Trotta, 2006.

MEDINA, Javier López. **Lenguas en contacto**. 2. ed. Madrid: Arco Libros, 2002.

MORENO, Francisco Fernández. **Principios de Sociolingüística y Sociología Del Lenguaje**. 4. ed. Barcelona: Ariel, 2009.

MORENO, Juan Carlos Cabrera. **Lenguas del Mundo**. Madrid: Visor, 1990.

PRETI, Dino. **Sociolingüística**. São Paulo: Edusp, 1994.

SIGUÁN, Miquel. **Bilingüismo y lenguas en contacto**. Madrid: Alianza Ensayo, 2001.

SILVA-CORVALÁN, C. **Sociolingüística, Teoría y análisis**. Madrid: Alambra, 1988.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolingüística**. São Paulo: Ática, 1985.

Representações de práticas leitoras: o debate sobre educação na epistolografia do acervo de Guiomard Santos

Nagila Maria Silva Oliveira
Elisabete Carvalho de Melo

Resumo: Este artigo trata de práticas leitoras nas cartas do Acervo Guiomard Santos, do Centro de Documentação Histórica da Universidade Federal do Acre. A pesquisa que o originou teve por objetivo geral, descrever e analisar representações de práticas leitoras no Estado do Acre, considerando o gênero epistolar como principal fonte de dados. Nessa perspectiva foi utilizado o método bibliográfico/documental, tendo como corpus as cartas que compõem o Acervo Guiomard Santos, especialmente as de cunho lírico. Os principais resultados encontrados e analisados dizem respeito à forma como as cartas eram utilizadas para encurtar distâncias geográficas, econômicas e sócio-culturais. Estas serviam de instrumento para solicitações, agradecimentos, reivindicações e notícias, revelando que as práticas de leitura no período datado nas cartas estavam vinculadas a uma necessidade de comunicação. A pesquisa traz contribuições para as discussões acerca das práticas leitoras no Acre, se constituindo também um recurso importante para a compreensão da história acreana, no que diz respeito às relações econômicas, sócio-culturais, políticas e educacionais.

Palavras-chave: cartas, práticas leitoras, Acre.

Introdução

Nos últimos anos o gênero epistolar tem se tornado objeto de estudo em pesquisas de diferentes temáticas, entretanto, ainda são pouco conhecidas no Brasil, apesar de apontarem que as cartas guardam consigo sinais de parte de um tempo, que podem revelar modos de pensar e viver de uma dada cultura.

Para Chartier (2009) estudar cartas em uma época em que nossa relação com o passado está ameaçada pela forte tentação de criar histórias imaginárias, é uma necessidade fundamental e urgente para possibilitar uma reflexão sobre as condições que permitem sustentar um discurso histórico como representação e explicação adequada da realidade que foi. Nesse sentido, o gênero epistolar comporta uma veracidade dos acontecimentos em detalhes que dão conta de narrar fatos e práticas do passado que se encontram ocultas na história oficial. Ter acesso a esses escritos, com discursos próprios de um tempo e de um lugar é importante para compreender identidades e cultura.

Nessa perspectiva, Chartier (2003) aponta que os escritos pessoais destilam vida, relatam universos de interesses e de crenças, constroem e desfazem relações, colocam a descoberto questões que foram importantes naquele momento específico da escrita, ou ainda questões das quais se ocuparam os agentes culturais.

Os estudos sobre a história da leitura indicam que ler sempre foi necessário a homens que se organizaram em sociedade, e no caso, do gênero epistolar, este sempre foi utilizado para encurtar distâncias entre remetentes e destinatários, possibilitando a troca de idéias e opiniões, mesmo na ausência entre ambos.

Esses estudos também indicam o gênero epistolar como os primeiros indícios de práticas leitoras, e levando em conta essa questão, foi pensado o projeto de pesquisa que originou o presente artigo, tendo como objetivo geral, descrever e analisar representações de práticas leitoras no Estado do Acre. E como objetivos específicos, descrever representações de práticas leitoras nas cartas do Acervo Guiomard Santos; analisar o gênero epistolar revelador de posturas acerca da própria leitura; evidenciar representações de processos identitários; e descrever e analisar as concepções sobre leitura e sua importância, nas cartas do acervo.

Para compreender as práticas de leitura evidenciadas nas correspondências consideramos alguns questionamentos que Yunes (2003) julga como fundamental para descrever práticas de leituras: qual a relação entre leitura e escrita e o modo de vida dos indivíduos? Qual o significado dessa relação no cotidiano? Como os usuários representam e praticam a leitura/ escrita e que usos sociais lhes são emprestados? Como se dá a circulação da leitura.

Para Yunes (2003) responder estes questionamentos ao investigar as práticas leitoras possibilita compreender a familiaridade diversificada com a leitura e a escrita, por parte de homens e mulheres, em ofícios e condições sociais próprias de uma época.

A opção pelo Acervo Guiomard Santos como fonte de dados, justifica-se por sua considerável quantidade de correspondências, em diferentes momentos da história do Acre, e sendo assim, tais

correspondências revelam a importância dada a leitura no contexto social em que as cartas foram escritas, distinto do momento atual, desvelando o perfil do leitor acreano no referido contexto social.

Dessa forma, é de grande relevância conhecer as representações de práticas leitoras evidenciadas nesse acervo, por ajudar na compreensão acerca da identidade de um sujeito acreano, assim como, por contribuir com a história da leitura no Acre.

Material e método

A pesquisa é de cunho bibliográfico/documental e os dados coletados foram obtidos a partir da leitura e registro fotográfico de cartas do acervo de Guiomard Santos, composto de aproximadamente 200 caixas de correspondências, arquivadas no CDH – Centro de Documentação Histórica na Universidade Federal do Acre.

Inicialmente o projeto foi apresentado ao funcionário responsável por esse Centro de Documentação, para que este tomasse conhecimento do trabalho que seria realizado, e conseqüentemente, auxiliasse disponibilizando o material a ser pesquisado.

A partir de algumas orientações do funcionário, quanto aos cuidados com as cartas, deu-se início a coleta de dados. Por serem documentos bastante antigos, já desgastados pelo tempo, o contato com as cartas exigiu o uso de máscaras e luvas, bem como, cautela na retirada e reposição das cartas das caixas que compõem o acervo em estudo.

As correspondências estão guardadas em caixas box de plástico, separadas uma a uma dentro de uma folha de papel almaço, contendo uma identificação geral quanto ao ano, no entanto não estão guardadas em uma ordem cronológica, e nesse sentido, uma única caixa pode conter cartas de décadas diferentes.

Em algumas folhas de papel almaço há a identificação de destinatário, remetente e assunto principal das cartas. As que tinham o assunto identificado facilitaram a coleta de dados: quando não tratavam do foco da pesquisa, não foram lidas, procedendo-se a leitura apenas das cartas sem identificação do assunto principal e das que traziam em sua identificação, pistas que poderiam indicar dados para o estudo.

O acervo contém tanto cartas datilografadas como manuscritas. A leitura das manuscritas exigiu maior rigor para poderem ser compreendidas, visto que apresentam caligrafias e estilos de escrita bem distintos.

A metodologia utilizada para a coleta de dados consistiu na leitura de cartas, registro fotográfico das que possuíam dados para a pesquisa e análise dos conteúdos das cartas com foco nas práticas leitoras, à luz do referencial teórico adotado.

Dessa forma foi realizado um lento processo de garimpagem, para selecionar as cartas relevantes para a pesquisa. Ao todo foram lidas 1.392 cartas que estavam guardadas em 30 caixas do arquivo, datadas entre o final dos anos 40 aos anos 70, sendo 305 fotografadas por apresentarem direta ou indiretamente informações úteis ao estudo.

O percurso da pesquisa foi indicando que a análise dos dados não deveria ser uma etapa posterior, isolada da leitura inicial das cartas, e sim, atividades que poderiam acontecer concomitantemente, se complementando ao caminharem juntas.

Paralela à leitura das cartas também foi realizada a leitura do referencial teórico sobre a pesquisa com o gênero epistolar e sobre estudos na área da leitura e escrita. No decorrer da pesquisa dois livros foram incluídos na bibliografia: “Destinos das Letras: história, educação e escrita epistolar” e “Prezado Senhor, Prezada Senhora: estudos sobre cartas”, por apresentarem conteúdos relevantes sobre o gênero epistolar.

A leitura de tais obras contribuiu muito para uma compreensão desse gênero como importante fonte de dados e para o tratamento metodológico do trabalho com cartas.

A última etapa da pesquisa foi a sistematização de todos os dados coletados e dos conteúdos do referencial teórico, aqui traduzido no presente artigo científico. Nele, será possível conhecer alguns trechos das cartas, transcritos na íntegra, que serão apresentados em itálico, com local e data em que foram escritas, a depender do que consta nas cartas, pois nem todas, trazem essas informações.

Resultados e discussão

Por serem as cartas documentos referentes a um contexto histórico-político faz-se necessário, uma breve contextualização dos acontecimentos e dos sujeitos que estão incorporados no conteúdo nas cartas analisadas.

A figura central das correspondências é José Guiomard Santos, personagem político que na época datada nas cartas ocupava cargos políticos do território acreano¹. As correspondências a ele enviadas e por ele escritas contam muito sobre a história do povo acreano, revelando acontecimentos históricos como a elevação do Acre à categoria de Estado e a expansão da rede escolar pública, visando a erradicação do analfabetismo e o surgimento de novos municípios no Estado.

Muitas das cartas são datadas da época em que o Acre ainda era apenas um território nacional, sem autonomia política, dependendo exclusivamente do governo amazonense e do Estado do Rio de Janeiro. Nessa época todas as decisões eram tomadas externamente ao território acreano, sendo as cartas o único meio de encurtar a distância entre os acreanos e seus representantes. Estas eram emitidas por via fluvial, único meio de saída e entrada de pessoas e mercadorias na região, o que determinava uma demora muito grande para as correspondências chegarem aos destinatários.

A demora é explícita nas cartas referentes a felicitações das festas de fim de ano, ou a outras datas comemorativas, que eram escritas com antecedência de até dois meses. Em uma carta analisada o próprio remetente faz referência ao tempo que as correspondências levam para chegar ao seu destino: *Infelizmente tudo que vem daí leva no mínimo cerca de dois meses para chegar em nossas mãos... e quando chega!* (Rio de Janeiro, 14.3.1963).

No acervo a maioria das correspondências tinha Guiomard Santos como destinatário, contudo, também foram encontrados, rascunhos de cartas escritas por ele. De um modo geral, estas cartas eram destinadas a políticos, correligionários e familiares.

Dentre os remetentes das cartas foram identificadas políticos e pessoas que ocupavam cargos públicos. Além das cartas oficiais que discorriam sobre acordos e decisões políticas, também foram identificadas cartas destinadas a Guiomard Santos, por cidadãos acreanos, “pessoas comuns”, além das cartas pessoais, enviadas por familiares e amigos íntimos.

Os assuntos discorridos nas cartas eram dos mais variados, pois a escrita como principal meio de comunicação da época, tinha usos distintos para as classes sociais: para as elites, personagens políticos e proprietários, estas serviam para estabelecer relações e estratégias políticas, bem como, para negociar e disseminar ideologias dominantes para a massa, enquanto que para as “pessoas comuns”, as cartas eram instrumentos para reivindicar, desabafar, fazer pedidos, agradecer favores, enfim, comunicar-se com os seus representantes.

Estas mal traçadas linhas é somente para pedir-lhe um auxílio por que sou uma mulher que nem tenho pai nem mãe e nem marido nem parentes nenhum sou sozinha no mundo eu tenho um parente um filho que conta somente dezesseis dias de nascido... se o senhor arrumar um emprego pra mim eu ficarei muito agradecida com o senhor de hoje por diante eu espero a proteção de Vossa excelencia... peço ate pela luz dos seus olhos que me arrume um emprego (Rio Branco, 18.05.1956).

Estou cursando a 5ª serie do 1º grau, luto com muita dificuldade financeira tenho vários irmãos e trabalho para ajudar meu pai. Por isso venho por meio desta solicitar ao senhor uma bolsa de estudos para depois de formado conseguir um bom trabalho. (1975).

Nas cartas em que se fazem pedidos a Guiomard Santos, a maioria se refere a pedidos de bolsas de estudo, moradia ou emprego, como no trecho acima. Desabafos de eleitores que se sentiram enganados por políticos também são tratados nas cartas.

Sr. José Guiomard dos Santos, aqui se dirige uns de seu cabo eleitoral que tanto trabalhei pela sua candidatura em Brasília e até hoje tudo que ganhei foi uma barriga dagna, eston aqui sendo pesado na despesa de meu irmão que ele já luta com dificuldade com 7 filbos e eu estou com uma dieta orrivel... vou lhe ser franco coronel se eu escapar desta não pretendo trabalhar pelo partido e só de minha casa soa 6 votos se atenderem minha lastima que sou pobre abasta lhe dizer que vivo de agricultura e já fais quatro meses que to dointe... (Sem data).

Trechos de cartas como essas revelam a identidade de um povo que historicamente foi abandonado por seus governantes em uma floresta distante, cortada por rios com difícil acesso, e que aos poucos foi se organizando politicamente em prol de uma autonomia. Revelam ainda a organização da vida econômica e cultural do Estado, em que, mediante a esse processo organizacional a educação era tida como o passaporte para a ascensão social.

No que tange às representações de leitura, é valido ressaltar o papel/suporte utilizado para a escrita das cartas, a forma como eram escritas, a valorização atribuída às pessoas que sabiam ler e escrever, as funções dessas práticas, e conseqüentemente a necessidade de alfabetização em uma cultura escrita.

Quanto ao papel/suporte utilizado na escrita das cartas e à forma como eram escritas, o acervo é composto de cartas escritas em papel ofício e em papel com pautas, sendo o ofício utilizado para as cartas datilografadas, escritas por sujeitos políticos ou ocupantes de cargos públicos, e o alçaço, para as manuscritas, escritas por “pessoas comuns” – cidadãos acreanos, amigos e familiares. Quando escritas por jovens, quase sempre era utilizado papel decorado, ilustrado nas bordas, hoje chamado de papel de cartas.

O prestígio atribuído às pessoas que sabiam ler e escrever e o desejo da aprendizagem da leitura e da escrita aparecem em muitas cartas, em especial, escritas por pais e mães de famílias, fazendo pedidos de bolsas de estudos, como já mencionado. Percebe-se nesse caso, o quanto as famílias acreanas almejavam ver seus filhos letrados, em prol de um reconhecimento social e também pela possibilidades de ocupar no futuro, “cargos importantes” no Estado.

Prezado senhor estando em dificuldades sobre os estudos de meus filbos resolvi pedir ao V Ex. que sempre tem sido bondoso, para com todos para arrumar para mim duas bolsas de estudo, pois eston em situação difícilíssima o marido não tem ordenado fixo e tem 7 filbos para tratar, e importante para eles estudar pois so é alguém na vida quem tem estudo. (1973).

Em uma carta escrita por um sobrinho de Guiomard, fica explícita a sua felicidade em demonstrar ao tio que já sabe ler e escrever, o que também nesse caso, evidencia-se a valorização da escrita.

Meu querido titio

Escrevo-lhe esta cartinha para lhe mostrar que eu já sei ler e escrever. Fiz o 1º ano passei para o 2º com boas notas, agora estou em férias. Faz muitos dias que estou pedindo a mamãe para me ensinar escrever uma cartinha para o meu tio. Fiz umas tres cartas mas Ella disse que não estavam boas...(Sem data).

Olhando a letra firme, tão certa, caligrafia de jovem rapaz, adivinhei logo mesmo sem olhar o remetente, quem me envia esta carta. (Brasília, 01.06.1981).

No Acre as famílias com melhores condições financeiras investiam e valorizavam o letramento de suas descendências. Isso pode ser constatado não só por estas cartas, em especial, mas também pelos muitos consentimentos de bolsas de estudos aos afilhados e parentes de Guimard Santos.

Apesar das inúmeras cartas bem escritas por pessoas letradas, no sentido do uso da norma culta do português, dentre elas, algumas da elite acreana, não se pode desconsiderar um quantidade significativa de cartas enviadas por pessoas com pouco estudo, algumas analfabetas, que se comunicavam pelas cartas por intermédio de pessoas que funcionavam como escriba.

Estou escrevendo pelas mãos do compadre, tenbo nele confiança de que o assunto tratado nesta carta não será comentado com outras pessoas... o fim desta é somente para pedir-lhe se caso seja possível, arranjar-me (Cr \$ 50,00) pois estive doente e gastamos muito esse é o problema de estarmos aperriado... como também a vitória foi nossa, e agora chegou a vez do senhor arranjar um emprego para mim conforme me prometeu, pois tenbo 12 filhos e é só meu esposo que trabalha. Estou esperando sua ajuda.(Sem data).

Essa prática leitora, da escrita pelo outro, muito comum no acervo de Guimard Santos nos indica que

Manter uma correspondência não depende somente de competências (extensão da alfabetização) ou de incitações infra-estruturais (serviço postal, abertura econômica), mas de maneira mais profunda, essa prática se enraíza em um modelo de comportamento, em uma maneira de viver o vínculo social e de estreitar relações. (DAUPHIN, POUBLAN, 2002, p.87).

Nesse sentido, inúmeras cartas escritas por pessoas simples, sem instrução escolar, expressa antes de qualquer coisa, uma necessidade de comunicação e por meio delas estabelece relações de proximidade, confiança e esperança em dias melhores.

A leitura das cartas datadas em anos de eleições discorriam sobre disputas partidárias. Nelas, os correligionários escreviam para Guimar Santos para lhe deixar informado sobre as campanhas, em algumas, chegavam a indicar nomes para ocupar cargos em secretarias públicas. Os próprios eleitores escreviam a ele para demonstrar apoio dado durante as eleições.

*Excelentíssimo R. Col. José Guimard dos Santos
Deputado Federal pelo território do Acre.*

.... Quando aqui estamos em Sena, nos (vossos eleitores) estamos firmes, e esperamos calmamente o dia 3 de outubro próximo, para dar a V. Ex. nas urnas, a vitória que bens mereces. (Rio Branco- Acre).

Quanto às questões educacionais, as cartas revelaram que não se pode cristalizar as práticas educativas daquele período sem considerar os interesses por trás das políticas públicas de educação. De um modo geral, formar leitores significava, sobretudo, formar pessoas votantes e nesse sentido, havia o incentivo à alfabetização de jovens e adultos.

Nessa direção, uma carta enviada ao então, Senador Guimard Santos, por Aracoli Pinheiros, representante do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBREAL, pelo Departamento de Educação e Cultura, evidencia a preocupação das autoridades em erradicar o alto índice de analfabetismo no Acre.

Senhor Senador

Apraz-nos encaminhar a V.Exa. a publicação anexa, editada pelo MOBREAL no intuito de levar aos seus inúmeros colaboradores pequena amostra dos resultados obtidos na luta pela erradicação do analfabetismo em nosso país. A fim de evitar algumas lacunas em alguns projetos de alfabetização, apoiados pela UNESCO, o MOBREAL lançou o programa cultural, através do qual são fornecidos jornais e literatura elaborada, como reforço complementar, em adequação ao nível de sua clientela, juntamente com outros textos, representam o esforço do movimento para evitar a regressão dos neoleitores. Mediante ao incentivo a leitura e a aquisição de novos conhecimentos. (Carta-ofício circular N 22- 75- BSB-REDIF, 1975).

O trecho acima também revela que além do gênero epistolar os acreanos tinham acesso a outros tipos de textos, que eram viabilizados pelo Departamento de Educação e Cultura, a fim de estimular o gosto e práticas de leitura, em virtude de um alto índice de analfabetismo na região.

As cartas também eram porta-vozes de informações políticas e por meio delas, eram disseminadas, idéias partidárias. Além disso, as informações advindas do Senado expressas no jornal tinham, em primeira

instância, sua origem em cartas escritas no Rio de Janeiro e enviadas ao Acre. Os discursos políticos também eram escritos mediante cartas e posteriormente divulgados pelo jornal impresso. Isso porque quando o então Senador Guiomard Santos se encontrava fora do Estado do Acre escrevia cartas ao povo acreano, e algumas, eram publicadas em jornal local.

Assim, o jornal surge como um novo meio de comunicação, como uma nova possibilidade para práticas leitoras, porém, diferente das cartas que chegavam ao destinatário sem problemas, nos primeiros anos de circulação, existiam algumas dificuldades e empecilhos para que os jornais pudessem circular no Acre.

Rio Branco- 25-6-1962

Amigo e compadre deputado José Guiomard: estou enviando esforços para fazer de tudo, a mais ampla divulgação. Lutamos com o problema da falta de papel para jornal. Com dificuldade, venho conseguindo, por empréstimo algumas resmas, com que vou editando nosso jornal. Na falta de papel próprio, o Abraham tem cedido papel manilha....(Carta enviada pelo Departamento de Educação e Cultura).

Apesar de dificuldades, as cartas também nos contam situações que denotam superação, chegando ao ponto do jornal O Estado do Acre circular nos principais centros políticos e empresariais do país.

Senador Guiomard dos Santos/ Rio Branco – 22, 2, 1978

A agência jornalística tem o privilégio de informar que em razão ao contínuo desenvolvimento do Estado do Acre fará circular brevemente, nos principais centros políticos e empresariais do país o jornal O ESTADO DO ACRE, semanário que servirá de vínculo a seu povo e ao governo, para divulgar sua cultura e colaborar com a administração pública.

Dessa maneira, a criação do jornal O Estado do Acre abre uma nova possibilidade de leitura para os cidadãos acreanos, contudo, era ainda as cartas, a principal fonte de informações. A essa constatação deve-se agregar às questões econômicas e sócio-culturais da época que por si, restringiam o acesso da maioria da população, aos jornais.

De um modo geral, as cartas do acervo Guiomard Santos mostram em traços firmes ou inseguros uma relação pessoal do povo acreano com o universo da escrita.

Considerações finais

Retomando as discussões até então, os dados analisados podem ser assim resumidos: as representações de práticas leitoras, encontradas no acervo Guiomard Santos, datado entre as décadas de 40 e 70, evidenciam que o uso da palavra escrita estava vinculado a uma necessidade de comunicação, em que o gênero epistolar servia para encurtar distância entre os cidadãos acreanos e seus representantes que governavam o Acre. Mediante as limitações geográficas e a inexistência de modernos meios de comunicação, as pessoas se utilizavam das cartas para protestar, agradecer, solicitar, noticiar, negociar e estreitar relações de amizade.

As cartas escritas por sujeitos simples, deixam claro a grande admiração que tinham por Guiomard, em algumas, o conteúdo estava voltado a agradecimentos por bolsas de estudos concedidas e “favores” de ordem financeira. Amigos e eleitores lhes parabenizavam pelo projeto de elevação do Acre a categoria de Estado, que por ele feito foi aprovado na terceira tentativa.

As cartas como principal meio de comunicação no Acre, nas décadas aqui em estudo, revelaram que o uso de práticas leitoras não se restringe às pessoas alfabetizadas. Mesmo os analfabetos faziam uso dessas práticas, seja ouvindo alguém ler cartas para eles, seja ditando o seu próprio texto para que alguém escrevesse. Nesse caso o texto das cartas era produzido por pessoas que não dominavam a leitura e a escrita, mas que conheciam a estrutura do gênero epistolar e o utilizavam para comunicar-se.

O acervo de cartas de Guiomard Santos também mostra que independente da classe social e conhecimento da língua escrita, todas as cartas, com suas particularidades, trazem informações importantes sobre as práticas leitoras no Acre, também sobre a história da leitura nesse Estado, numa época em que nem todos tinham acesso a educação. Nesse sentido, é importante considerar que:

Não há dúvidas da importância que tem os arquivos que guardam a memória institucional ou do poder, habituais espaços do historiador, mas tão pouco deve-se duvidar da utilidade que oferecem as escrituras de pessoas comuns. Através delas abre-se a possibilidade de (re) conhecer outras maneiras de viver e de narrar o vivido. (CASTILLO, 2000, p. 11).

Desse modo, as cartas do acervo Guiomard Santos se apresentam como instrumentos privilegiados na história do Acre, na medida em que o diálogo entre remetentes e destinatários conta a história desse Estado com outras versões, com uma nova linguagem, revelando detalhes do modo de viver e se organizar socialmente que nem sempre são narrados pelos historiadores.

No que se refere às práticas leitoras, as cartas revelam a importância que essa prática social se reveste na sociedade acreana, num contexto de distâncias geográficas, mas também, de distâncias econômicas, sócio-culturais, políticas e educacionais. Revelam também que as práticas leitoras no Acre eram muito centradas na leitura e escrita de cartas, mesmo depois da criação do Jornal O Estado do Acre - mais um meio de comunicação,

instrumento de informações políticas e culturais aos cidadãos acreanos.

Muitas cartas revelam posturas bastante significativas acerca do ato de ler, especialmente as trocadas entre homens públicos e simples “correligionários”, políticos e familiares, numa demonstração de preocupação com a formação de sujeitos leitores.

O que foi mais relevante nos dados encontrados foi a riqueza de informações que revelaram dados sobre leituras, não isolados, mas sim, num contexto político, econômico, sócio-cultural e educacional em que as cartas lidas foram escritas, revelando um processo de constituição do perfil do leitor acreano.

Embora não tenha sido possível a leitura de todas as cartas do acervo Guiomard Santos, a pequena amostra de cartas analisadas revela que o gênero epistolar nos indica caminhos para a compreensão da leitura - também a escrita, como uma prática cultural, e nesse sentido, no diálogo entre remetentes e destinatários, estes se constituem como sujeitos da história de seu tempo, de seu lugar.

A pesquisa realizada não traz conclusões definitivas, uma vez que muito ainda se tem para ser conhecido nas cartas do acervo, considerando que em um ano não foi possível conhecer todas as cartas, portanto outras informações acerca das práticas leitoras, com certeza, poderão ser encontradas, considerando os diferentes contextos de diferentes épocas em que foram escritas. Nesse sentido sugere-se a continuidade da pesquisa, no sentido de se buscar mais dados que complementem e/ou aprofundem as questões aqui apresentadas sobre as práticas leitoras no Estado do Acre, pela importância lhe atribuída socialmente neste Estado.

Nota explicativa

¹ Governador do Acre no período de 1946 a 1950; Deputado federal em 1951/ 1963; Senador 1963/ 1983

Referências bibliográficas

ABREU, Márcia. (Org.). **Leitura, História e História da Leitura**. São Paulo: FAPESP/Mercado das Letras, 2000.

BASTOS, Maria Helena Camara. **De pai para filha: cartas sobre a educação de Coroa (1849)** In: BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa S. Cunha; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio(Org). In:Destino das letras: história, educação e escrita epistolar.Passo Fundo: UPF, 2002.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. **“Como o polvo e o camaleão se transformam”**: modelos e práticas epistolares na Espanha Moderna. In: BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa S. Cunha; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio(Org). Destino das letras: história, educação e escrita epistolar. Passo Fundo: UPF, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura – 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger de. **História ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____ **Formas e sentidos**. São Paulo: Mercado das letras, 2003.

_____ **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

DAUPHIN, Cécile; POUBLAN, Daniele. **Maneiras de escrever, maneiras de viver: cartas familiares no século XIX**. In: Destino das letras: história, educação e escrita epistolar. Passo Fundo:UPF, 2002.

GALVÃO, Walnice Nogueira, GOTLIB, Nádya Batella. **Prezado senhor, Prezada senhora: estudos sobre cartas**. São Paulo: Companhia da Letras, 2000.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MOLINARI, Augusta. **Cartas aos “patrões”**: práticas de escritura e culturas operárias em Gênova no início do Novecentos. In: BASTOS, Maria Helena Camara; CUNHA, Maria Teresa S. Cunha; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio(Org). Destino das letras: história, educação e escrita epistolar. Passo Fundo:UPF, 2002.

OLIVEIRA, Edir Figueira Marques de. **Educação básica: imposição política ou pressão social? - análise histórica da educação no estado do Acre - 1962-1983**. Rio Branco: 2001.

POLAIN, Martine; POMPOUGNAC, Jean-Claude; FRAISSE, Emmanuel. **Representações e imagens da leitura**. São Paulo, 1997.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. (Org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

O estudo comparativo da construção e estruturação das sentenças na Língua Brasileira de Sinais – Libras e o Português brasileiro

Nina Rosa Silva de Araújo¹
Vicente Cruz Cerqueira²

Resumo: Este trabalho apresenta um estudo em andamento, centrado na comparação da organização, ordenação e estruturação das sentenças na Libras e no Português³ brasileiro, a partir de uma abordagem qualitativa, caracterizando o estudo como analítico descritivo. A coleta de dados é desenvolvida através de procedimentos técnicos de levantamento bibliográfico, aplicação de questionário, seleção, comparação e análise de dados da Libras, por meio de imagens registradas através de fotos e vídeos. O uso de imagens é justificado por permitir observar a característica peculiar das línguas de sinais que é uma língua de modalidade espacial visual, ou seja, tridimensional. Revelam a imagem como uma representação dinâmica da forma externa e forma plástica distintiva, incluindo os componentes das expressões faciais e corporais. O enfoque teórico adotado neste estudo é de cunho gerativista com ênfase na sintaxe do Português brasileiro em especial no que se refere à posição linear do sujeito, verbo e objeto na sentença; essa posição será comparada com a composição da sentença da Libras manifestada para esses mesmos componentes. Com foco na teoria dos universais linguísticos, buscamos identificar semelhanças e diferenças que apontem para uma base de organização abstrata comum a essas duas línguas.

Palavras-chave: Libras, português brasileiro, sintaxe.

Introdução

A comunicação através dos sinais no Brasil, hoje reconhecida como língua brasileira de sinais⁴ - Libras⁵, de forte influência francesa em função da nacionalidade do primeiro professor e diretor Ernest Huet⁶ do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, foi disseminada por todo Brasil pelos alunos que estudavam no referido instituto em regime de internato. Esses alunos, ao regressarem às suas cidades de origem no período das férias, levavam consigo a língua de sinais brasileira, e, ao reencontrarem seus pares surdos, repassavam entre a comunidade local a língua de sinais sistematizada no INES. Os surdos que não tinham oportunidade de estudar no INES sempre ficavam esperando pelo retorno dos amigos para saber das novidades e aprimorar a língua de sinais brasileira, difundida em nosso país.

A atual legislação garante o direito linguístico do surdo de ter acesso aos conhecimentos, aos bens comuns e à comunicação através do uso da língua de sinais, que privilegia a Libras como primeira língua e a língua portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua, o que é preconizada na lei 10.436/02, regulamentada através do Decreto 5.626/2005.

É nesse movimento de transformação que se insere este estudo, no qual discutimos a estrutura e a ordenação das sentenças em Libras, visando identificar as semelhanças e diferenças em comparação com a estrutura das sentenças no Português brasileiro; também esperamos apresentar possíveis contribuições aos estudos linguísticos da Libras: inicialmente por ratificar a língua de sinais brasileira como sendo uma língua natural, que, como tal, tem uma estrutura gramatical semelhante às línguas orais; em seguida identificar a ordem dominante, ou seja, ordem canônica dos constituintes na construção das sentenças em Libras. Ressaltamos ainda que o presente artigo é parte da dissertação de mestrado em andamento, portanto não apresentará a conclusão final do estudo em tela, mas sim dados parciais sobre o objeto em análise.

Este trabalho com um corpus de sentenças em Libras produzidas por usuários da Libras, que nasceram surdos ou adquiriram a surdez sem terem tido a oportunidade de vivenciar qualquer experiência de aquisição da língua oral como língua nativa; esses usuários atuam como instrutores⁷ da Libras, sendo bastante fluentes nessa língua. A esse grupo foram apresentadas imagens ilustrativas, através de slides produzidos em powerpoint, ampliados pelo recurso midiático: datashow; ao serem apresentadas as imagens, aos sujeitos era solicitado construir a frase em Libras que era captada em vídeo e transcrita segundo as convenções para transcrição das línguas de sinais seguindo o modelo utilizado por Felipe (2007, p. 24-26); a partir dessas transcrições as sentenças foram transformadas em glosas para representar aproximadamente as palavras de uma língua oral em sinais. (Destacamos ainda a pretensão futura de registrar a sequência das sentenças através de fotos ilustrativas com um usuário da Libras para validar o julgamento da ordem recorrente apresentada pelos informantes.).

Este trabalho se organiza em 3 seções: na seção 1 vamos destacar algumas considerações sobre língua e linguagem humana, estabelecendo um diálogo com concepção gerativista das línguas naturais, abordando algumas particularidades da Libras; na seção 2 iremos apresentar algumas imagens utilizadas na coleta de dados destacando a ordenação das sentenças em Libras e a semelhança – ou não- dessa ordenação no Português brasileiro; por fim na seção 3 apresentamos uma conclusão parcial do andamento do estudo.

O conhecimento como representação do processo mental

A proposta de Chomsky (2009) mostra o conhecimento como uma representação dos processos mentais e na sua hipótese sobre o funcionamento da linguagem, sua principal preocupação é enfatizar a estrutura, a organização e o uso das línguas naturais. Para ele as estruturas primárias dos indivíduos implicam o uso de estruturas cognitivas, a partir das quais será concebida a estrutura das línguas que desencadeará a aquisição de uma dada língua. De acordo com as teorias gerativas, as manifestações dos conhecimentos lingüísticos partem do mesmo estado inicial para todas as línguas do mundo, e esse estado inicial vai se desenvolvendo e sendo modificado na medida em que as crianças vão sendo expostas a determinados ambientes lingüísticos. Segundo Fiorin (2002, p. 96) “a Gramática Gerativa assume que os seres humanos nascem dotados de uma faculdade da linguagem que é um componente da mente/cérebro especificamente dedicado à língua.” O programa gerativista tem como foco buscar saber o que é o conhecimento de uma língua, como esse conhecimento é adquirido, como é colocado em uso, e seu relacionamento com outros módulos do conhecimento. Para as teorias gerativistas existe uma estrutura prévia que orienta a maneira pela qual os indivíduos percebem o mundo; nessa ótica, já existe uma estrutura de conhecimento que opera dentro para fora, ou seja, já na dotação genética são definidos os princípios que dão forma à língua, o que significa dizer que já existe uma estrutura mental previamente inata. Assim, se concebe que os indivíduos já nascem com um dispositivo de aquisição da língua, o que poderia explicar a rapidez com que as crianças, mesmo com uma quantidade limitada de exposição a manifestações lingüísticas concretas, adquirem uma língua.

Seja qual for o ambiente lingüístico em que a criança cresça, sejam quais forem suas condições socioeconômicas, o estado inicial da faculdade da linguagem de qualquer criança é o mesmo. Em termos desse estado inicial, não existem diferenças entre crianças nascidas no hemisfério Norte ou Sul, entre crianças pobres ou ricas, entre filhos de pobres e plebeus (FIORIN, 2000. p.97).

Essa afirmativa é muito significativa e merece atenção, especialmente quando o que está em questão é a aquisição da LIBRAS. Se consideramos que a LIBRAS compartilha características fundamentais com a língua oral, então nossa visão do processo de aquisição dela deve ser mediada por uma reflexão que abra espaço para admitir que ela também tem propriedades de caráter universal que precisam ser melhor entendidas. Essa reflexão poderá favorecer a sensibilização para uma mudança de conceitos que resulte em um novo olhar para pessoas surdas, principalmente um novo olhar sobre as especificidades lingüísticas da língua de sinais brasileira - LSB⁸.

Partindo desse pressuposto, a língua de sinais contém os mesmos princípios subjacentes de construção que as línguas orais, determinada pela gramática universal inata e pela interação entre a percepção visual e a produção gestual segundo Quadros & Karnopp (2004, p. 48). Durante os anos de 1960 e 1970 o linguista Stokoe dedicou-se à investigação da estrutura simultânea de organização dos elementos das línguas de sinais, propondo um esquema lingüístico estrutural para analisar a formação dos sinais.

Stokoe definiu três aspectos ou parâmetros⁹ que não carregam significados isoladamente, a saber:

- * Configuração de mãos [CM];
- * Locação da mão /Ponto de articulação [PA];
- * Movimento da mão [M].

Estudos, posteriores a Stokoe, trouxeram mais informações referentes à orientação da mão/direcionalidade [Or] e aos aspectos não manuais – expressões faciais/corporais [Exp. F/C].

Do ponto de vista formal, as línguas de sinais apresentam como já dito, estruturas comparáveis com a língua orais; isso nos leva a considerar que o processo de aquisição também pode ser comparável. Nesse contexto, também, consideremos a afirmação de Chomsky sobre a aquisição de uma língua oral:

De um ponto de vista formal, a gramática que é interiorizada por todo ser humano normal pode ser descrita como uma teoria da sua língua, uma teoria de forma muito complexa e abstrata que determina, enfim, uma ligação entre um som e um significado, gerando descrições estruturais de sentenças (“perceptos potenciais”), cada uma das quais com seus aspectos fonéticos, semântico e sintático. Desse ponto de vista, pode-se descrever a aquisição do conhecimento da língua pela criança como uma espécie de construção de teoria. (CHOMSKY, 2009. p.275).

A comparação, então, leva-nos a considerar que os usuários da língua de sinais, também constroem uma teoria de sua língua, - a gramática internalizada – que é muito complexa e abstrata e determina a ligação entre os sinais visuais e os significados.

Painel da ordem das sentenças

As línguas de sinais são línguas naturais porque se originaram de forma espontânea a partir da interação entre pessoas; essa língua é de modalidade gestual/espacial/visual e utiliza como canal ou meio de comunicação movimentos gestuais no espaço e expressões faciais que são percebidos pela visão. São diferentes, pois, da língua portuguesa, por exemplo, que é uma língua de modalidade oral/auditiva, e que utiliza como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pela audição.

Essas distinções não estão somente no âmbito de canais e modalidades diferentes, estão também nas estruturas gramaticais de cada língua envolvendo os níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

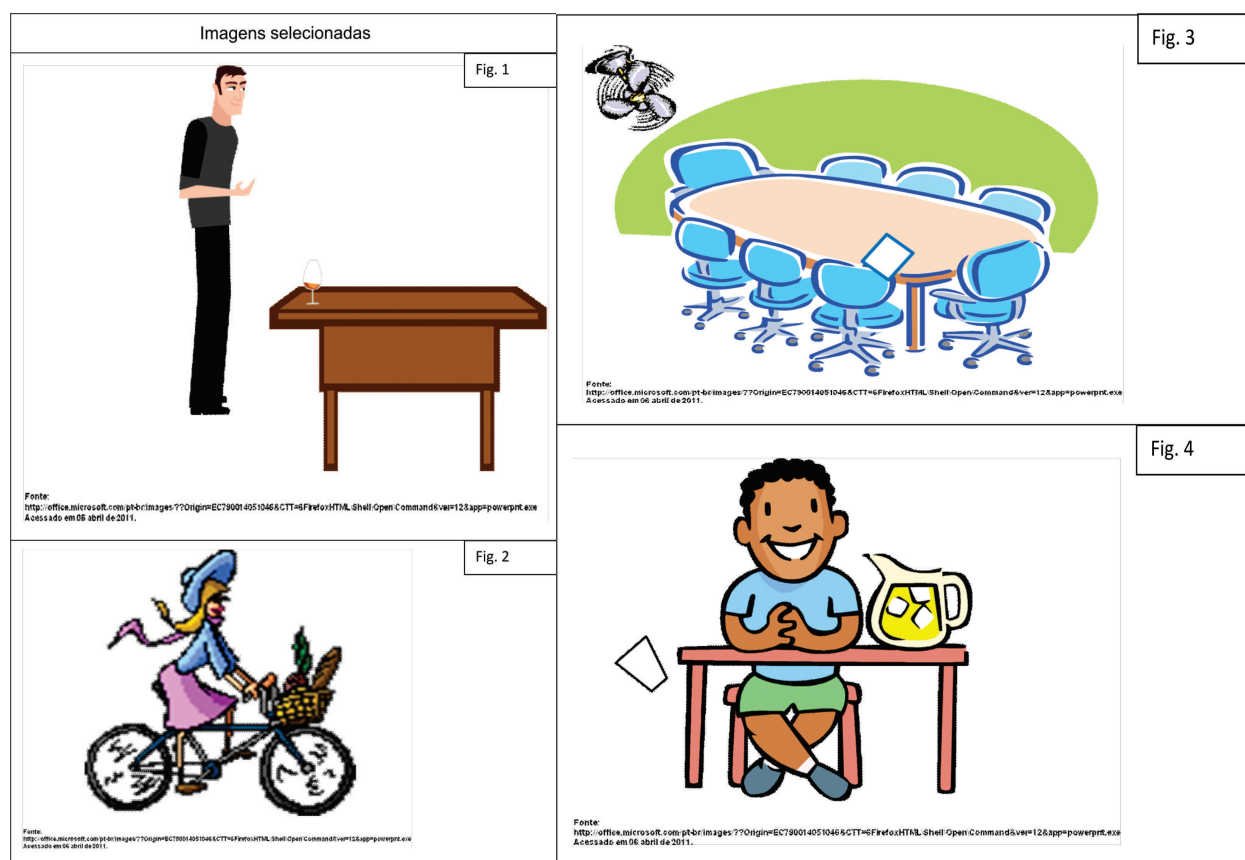
Para Karnopp & Quadros (2004, p. 21) “A estrutura sintática envolve restrições que se aplicam às sentenças de uma língua para que ela seja organizada de uma determinada maneira”, porém isso não denota que essa organização não possa ser modificada, mas indica a presença de um elemento norteador da estrutura sintática de uma língua. A Sintaxe é o componente da gramática que estuda a disposição das palavras na frase e a das frases no discurso, bem como a relação lógica das frases entre si e é este nível linguístico que será discutido como objeto de análise. O entendimento de que as línguas podem retratar distintas ordens básicas teve um papel significativo na análise linguística.

Visando comparar a ordenação da estrutura frasal da Libras em relação ao Português brasileiro, a condução metodológica neste estudo elegeu imagens com movimento, como fonte de inspiração e motivação para produção das frases, como base nas experiências linguísticas por que passam os sujeitos surdos usuários da língua de sinais, que, por sua excelente capacidade visual, captam e memorizam os detalhes das imagens em toda a sua extensão.

O registro da imagem (fotos/vídeos) feito neste estudo se deu por haver necessidade de que os sujeitos sinalizassem as sentenças selecionadas para posterior análise, visto que a língua de sinais em estudo – Libras – não se assenta por outra forma de expressão que não seja o canal gestual/visual/espacial como meio de comunicação, diferentemente do Português brasileiro, língua oral, que utiliza diferentes canais de expressão e comunicação oral/auditivo e escrito.

Essa metodologia foi adequada para ser aplicada a informantes surdos de ambos os sexos, com formação mínima de ensino médio por caracterizar a formação básica de técnicos: instrutores de Libras que atuam no ensino desta língua. Esse procedimento assegura a validade de representar linearmente a característica peculiar das línguas de sinais que são línguas de modalidade gestual/espacial/visual, ou seja, tridimensional, incluindo os componentes das expressões faciais e corporais. Apresentamos no **Quadro 1** quatro das dez selecionadas para a composição do corpus deste estudo. Ressaltamos que as imagens a seguir são apenas um dos fotogramas da sequência que compunha o vídeo da qual era parte, em outros termos, a situação era apresentada através de um pequeno vídeo que deixava claro o evento em destaque.

Quadro (1)



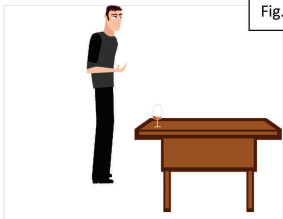


Quadro 1. Todas as imagens (figuras) apresentavam o recurso dinâmico de animação retirada da: <http://office.microsoft.com/pt-br/images/>. Ou organizadas através do PowerPoint, pelo recurso: trajetórias de animação.

Para o desenvolvimento da coleta de dados, tanto das imagens apresentadas quanto o questionário aplicado, foi realizada gravação com cada informante individualmente e aplicação do questionário também individualmente. Cada informante foi instruído a sinalizar a cena que visualizava, sendo essa sinalização captada através de vídeo; esse cuidado teve por objetivo principal a espontaneidade e a integridade das informações coletadas. Destacamos que as instruções comunicacionais feitas entre o informante surdo e os pesquisadores foram repassadas em Libras, contudo, em algumas situações essa comunicação em Libras teve a necessidade do uso de estratégias típicas de interação surdo x ouvinte¹, ou seja, marcações orais com ênfase na leitura labial e gestualidade.

Os dados coletados basearam-se no desempenho linguístico dos usuários das Libras, que, para cada uma das 10 (dez) imagens que lhes foram apresentadas, atribuíram uma constituição da estrutura frasal.

Após análise parcial desses dados, foram transcritas algumas possibilidades de construção e ordenação de frases em Libras, que foram organizadas através da utilização de um sistema de notação de palavras que serão destacadas no quadro a seguir de acordo com as 4 imagens selecionadas no Quadro 1, sendo que para o momento somente as figuras: 1, 2 e 3 das 4 imagens selecionadas serão apresentadas ao lado das possibilidades de ordenação estruturante do Português brasileiro; destacamos ainda que não apresentamos todas as possibilidades estruturantes em Português, pois nosso foco está restringido à relação de posição entre o sujeito verbo e objeto.

Quadro (2)

Possibilidade estruturante no Português brasileiro (SVO)	Possibilidade estruturante encontrada na Libras (glosas)
<p>O homem coloca a taça sobre a mesa.</p>  <p>Fig. 1</p>	<p>HOMEM DEIXAR TAÇA MESA EM CIMA; UM HOMEM, pessoa MOVER (md) MESA COPO PÔR EM CIMA MESA; MESA TAÇA pessoa MOVER (md) PÔR; HOMEM EM-PÉ (md), MESA TAÇA PÔR; HOMEM CHIQUE OLHAR PEGAR TAÇA BEBER.</p>
<p>A mulher anda de bicicleta.</p>  <p>Fig. 2</p>	<p>bicicleta MOVER, PASSEAR, COMPRAR FRUTA+, VISITAR CASA AMIG@, DEPOIS IR CASA FAZER SALADA FRUTA+; MULHER bicicleta MOVER, AI ; CESTA FRUTA+: ABACAXI, LIMÃO VARIAS DENTRO; bicicleta MOVER, PASSEAR COMPRAR; MULHER bicicleta MOVER, BOM SAUDE; MULHER GOSTA R PASSEAR bicicleta MOVER.</p>
<p>O vento do ventilador derrubou o papel da mesa de reunião.</p>  <p>Fig. 3</p>	<p>VENTILADOR-PAREDE MESA PAPEL EM CIMA, VENTILADOR VENTO PAPEL CAIR; VENTILADOR-PAREDE, PAPEL, PAPEL CAIR; PAPEL CAIR; PAPEL EMPILHADO DEIXAR EM CIMA, VENTO VENTILADO R-PAREDE PAPEL CAIR; PAPEL EM CIMA MESA VENTILADOR PAPEL CAIR..</p>

Para não concluir

É importante observar que essa análise não contempla todos os aspectos linguísticos constituintes das línguas em estudo, mas indica uma amostragem das comparações relacionadas ao nível de semelhança e diferenças da ordenação da sintaxe do Português brasileiro e a Libras.

Esse estudo possibilitou a identificação de diferentes ordens nas sentenças elaboradas pelos informantes, em que apresentamos as sentenças produzidas a partir da figura 1:

Quadro 3

Possibilidades de ordenação da Libras encontradas até o momento		
SVO	OSV	SOV
HOMEM DEIXAR TAÇA MESA EM CIMA.	MESA TAÇA pessoa MOVER PÔR.	UM HOMEM, pessoa MOVER MESA COPO PÔR EM CIMA MESA.

Quadro 3. síntese de dados analisados.

A Libras por ser uma língua gestual/espacial/visual o nível linguístico da sintaxe também será gestual/espacial/visual, sendo assim a ordem dos sinais em alguns momentos será diferente: a pessoa surda sinaliza sem estabelecer uma ordem fixa para o objeto (**O**), que poderá vir à direita ou à esquerda do verbo (**V**), resultando em sentenças com ordens diferentes em relação ao Português brasileiro. Ex. “UM HOMEM, pessoa MOVER MESA COPO PÔR EM CIMA MESA” para “O homem coloca a taça sobre a mesa”, estrutura do Português brasileiro, conforme apresenta o Quadro 2.

As observações de algumas estruturas de ordenação das frases na Libras mostrou que esta língua de sinais – LSB apresenta uma flexibilidade na ordem das sentenças, portanto estabelecer a ordem mais recorrente dessa língua não é algo assim tão simples.

Notas

¹ Mestranda do Curso de Pós Graduação Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre – UFAC. Bolsista CAPES.

² Orientador, Prof. Dr. em Linguística pela UNICAMP, Professor do Curso de Pós Graduação Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre – UFAC.

³ Optou-se por manter a palavra Português em destaque com a primeira letra em maiúsculo para manter o paralelismo entre a Libras que se trata da sigla Língua Brasileira de Sinais.

⁴ A língua brasileira de sinais é a língua utilizada pelas comunidades surdas brasileiras. (fonte de pesquisa: Minidicionário dos intérpretes de língua de sinais. SEESP/MEC. Brasil 2005, p. 8).

⁵ É uma das siglas para referir a língua brasileira de sinais: Língua **BR**asileira de **S**inais. Esta sigla é difundida pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS. (fonte de pesquisa: Minidicionário dos intérpretes de língua de sinais. SEESP/MEC. Brasil 2005, p. 8). Sigla esta que será bastante recorrente no estudo em questão.

⁶ Ernest Huet. Francês, surdo e professor do Instituto Nacional de Surdos em Paris. Huet conseguiu o apoio de Marquês de Abrantes, que o levou ao encontro de D. Pedro II que, segundo a historiadora e professora do INES Solange Rocha, imediatamente ofereceu apoio à iniciativa do professor francês.

⁷ Profissional bilíngüe, preparado em cursos de capacitação permanente, promovidos por órgãos competentes para o ensino da língua de sinais. Atua desenvolvendo atividades em língua de sinais ministrando cursos de Libras para surdos, profissionais e comunidade em geral, a formação desse profissional é de nível médio e superior.

⁸ É outra sigla para referir-se à língua brasileira de sinais: Língua de **S**inais **B**rasileira. Esta sigla segue os padrões internacionais de denominação das línguas de sinais. (fonte de pesquisa: Minidicionário dos intérpretes de língua de sinais. SEESP/MEC. Brasil 2005, p. 9).

⁹ Termo que indica as unidades mínimas dos constituintes lexicais das línguas de sinais.

¹⁰ Termo que indica a pessoa que ouve, sendo, portanto uma oposição a pessoa que não ouve neste sentido a pessoa surda.

Referências bibliográficas

ARROTEIA, Jéssica. Uma explicação sintática para a necessidade da negação facial (mente expressa) na Língua de Sinais Brasileira. Revista dos Cursos de Pós Graduação da UNICAMP. São Paulo, 2006, vol 11, p. 63-76.

BRASIL, **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. MEC/SEESP: Brasília – DF, 2005.

CAMPELLO, Ana Regina de Souza, QUADROS, Ronice Muller, PIZZIO, Aline Lemos. **Língua Brasileira de Sinais II**. Centro de Comunicação e Expressão, Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras na Modalidade a Distância Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Florianópolis-SC, 2009.

CERQUEIRA, Vicente Cruz. **A sintaxe do possessivo no português brasileiro**. São Carlos, SP: Claraluz, 2008.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente**. Trad. R. L. Ferreira et al. São Paulo: UNESP, 2009.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de. **“Interface da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (variante falada pela comunidade surda de Brasília) com a Língua Portuguesa e suas implicações no ensino de Português, como segunda língua, para Surdos”**. Revista Pesquisa Lingüística – Programa de Pós-Graduação da UnB. Brasília: UnB, 2001, n° 6 (2). (versão manuscrita, atualizada em 2010).

FELIPE, Tanya A. **Introdução à Gramática da LIBRAS**. Educação Especial – Língua Brasileira de Sinais, Série Deficiência Auditiva, vol 3, fascículo 7, 4/MEC/SEESP: Brasília – DF, 1997.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática da Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Lingüística de Filologia, 1995.

FIORIN, José Luis (org.). **Introdução à Lingüística**. São Paulo: Contexto, 2002.

QUADROS, Ronice Muller. & KARNOPP Lodenir Becker, **Língua de sinais brasileira: Estudos Lingüísticos**. Porto Alegre. Artmed, 2004.

ROCHA, Solange Maria. **Instituto Nacional de Educação de Surdos**. Informativo Técnico-Científico Espaço/INES. Rio de Janeiro, n. 27, p. 76 a 77, Jan./Jul. 2007.

“O nosso professor foi o *nixe pae*¹”: elementos para uma pedagogia intercultural

Ocimar Leitão Mendes

Resumo: A presente comunicação enseja apresentar elementos para uma pedagogia intercultural, partindo dos processos ameríndios de formação de pessoas, em termos ocidentais, se assim a palavra pudesse traduzir os “modos próprios de ensino e aprendizagem”, conforme se definiu na legislação de educação indígena em vigor. Dentre os vários modos próprios de ensino, refiro-me ao processo de formação de pessoas relacionado ao uso ritual do *nixe pae* (denominado nas religiões de matriz indígena como daime e vegetal), pois é através dessa manifestação cultural de uso imemorial que o povo Huni Ku) inscreve nos corpos e nos espíritos de homens e mulheres, os elementos necessários para a vida em grupo e para se constituir-se com um bom Huni Ku). Nessa comunicação, relato minha vivência ao partilhar desse ritual junto a professores Huni Ku). Oportunidade possível por meio da participação de atividade realizada no âmbito da Coordenação de Educação Indígena – (CEI), setor vinculado a Secretaria de Educação e Esportes (SEE), após partilhar o vegetal em religiões de matrizes indígenas. Ambas as experiências mediadas pelo ímpeto do aprendizado, pelo questionamento às minhas verdades e ao sentido das palavras. Experiência que demonstrou o quanto as palavras escritas reduzem a oralidade, o quanto a sensação vivida é intransferível. E nisso, compreender as diferenças epistemológicas entre o fazer da educação escolar, o fazer da educação indígena e o fazer da educação escolar indígena. Campos distintos de produção, socialização de conhecimento e formação de pessoas que se entrecruzam, fundamentalmente, a partir da introdução da escola entre/para os índios, e assim, nos apresentam possibilidades de diálogos para instauração de uma educação escolar que reconheça as diferenças: os múltiplos olhares, os múltiplos saberes e fazeres.

Palavras-chave: educação, interculturalidade, indígenas.

O presente comunicação resulta do diálogo com a produção acadêmica e relata a vivência desenvolvida como professor/pesquisador na área de educação escolar indígena. Vivência mediada sistematicamente pelo uso ritual do *nixe pae* (cipó forte²), do vegetal, do daime e do *uni*. Essa distinção não se configura como mero uso terminológico, na verdade, parto da perspectiva que relacionado a essas palavras existem práticas sociocsmológicas associadas e distintas entre si. Portanto, não poderia utilizar um termo genérico, pois cada palavra se refere a contextos específicos, no qual os usos rituais se diferenciam na formalidade, nos objetivos e nos fins. Além disso, são manifestações socioculturais vinculadas a processos sociohistóricos, mas ao seu modo guardam elementos comuns como: o uso ritual do chá composto pelas espécies vegetais jagube ou mariri (*Banisteriopsis caapi*) e chacrona (*Psychotria viridis*). Contudo, prevalecerá a utilização do *nixe pae*, em virtude do uso ritual acontecer predominantemente junto aos os índios Huni Ku).

Destaco que, até a escrita da vivência inicial, ao qual denomino de “aula”, não existia de minha parte o interesse de sistematizar minhas “visões”, “ideações” (SHANON, 2003), obtidas nos usos ritual do *nixe pae*. Entretanto, da espontaneidade inicial foi gradualmente assumida a configuração de pesquisa sensorial participante, ampliando a visão sobre a “observação participante” descrita por (BECKER, 1994), uma vez que, ao se integrar ao grupo, compartilhava experiências comuns, por outro lado, minha experiência imediata se construía em paralelo.

A primeira “aula”: experiência intercultural

No dia definido para participar do uso ritual do *nixe pae*, cumpri a dieta previamente indicada, preparei o espírito participando das atividades interculturais³ promovidas durante realização do X Curso de Formação de professores Indígenas. À noite, após o jantar contatei os professores que comumente promovem o uso ritual do *nixe pae*, atividade que acontece geralmente aos sábados e reúne professores indígenas de diversas etnias e eventualmente convidados não indígenas, se configurando numa atividade multicultural e multilíngue.

Neste dia, fui informado pelo professor Bainawa que o grupo se reuniria nos apartamentos reservados aos Huni Ku) do rio Envira, informado que minha presença seria bem vinda. Na hora marcada me desloquei até o local indicado e fui acolhido pelo professor Bainawa, que me ofereceu o local para sentar e esperar o início da “sessão”. Bainawa iniciou a “sessão” apresentando um a um as pessoas presentes e, por fim, se apresentou explicando como a revitalização da *nixe pae* tem assegurado ao povo Huni Ku) da terra indígena do Seringal Currealino fundamentos espirituais para substituição gradual de expressões culturais oriundas da sociedade

não indígena e que foram incorporadas sistematicamente ao modo de vida daquela comunidade em decorrência da relação de contato com a sociedade não indígena, tais como o álcool e o forró. Encerrada as apresentações e a exposição inicial, Bainawa alertou que o “feitio” do *nixe pae* dos Huni Ku) de Feijó tinha distintas “graduações” e variava de acordo com a finalidade e a idade dos usuários. Sendo que o preparo utilizado naquele dia “nem era fraco, nem forte”. Com essa ressalva iniciou a “partilha”, termo mais adequado ao contexto. Concluído essa etapa Bainawa convidou Paenawa e Txana Shane para entoar *huni muka* (cantos do cipó) realizado em *hãtxa Ku*). Em seguida Bainawa assumiu a entoação utilizando cantos do cipó elaborados em língua portuguesa⁴.

Segundo Paenawa, “assim que tomamos o *nixe pae* devemos silenciar, acalmar nosso espírito e quanto mais silencioso permanecemos, mais merecimento teremos”. O uso ritual do *nixe pae* é conduzido ordenadamente por um conjunto sinérgico de diferentes *huni muka*⁵. Iniciado pelo *pa*^{1/2} *txanima* utilizado com a função de integrar as pessoas, em seguida entoa-se o *yube txanimai* para chamar a “força” do *nixe pae*. Quando a “força” vem chegando, o mestre de cantos entoa o *huni muka* ^{1/2}*zixakap*) para acentuar ainda mais a força. Segundo Paenawa “esse é o momento para estudarmos⁶ e para encontrarmos respostas para nossas perguntas”. O mestre de cantos conduz a entoação e introdução do *huni muka* de acordo a finalidade da atividade e saber o momento de certo de amainar a “força” do *nixe pae*. Ao término entoa *kayatibu* para realizar gradativamente o encerramento da atividade.

Seguindo orientação fechei os olhos e ouvi a sinfonia dos *huni muka*, esperei o *nixe pae* agir em mim. Espera demasiadamente longa, nesse período de tempo refleti sobre o meu lugar no mundo e sobre as pessoas que compartilham o meu mundo. No intervalo entre o *huni muka* e outro me ofertaram um travesseiro e pude aliviar o desconforto do local onde estava sentado. A “força” do *nixe pae* foi chegando e me absorvendo, uma sensação da paz e bem estar. Imaginei ali de olhos cerrados a escrita deste texto.

Ao mesmo tempo compreendi a partir de sensações vividas o quanto as palavras escritas reduzem a oralidade e o quanto à sensação vivida é intransferível. Sabia assim que minha escrita não daria conta de descrever aquelas formas esféricas, reluzentes, multicolores que se apresentavam em perspectivas distintas, ora isoladas, ora dispersas, ora perto, ora ao longe, por vezes, imagens e formas e cores as quais desconheço.

À medida que o tempo passava, as sensações e sentidos se alteravam profundamente. Condição psicoativa⁷ que reconheço como difícil de descrever através da escrita, porém sei que o toque em meu rosto, o bocejo, as mãos arrumando os cabelos tinham significados distintos dos usuais. Neste dia, paralelo ao uso do *nixe pae*, os indígenas presentes iniciaram o uso de *dum*^{1/2} *r*^{1/2}*shke* (rapé), e, embora na oportunidade tivesse optado pela não utilização, constitui-me em usuário passivo, pois senti as sensações propiciadas pelo uso do *dum*^{1/2} *r*^{1/2}*shke* e podia identificar e sentir o efeito de pelo menos três tipos distintos em suspensão no ar.

Com isso a “força” se intensificava as sensações me preenchiam de excessivo bem estar. Solicitei a Bainawa permissão para acomodar-me em uma das beliches. E, solícito, me autorizou. Inicialmente senti um prazer indizível, contudo, as sensações se intensificaram chegando a um estágio ao qual já não podia controlar. Sentir uma “força” grandiosa me envolvendo e o meu corpo se constituiu numa molécula de DNA. Resolvi com isso abrir os olhos e sentar na beliche. Esse efeito psicoativo é descrito nos seguintes termos pelo toxicólogo Antonio Biachini:

(...) os altos níveis de serotonina colocam a pessoa em um especial estado de alerta; a ação do DMT no sistema nervoso faz com que o sujeito esteja como que “sonhando”. Nesse estado, ele pode entrar em extraordinários espaços sensoriais, acessar o que parece ser uma fonte inesgotável de informações, ter estranhas percepções do próprio corpo e de si mesmo, transformar-se em seres não humanos (animais, plantas ou objetos inanimados), ter contato com entidades entendidas como pertencentes a este ou a outros mundos, recorda episódios passados ou percebidos subjetivamente como intra-uterinos ou pertencentes à “vidas passadas” ou ainda experiências “míticas” de muitos tipos. (2005, p.338)

Pela ação do *nixe pae* estava trêpego e pedi autorização para sair do quarto, pois senti ânsia de vômito. Passando o incômodo inicial percebi que estava sendo acompanhado atenciosamente pelo professor Txana Shane. Resolvi voltar para o quarto e logo compreendi que existem saberes que aprendemos sentados, existem saberes que aprendemos em pé, e saberes que aprendemos caminhando.

Retornei ao quarto, mas com a intensificação da “força” não conseguia mais suportar o cheiro forte do *dum*^{1/2} *r*^{1/2}*shke* suspenso no ar, resolvi novamente sair do quarto. Do lado de fora o som ruidoso do forró alteraram significativamente minhas visões do *nixe pae*. Via assim, seja de olhos abertos ou fechados um emaranhado de *jube* (jibóias) se movendo na extensão de minha retina. Para meu alento me socorreram Alexandre Shawãdawa e Bainawa. Bainawa me disse: “que iria entoar um *huni muka* para amainar a “força”, mas aconselhou que “retornássemos ao quarto, pois o local não era apropriado”. A entoação do *huni muka* serenou meu espírito, contudo, resolvi permanecer em pé para ouvir o *huni muka* e, por meio, dele recebi ensinamentos sobre o uso ritual do *nixe pae*, sobre a vida em comunidade, sobre a necessidade de nos adequarmos às condições internas e externas do ambiente para apreensão de ensinamentos. À medida que entovam os *huni muka*, uma sensação de paz me envolvia e retomei o controle de minhas sensações espirituais e do meu corpo. Compreendi ali minha segunda lição: os modos próprios de produção e socialização de saberes e fazeres indígenas se diferem no conteúdo e na forma da educação escolar e da educação escolar indígena e, em certa medida, são inconciliáveis.

Na “escola ocidental” (ESTÉBIO, 2009) os alunos têm acesso a conhecimentos sistematizados e

organizados em áreas de conhecimentos distintos, cumprem etapas definidas, e os conhecimentos obtidos durante trajetória escolar são de uso potencialmente muito relacionado às experiências pessoais. Por outro lado, na educação indígena o ensino é vivencial para uso no dia a dia. Os saberes e fazeres são transmitidos no cotidiano em sua inteireza, sendo de responsabilidade do grupo de pertencimento. A partir da experiência vivencial, refleti junto com os presentes, na maioria professores indígenas acerca das estratégias de “domesticação” da escola não indígena, utilizando como referência os processos próprios de pesquisa e socialização de conhecimentos dos povos indígenas. Naquela “aula” medida pelo *nixe pae*, estávamos com os órgãos do sentido abertos e propensos ao diálogo. As interrupções, inclusões eram mediadas pelo *nixe pae* e as falas estavam em sintonia, com a clareza que há momentos para ouvir, calar e sentir. A associação *huni muka*, a “força” do rapé, as falas, o *nixe pae*, o violão permitiram aguçar o ouvido para questões que, embora tenha lido e/ou ouvido, não tinha verdadeiramente vivido. No encerramento, Maru pediu a palavra e comentou: “às vezes é preciso caminhar para aprender a caminhar”.

Segunda “aula”: o mesmo rio, um rio sem fim

Oito meses após a primeira “aula” tive oportunidade fazer o uso ritual do vegetal, como é denominado entre os adeptos da União do Vegetal - UDV⁸. A terminologia que utilizei nesta subseção, para ser coerente com o postulado que associado ao nome está relacionado um conjunto de práticas e preceitos normativos específicos. Nessa “aula” busquei cumprir o ensinamento apreendidos na “aula” anterior, ou seja, o aprendizado resulta de ações conscientes e se potencializar na mediação/inter-relação com os conhecimentos prévios, além de ser condição para o aprendizado a adequação do aprendente aos ritos, ao espaço, às normas, e por fim, vincula-se diretamente ao interesse⁹ manifestado pelo aprendente. Elementos que se configuram como condicionantes para aprendizagem, invertendo a perspectiva do ato de ensinar e aprender de uma “educação para todos” da escola ocidental. Por outro lado, relacionado diretamente aos modos próprios de socialização de saberes indígenas, conforme nos indica a antropóloga Els Lagrou em relação aprendizado do *Pakarin (cantos de cura)* “(...) O discípulo estabelece uma relação formal com o mestre e precisa repetir muitas vezes as canções de forma a memorizá-las, incorporando-as para dominar a grande quantidade de cantos que constituem uma sequência ritual (...)” (2002, p. 463).

Interesse manifestado em atitudes como: desprendimento, negação, renúncia, saber ouvir, aguçar a percepção, humildade e domínio sobre os limites do corpo ou a capacidade de supliciar o corpo. Atitudes que guardam estreita relação com a leitura atenciosa de um livro na busca do conhecimento, condição que leva, nesse caso, segundo CHARTIER “à instauração da alteridade que fundamenta a busca subjetiva, desdobramento de um prazer, o suplicio do corpo reagindo a “manducação” do texto” (1988, p.14).

A sessão realizada pela UDV se constitui em um ato solene, o que lhe confere uma aura mística ao ambiente e, por outro lado, estimular a ansiedade, nesse contexto o tempo se alonga: um tempo psicológico, cadenciado, contínuo, quase eterno. Condição que marca o período até a abertura da sessão pelo mestre dirigente. Ao encerrar o ato de partilha do vegetal para os presentes, é realizada a leitura dos documentos que regem a sociedade religiosa, logo em seguida é entoada à primeira chamada¹⁰. Nesse período em que permaneci de olhos fechados e, logo que a “força” chegou uma janela de luz se abriu frente aos meus olhos espirituais. Soube, então, através do vegetal que seria a sequência da primeira “aula”, embora, não tenha previsto a possibilidade dessa sequência. Naquele momento, mesmo considerando as diferenças nos usos rituais, o vegetal e o *nixe pae* se constituíam naquele momento *num mesmo rio sem fim*. E bem acomodado na cadeira, que dava ao corpo uma forma côncava, apoiei os pés firmemente no chão, as mãos sobre o encosto da cadeira, assim permaneci até o fim da sessão, postura interrompida para ouvir o que era preciso ouvir.

Para mim a “aula”, tinha como recorte os modos próprios socialização de saberes e fazeres indígenas e a interface com os processos de escolarização entre povos indígenas, contudo, as perguntas feitas ao mestre dirigente se referiam a temas distintos, porém, respondiam às minhas inquietações, supondo-se que independente do questionamento, a resposta tinha para cada pessoa resposta mediada pelo vegetal, portanto, personalíssima. A sabedoria da pergunta se relacionava ao discernimento de escolher o momento oportuno para realizá-la e a humildade de aprender, permitia ao aprendente em ouvir, por meio, do silêncio cerimonioso, nesse contexto, e a resposta conduzia os aprendentes para lugares da memória e os fazia (re) lembrar acontecimentos bons ou ruins ou mesmo fazer relações e chegar a *insight* impossível sem a mediação do vegetal, em interface contínuo das chamadas entoadas pelo mestre. O mestre demonstra simplicidade e ante um questionamento que remete a remete dúvida, silencia. E, no silêncio, reflete, evitando assim respostas impensadas¹¹ ou mesmo busca respostas entoando por meio de outra chamada. Contudo, o silêncio atencioso e sem questionamentos ensinava a ouvir.

Para aprender é necessário supliciar o corpo, dominar os devaneios e estar presente naquilo em que se propõe a fazer, o aprendizado é contínuo e tudo nos ensina, mas é preciso aguçar a percepção para aprender. Sob a mediação do vegetal, o atrito entre a pedra e o sapato ensina, o bocejo ensina, a descarga no vaso sanitário ensina, enfim, os ruídos emitidos durante a sessão ensinam, mas para ouvi-los é preciso disciplinar o corpo e está disposto aprender, portanto é um ato de consciência e de relacionar ao desejo de aprender mediado pelo mundo que vivo.

Terceira “aula”: ao sopé da árvore do conhecimento

Após cerca de dez minutos de caminhada pela floresta chegamos ao “Parque” como denomina os Huni Ku) do Caucho. Espaço limpo ao redor de um *shunuã* (samaúma), referido por (LAGROU, 2002)

como “árvores do conhecimento”. E naquele espaço ritual homens, mulheres e crianças foram se acomodando nos bancos feitos de toras de árvores, formando assim um semicírculo. Paralelamente os responsáveis pela “sessão” preparavam a fogueira e realizavam os preparativos para o uso ritual do *nixe pae*. Antes da partilha¹² Siã reverenciava a grande *shunuã* e os encantados da floresta, em seguida inicia a partilha do *nixe pae* começando pelas lideranças, os anciões e os convidados, em seguida as mulheres e crianças. Terminado a partilha, Siã solicitou que fizessemos silêncio para esperar a “força” do *nixe pae*. O período que antecede os *huni meka* é marcado pelo encantamento/estranhamento frente ao grande *shunuã*, além disso, os ruídos provenientes da floresta e o assento incômodo realmente incomodavam. O mestre de canto iniciou a entoação dos *huni meka* apoiada pelos acordes de violão, o toque surdo do tambor e o tilintar dos três maraca, instrumentos que indicam o sincretismo religioso com outras manifestações religiosas, especialmente o Santo Daime. À medida que a “força” foi chegando e clareando a mente, o corpo começou a se ajustar ao acento duro e às condições do ambiente já não incomodava mais. Soube que retomava ali as “aulas” anteriores, e novamente ressalvo, não tinha previsto essa possibilidade em meu consciente. Naquele dia, o *dum^{1/2} r^{1/2}shke* era coadjuvante no processo de ensino, embora com menor intensidade, pois estávamos num espaço aberto, mas mesmo assim, o uso pelos presentes intensificaram as sensações, e ciente dos aprendizados anteriores sabia que o corpo precisava se disciplinar para ouvir/sentir a sabedoria do *nixe pae*.

A beleza fulgurante da floresta assumia gradientes e cores não perceptíveis por meio da visão que disponho, naquele espaço aberto sentia a força do *dum^{1/2} r^{1/2}shke* envolver meu corpo como uma poeira fina. Procurei então me afastar e permanecer no *aceiro* da floresta e, assim as sensações se atenuaram e, com isso, retomei o controle sobre minhas percepções. No *aceiro* da floresta senti os fluídos, a umidade e o vento brando envolvendo meu corpo e, quando eventualmente abria os olhos as folhas movimentaram-se intensamente. Sabia, então, que era necessário fechar os olhos. Ante ao prazer sensorial apoiei o corpo numa árvore que fora mantida dentro da área do “Parque”. Naquela distância a “força” do *dum^{1/2} r^{1/2}shke* se arrefece e aproveitei a “fuga” em sua plenitude e me deixei levar. Senti então a picada de uma formiga alterando profundamente as sensações psicoativas, nesse momento evidencie que ante a aparente dificuldade não devemos utilizar subterfúgios para antecipar, adiar ou transpor etapas. Afastei-me da árvore e a “força” do *nixe pae* associada a “força” do *dum^{1/2} r^{1/2}shke* me mostraram as energias vivas que se movimentam na floresta. Ouço um grande estrondo, assustei-me, por um momento se abriu um grande portal e senti a liberação dessa poderosa força. De súbito, abri os olhos, para ver que na verdade se tratava do tropeço de uma criança a caminhar pelo “Parque”. Resolvi com isso, enfrentar a “força” do *dum^{1/2} r^{1/2}shke*. Sabia que precisava sentar e disciplinar o corpo, e assim permaneci até o final da “aula” num aprendizado que emergia das minhas inquietações, embora não fosse de meu controle. Emergiram questões como: A escola não indígena reconhece e dispõe de estratégias para lidar com as diferenças sociais, econômicas, étnicas, as questões de gênero e de orientação religiosa e sexual dos alunos? Reconhecemos a escola como espaço de contradições e mediação social, nesse sentido, o *bulling* é pensada como fenômeno que emerge a partir da realidade da escola, mas na verdade, se ignora que a escola reflete somente as relações de poder provenientes da sociedade que a institui. Portanto, ao atribuir à escola a responsabilidade de enfrentar essa problemática é ignorar que, para além dos muros da escola, existem uma sociedade heterogênea, marcada por uma longa história na qual a diversidade étnica, religiosa e linguística foi negada em nome da homogeneidade nacional, conforme assevera Boaventura de Souza Santos:

(...) as políticas assimilacionistas da homogeneização cultural partiram de uma dada sociabilidade e de um dado campo de representações que transformaram em universais, subordinado a uma e outras todas as normas e representações que com elas discrepassem. Tal subordinação, além de falhar no seu objetivo igualitário, teve um efeito descaracterizador e desqualificador sobre todas as diferenças étnicas, raciais, sexuais sobre as quais se sustentava, pela negação da mega-identidade nacional sancionada pelo Estado.(1999, p. 44).

A mega-identidade ignorava flagrantemente a diversidade evidenciada na assertiva “o nosso professor foi o *nixe pae*” (HUNI KU, 2010, p.61), pois foi nesses termos que Algustinho Manduca aciona um dos processos societários formação de pessoa do povo Huni Ku). E cujo toxicólogo Antônio Bianchi atribuía essa substância psicoativa a resposta autóctone utilizada pelos povos indígena do Alto Amazonas para o “embate com as forças desintegradoras da cultura dominante” (2005, p.340).

Elementos para uma pedagógica intercultural

Nessa subseção procuro alinhar os ensinamentos obtidos no decorrer das “aulas” mediadas pelo *nixe pae* com proposições de autores contemporâneos acerca da pedagógica intercultural. Para isso tomo a liberdade de questionar os preceitos cânones da escrita acadêmica. Questionar a maneira como a academia se relaciona com os saberes imemoriais elaborados pelos povos indígenas. Questionamentos que se propõem como atos de reflexão sobre a maneira de “ouvir” e de se relacionar com grupos humanos minoritários no decorrer da História de contato com sociedade nacional. Reconhecemos que para “ouvir” o Outro é preciso ouvi-lo em/nas suas diferenças, contudo, sabemos que essas diferenças foram silenciadas e/ou invisibilizadas por meio da violência física e simbólica, temática que embora importante não será aprofundada nessa comunicação. A incapacidade de “ouvir” se relaciona diretamente à maneira “epistemocêntrica” (SANTOS, 1999) que mediou essa relação e incapacidade acionada quando se elabora categorias teóricas exógenas para

analisar as problemáticas indígenas, ignorando o que dizem os índios. Categorias conceituais como “hibridismo” (CANCLINI, 2003), “miscigenação” emergem dessa perspectiva, e são elaborada para compreensão do Outro “daqui pra lá”, e assim fazem ouvido moco para a sabedoria do pai Huni Ku) que, ciente da relação contato com não indígenas, no qual o intercursos sexual seja consensual, seja por meio do estupro, foi prática corrente entre índios e não indígenas nos anos iniciais do contato. E, por isso, reconhece sem estranhamento o menino loiro de olhos azuis com o fenótipo característico do povo Huni Ku) como filho ao qual denomina como “misturado”. Destacamos que a compreensão dos fenômenos sociais implica num olhar, numa construção e, portanto, implica em tradução linguística e cultural.

Na vivência com os Huni Ku) identifico elementos de uma sociabilidade/convivibilidade que possibilita o diálogo entre pessoas e entre as gerações. Ao questionar os mais velhos, as respostas verbalizadas não explicam o que vejo, pois não se trata de palavras. Refletem um conjunto de manifestações culturais forjado nas relações intra e interétnicas com outros povos indígenas e tendo a natureza como mediadora. Processo de formação de pessoa amparado no grupo e para o grupo, segundo a antropóloga Els Lagrou “(...) a comunidade enquanto grupo que concebe a criança, a remodela e finalmente a expela do “útero”, endurecida e pronta para iniciar uma nova forma de existência” (...) (2002, p. 444). A criança faz parte do grupo e a ele guarda laços de dependência. Assim, os processos de formação de pessoa é responsabilidade do grupo de pertencimento.

Como podemos retroalimentar nosso sistema educacional a partir da perspectiva indígena? O Relatório DELORS que estabelece quatro pilares para educação ao “longo de toda a vida”, não fez referência aos processos de formação dos povos indígenas, embora esses povos tenham imemorialmente elaborado estratégias únicas para viver juntos, mas o definir com sendo um dos pilares “aprender a viver juntos”, reconhecer esse imperativo como condição para o respeito às diferenças étnicas linguística, contudo, em 2001, conseguinte, cinco anos após a 46ª Conferência Internacional da Educação da Unesco questionava: Aprender a viver juntos: será que fracassamos?. Essa Conferência em seu relatório final assevera que:

(...) não é possível prosseguir este tipo de educação que não trouxe para o mundo a paz e a coesão social esperadas no século XVII ou nas décadas do pós-guerra e da descolonização no século XX. Terá de ser promovida uma nova educação que saiba tirar o melhor partido das tradições humanistas de todas as culturas e venha a erigir-se como um pólo de contracultura diante de certas forças centrípetas que atuam no próprio âmago das sociedades e ameaçam o futuro da humanidade(...) (UNESCO, 2001, p.17).

Como aprender a viver junto se vivemos numa sociedade marcada pelas desigualdades sociais? O que podemos esperar de um sistema educacional voltado para formar indivíduos para o mercado, para atingir índices nos sistema de avaliação externo. Formamos assim indivíduos para se relacionar numa “sociedade totalmente competitiva” (BERTHOUD, 22, p. 135), embora utilizando o discurso da formação de cidadão voltado ao pleno exercício da democracia e para o respeito às diferenças. Ocorre, no entanto que a sociedade proponente parte de contradições insanáveis, ao menos no contexto atual. E, ante essas contradições estranhamos quando se manifestam conflitos em direitos humanos no ambiente escolar.

A escola é expressão da sociedade que a institui, portanto, espaço/tempo na qual se interrelacionam pessoas diferentes quanto a pertencimento étnico, a classe social, a concepções política, orientação religiosa e sexual. Nesse contexto, emerge a necessidade de uma escola multicultural, forjando outro espaço/tempo no qual as diferenças convivessem e não fossem asfixiadas em nome da laicização do Estado, ou através do estímulo a adoção de metodologias de ensino que respeitassem as diferenças étnicas e linguísticas dos alunos. A educação Intercultural enriquece o sistema de educação, pois nasce reconhecendo os conflitos em direitos humanos, e se propõe a repensar fundamentos da educação tradicional. Porém, essa demanda implica na instituição de uma nova escola na qual a pesquisa assuma parte central, seja nos processos formativos, seja por meio de pesquisa educacional em longo prazo para identificar avanços e desafios. A escola na qual o “ensino pela pesquisa” (OLIVEIRA, 2004) assuma a centralidade requer uma nova cartografia do espaço, ampliando assim os espaços de convivências e rompendo com as estruturas esquadrihadas da escola atual. Questiona, além disso, o tempo escolar, a centralidade dos professores no processo de ensino/aprendizagem, as aulas segmentadas. Com isso, promover/estimular a construção do conhecimento no qual o aluno seja participante e assuma a busca contínua do conhecimento. Esse conjunto transformacional requer inevitavelmente a revisão dos currículos, e do processo de formação inicial e continuada de professores.

Além disso, precisamos avançar e ações afirmativas que reconheçam efetivamente o Brasil como um país multicultural e multiétnico e socialmente desigual, para assim, reformularmos princípios que fundam esse país. Questão que passa pelo reconhecimento do outro em/nas suas diferenças, ocorre que: (...) o reconhecimento do outro é uma das fraquezas mais importantes da epistemologia moderna (...) (SANTOS, 1999, p.44). e passa necessariamente pela alteração dos imperativos atuais que definem o “ser humano” como, por exemplo, o imperativo do mercado.

Para finalizar, nascemos na modernidade predestinados ao mercado, imperativo posto pela sociedade em que vivemos, no qual ser consumidor nos integra ao mercado de trocas. Se feliz nesse contexto se plenifica na satisfação pessoal, embora a felicidade se construa na relação com o grupo de pertencimento, portanto é impossível “ser feliz sozinho” como diz a música *Wave* de Tom Jobim. Ser feliz implica em fazer feliz o outro da relação e os demais indivíduos do grupo de pertencimento no qual estão inseridos. Reconhecemos assim

que somos um único corpo, uma mesma essência, embora sob o primado do individualismo, forjássemos palavras para nos distinguir. Palavras como *outro*, *estranho* e *estrangeiro* formam um mesmo campo semântico que indicam a distância física entre seres que biologicamente são distintos, mas imemorialmente empreende busca colossal para construir estratégias societárias para viver juntos. Sabemos, contudo que esse Outro, não eu, está fora, cindido de mim, cuja aproximação ocorre à medida que reconhecemos o imperativo: não vivemos sós.

Notas

¹ Relato da liderança Augustinho Manduca Mateus Kaxinawa pronunciada durante a realização da 1ª Conferência Regional de Educação Escolar Indígena, realizada no ano de 2009, no município de Plácido de Castro – Acre, e posteriormente, inclusa no livro didático Caminho da Escola Huni Kuí, editado pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte – Acre.

² As eventuais traduções presentes no texto para as categorias indígenas, na verdade, se tratam de um exercício de aproximação precária, pois é válida a assertiva de SHOPENHAUER: “Não se encontra para cada palavra de uma língua, um equivalente exato em todas as línguas as outras línguas. Portanto, nem todos os conceitos designados pelas palavras de uma língua são exatamente os mesmo que as palavras expressam, por mais que essa identidade se verifique na maior parte dos casos, às vezes de um modo notavelmente impreciso (...)” (2005, p.148).

³ No calendário de atividade de Curso de Formação de Professores Indígenas, convencionou-se que nos fins de semana seriam momentos propícios para a promoção das manifestações culturais dos povos indígenas presentes, uma vez que, no decorrer da semana os professores indígenas permanecem em salas distintas.

⁴ O Curso de Formação de Professores, reuni professores Huni Ku) de terras distintas, professores que expressão as condições sociolinguísticas das áreas de onde são provenientes, no caso em questão Bainawa, Paenawa, e Txana Shane são respectivamente das TIs do Seringal Curralino, TI Estirão do Caucho e TI Kaxinawa do Alto Rio Purus, sendo que na TIs do Estirão do Caucho e Seringal Curralino. Diversidade sociolinguística relacionada diretamente ao contato com a sociedade nacional. (Ver CUNHA, 2009).

⁵ Em atividade posterior desenvolvida junto aos professores Huni Ku) da TI Kaxinawa do Alto Purus. Registrei a dados relacionados à diversidade de *huni muka: ni huni* (miração escura), *bakã huni* (miração clara), *shane huni* (miração azul), *shawã huni* (miração multicolorida).

⁶ A referência sobre “plantas professoras” (BIANCHI, 2005, p. 325).

⁷ O Conselho Nacional de Políticas sobre drogas – CONAD, por meio da Resolução N°- 1, de 25 de janeiro de 2010, conclui que: “deve ser reiterada a liberdade do uso religioso da Ayahuasca, tendo em vista os fundamentos constantes das decisões do colegiado, em sua composição antiga e atual, considerando a inviolabilidade de consciência e de crença e a garantia de proteção do Estado às manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, com base nos arts. 5 o, VI e 215, § 1o da Constituição do Brasil, evitada, assim, qualquer forma de manifestação de preconceito”.

⁸ Segundo o site oficial a União do Vegetal (UDV) essa instituição se configura como “(...) sociedade religiosa sem fins lucrativos, tem por objetivo, contribuir para o desenvolvimento humano, com o aprimoramento de suas qualidades intelectuais e suas virtudes morais e espirituais, sem distinção de cor, credo ou nacionalidade” Disponível em <http://www.udv.br>. Acesso em 22 de setembro de 2011.

⁹ Nas culturas ameríndias como demonstra (WEBER, 2006); (COLLET, 2006), o interesse é condição para aprendizado, portanto, a responsabilidade se desloca de quem que ensinar para o aprendiz.

¹⁰ Terminologia utilizada para se referia as cantorias.

¹¹ Em outro momento o mestre representante fez referência ao momento anterior e respondeu a pergunta sem resposta.

¹² Segundo Paenawa “na tradição o uso do *nixe pae* era restrito aos anciões, o uso era realizado em momento e espaço específico, no qual poucas pessoas tinham acesso”. A configuração atual se relaciona aos processos de revitalização ou nos termos evidenciado por (WEBER, 2006) “animação”, e está vinculado à conquista ao usufruto coletivo das terras indígenas e o direito conquistado na Constituição Federal de 1988.

Referências bibliográficas

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 2ª Edição. Editora Hucitec, São Paulo, 1994.

BERTHOUD, Gérald. **Mercado**. In: SACHS, Wolfgang. Dicionário do Desenvolvimento: Guia para o Conhecimento como Poder. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

BIANCHI, Antonio. **Ayahuasca e xamanismo indígena na Selva Peruana: Lento caminho da conquista**. In: LABATE, Beatriz Caiuby/ GOULARD, Lúcia Sandra (Orgs). O uso ritual das plantas de poder. Editora Mercado das Letras. Campinas – São Paulo, 2005.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: Leitores, autores, e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. In: Comunidade de leitores. Trad. Mar Del Priore. Editora Universidade de Brasília, 2ª Edição. 1988.

COLLET, Celia Leticia Gouvêa. **Ritos de Civilização e Cultura: a escola bakairi**. Rio de Janeiro: UFRJ – Museu Nacional (Tese Doutorado) UFRJ/PPGAS. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Museu Nacional, 2006.

CUNHA, Manoel Estébio Cavalcante da. **O Acre e a educação escolar indígena, intercultural, diferenciada e bilíngue**. Rio Branco, AC: 170f. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguagem e Identidade) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Acre, 2009.

HUNI KU. (**Caminho da escola Huni Ku**). Org. Ocimar Leitão Mendes. Governo do Estado do Acre – SEE/CEI. Rio Branco, 2009.

LAGROU, Els. **O corpo e seus saberes e “fabricando corpos pensantes”**: Nixpu pima. In: A Fluidez da forma. Pp. 303 a 328.

OLIVEIRA, Gilvan Muller. **Interesse, pesquisa e ensino**. Uma Equação para a Educação Escolar no Brasil: A experiência da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Florianópolis. Florianópolis – SC. Editora IPOL; Secretaria de Educação de Florianópolis, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Conferência proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro: UFRJ. Publicação do Centro de Estudos Sociais- CES. Coimbra, Portugal, 1999. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>. Acesso em 15 de dezembro de 2009.

SCHOPENHAUER, Artur. **A arte de escrever**. Tradução, organização, prefácio e notas de Pedro Sussekink. Editora L&PM, Porto Alegre, RS, 1998.

UNESCO. **Aprender a viver juntos**: será que fracassamos? Síntese das reflexões e das contribuições extraídas da 46ª Conferência Internacional de Educação - UNESCO. Suíça, 5 a 8 de setembro de 2001. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001313/131359por.pdf>. Acesso em 22 de janeiro de 2011.

A alfabetização matemática e o ingresso das crianças de 6 anos na escola

Orestes Zivieri Neto

Resumo: O presente estudo integra as discussões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia – GEPPEA, em relação aos cinco anos destinados ao primeiro segmento do Ensino Fundamental e o entendimento do primeiro ano dedicado exclusivamente à alfabetização. Seu objetivo consiste em analisar a concepção adjacente ao rol de conteúdos programáticos oferecidos aos professores da rede estadual do município de Rolim de Moura. O estudo encontra-se em desenvolvimento em fase de estudo bibliográfico exploratório e tomará, nesse primeiro momento, para efeito analítico, o guia de habilidades a serem desenvolvidas em matemática, apresentando uma análise de conteúdo pautada nas quatro funções numéricas: contar, codificar, seriar e medir. Desse modo, os estudos teóricos de Kamii (1991), Berton e Itacarambi (2009), Panizza (2006), Pavanello (2004) entre outros, apresentam-nos as perspectivas de compreensão do processo de aquisição de números pelas crianças, agregadas às discussões de suas funções sociais. Já os de Pagel e Nascimento (2007), Santaiana (2008), Schineider (2009) a possibilidade de compreender a inclusão das crianças de 06 anos no ensino fundamental de 09 anos e as experiências desenvolvidas por outros estados no país. E apesar de a implantação no estado de Rondônia ter ocorrido desde 2007, as propostas curriculares permaneceram as mesmas e as professoras alfabetizadoras realiza as devidas adequações. Agora com a implantação da formação continuada oferecida pelo Gestar, os conteúdos parecem adequar-se a idade que as crianças estão ingressando nas salas de alfabetização. Por fim, nossa preocupação, especificamente, incide sobre a abordagem do processo de construção do sistema numérico decimal de escrita ideográfica, acompanhado pela ideia de seu valor posicional, que normalmente dificulta a compreensão por parte dos alunos sobre sua quantidade correspondente, o que conseqüentemente acarreta prejuízos à compreensão subsequente do cálculo aritmético.

Palavras-chave: alfabetização matemática, números, valor posicional.

O artigo que ora se apresenta resulta das discussões e reflexões realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia – GEPPEA - através de pesquisa financiada pelo CNPq/2010, intitulada “MAS EU ENSINO! As dificuldades inerentes ao processo de ensinar e de aprender Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental” e do projeto de extensão “Formação ou implementação de Comunidades de Aprendizagem Docente no Ensino de Matemática nas séries Iniciais do Ensino Fundamental”, que objetivamente tem buscado junto aos professores mecanismos de superação das lacunas deixadas, a saber: em suas formações iniciais; implantações de políticas públicas que transformam o fazer escolar e afetam os saberes docentes, sem alterar normalmente as condições precárias de serviços; a falta de formação continuada e permanente, entre outros.

Nessa parceria temos, com a prática do diálogo, atentado juntamente com os professores para as instituições de políticas públicas de inclusões que ao serem implementadas nas escolas geram uma série de discussões, autocríticas e conseqüentemente advém por parte dos profissionais de melhores qualificações.

Pautada nessa perspectiva, a Universidade tem assumido com a escola o compromisso em aprender e auxiliar as articulações necessárias para que as formações continuadas e o tempo de formação dos professores sejam garantidos, com eficiência e dentro de seus contextos e possibilidades sócio práticas.

A inclusão das crianças de 06 anos e conseqüentemente a expansão de 09 anos para o ensino fundamental, por exemplo, tem sido uma das temáticas recorrentes e uma preocupação constante. No caso do Estado de Rondônia, logo após a promulgação da Lei 11.274 (Brasil, 2006), que altera o artigo 32 da LDB, apresentando a redação: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade terá por objetivo a formação básica do cidadão (...).”, baixou-se a Resolução 131/CEE/RO, de 14 de dezembro de 2006 que determinava a implantação do Ensino Fundamental – EF de 09 anos a partir do semestre letivo de 2007. Seguida pela Portaria 283/GAB/Seduc de 11 de janeiro de 2007 (Rondônia, 2007) com orientações a respeito dos procedimentos a serem adotados pelos estabelecimentos de sua rede oficial. Assim, como o texto “O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia”, as autoras Pansini e Marin (2011) ao tratar da implantação do EF de 09 e da inclusão das crianças de 06 anos no Estado, apontam:

[...] evidencia-se que, no anseio de implementar de forma rápida a nova medida, foram desconsideradas as necessidades de planejamento, bem como as próprias orientações dos documentos oficiais. A reorganização das condições de funcionamento, imprescindível à inserção com qualidade e responsabilidade das crianças de 6 anos, demandaria, no mínimo, o prévio conhecimento da legislação e uma apropriação dessas informações por parte da escola e da comunidade. (PANSINI; MARIN, 2011, p.58)

O que se assistiu durante o ano de 2007 foi então, a total improvisação dos estabelecimentos de ensino da rede oficial do Estado no que diz respeito a espaço físico, adaptações curriculares e formação de professores. Tudo permaneceu como dantes, as crianças de seis anos, que em algumas escolas não tinham mobiliário próprio para assistirem as aulas adequadamente, passaram também a experimentar em sala de aula atividades curriculares antes adaptadas para as crianças de 07 anos, com exceção, nos casos em que a professora tinha alguma experiência com a Educação Infantil. Como mais uma vez a pesquisa Pansini e Marin (2011) indica:

Os dados produzidos evidenciam ainda que somente ao final de 2008, quase dois anos após a matrícula das crianças de 6 anos, começaram a chegar às escolas mobiliários adaptados às necessidades das crianças menores. Além disso, as mudanças curriculares começaram a ser discutidas também em 2008, de maneira muito incipiente, e não havia nenhuma iniciativa consistente voltada à formação de professores para atender às dúvidas e necessidades decorrentes das alterações sofridas nos anos iniciais. (PANSINI E MARIN, 2011, p.100).

Inevitavelmente para o contexto de implantação no Estado de Rondônia faltou uma ampla discussão e orientação, como podemos ver no próprio documento elaborado pelo Ministério de Educação, através da Secretaria de Educação Básica que aconselha:

Nesse sentido, elaboramos este documento Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, uma vez que a implementação dessa política requer orientações pedagógicas que respeitem as crianças como sujeitos da aprendizagem.

[...]

Faz-se necessário, ainda, que os sistemas de ensino garantam às crianças de seis anos de idade, ingressantes no ensino fundamental, nove anos de estudo nessa etapa da educação básica. Durante o período de transição entre as duas estruturas, os sistemas devem administrar uma proposta curricular que assegure as aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com sucesso, nos estudos tanto às crianças de seis anos quanto às de sete anos de idade que estão ingressando no ensino fundamental de nove anos, bem como àquelas ingressantes no, até então, ensino fundamental de oito anos.

A ampliação do ensino fundamental demanda, ainda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação – para lhes assegurar, entre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras.

Além disso, os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração.

Neste início do processo de ampliação do ensino fundamental, existem muitas perguntas dos sistemas de ensino sobre o currículo para as classes das crianças de seis anos de idade, entre as quais destacamos: o que trabalhar? Qual é o currículo? O currículo para essa faixa etária será o mesmo do último ano da pré-escola? O conteúdo para essa criança será uma compilação dos conteúdos da pré-escola com os da primeira série ou do primeiro ano do ensino fundamental de oito anos?

Antes de refletirmos sobre essas questões, é importante salientar que a mudança na estrutura do ensino fundamental não deve se restringir a o que fazer exclusivamente nos primeiros anos: este é o momento para repensar todo o ensino fundamental – tanto os cinco anos iniciais quanto os quatro anos finais. (PAGEL; NASCIMENTO; BEAUCHAMP, 2007, p.7 e 8)

Assim, neste texto, particularmente gostar-se-ia de discutir a compreensão subjacente à prática de alfabetização matemática destinada às crianças de 06 anos de idade. Para isso, neste instante dos estudos, faremos inicialmente uma fundamentação teórica voltada ao entendimento das lógicas pertinentes aos processos de construção dos números pelas crianças dessa faixa etária, acompanhada pela discussão e análise do guia de habilidades a serem desenvolvidos em matemática, oferecidos aos professores da rede estadual do município

de Rolim de Moura, juntamente com o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento, atualmente em execução na rede oficial do Estado.

A Lógica da alfabetização matemática e a criança de seis anos

Ao ingressar com 06 anos na escola, é possível que as crianças contem e falem números e, naturalmente, essas ações podem estar reduzidas a pequenas quantidades, à que Piaget (1981) referiu tratar-se de números perceptuais. No entanto, levando em conta a perspectiva cada vez mais crescente de informações numéricas no mundo dominado pela tecnologia, esse conhecimento físico e social dos números pode facilmente ser ampliado.

Ao referir aos conhecimentos de natureza exterior ao sujeito estou apontando que nesse universo de aprendizado assistemático, a ordem e a inclusão hierárquica dos símbolos numéricos é um processo a ser conquistado, rumo à compreensão do sistema numérico decimal que é posicional.

Para isso é necessário considerar que o conhecimento oral que geralmente as crianças apresentam, varia de uma para outra, tanto na extensão do seu intervalo, quanto em sua habilidade na recitação convencional. Moreno (2006), por exemplo, aponta que:

Ao recitar a série, muitas crianças nos demonstram que descobriram parte da regularidade e da organização que o sistema tem. Por exemplo, quando dizem “um, dois, três... oito, nove, dez, dez e um, dez e dois, dez e três” etc, não sabem ainda os nomes dos números 11, 12, 13, mas os nomeiam a seu modo e sem pular nenhum. Ou, então, quando chegam a 19, param e se alguém lhes diz “vinte”, “arrancam” novamente: 21, 22, 23... 29 e param outra vez para voltar a começar quando se lhes diz “trinta”. Não sabem ainda a denominação de algumas dezenas, mas sabem que depois das dezenas rasas (20, 30, 40) os números seguintes são conseguidos agregando consecutivamente os números de 1 a 9. (MORENO, 2006, p. 56)

No entanto, essa habilidade em recitar os números não se revela como a mesma coisa que contar um determinado número de objetos, pois necessariamente pode-se não utilizar esse conhecimento na hora de realizar a contagem.

No caso da contagem articulada com a recitação é necessário considerar:

- a) *Princípio de adequação única* (FAYOL, 1996, p.56) – atribuição a cada objeto contado uma única e exclusiva palavra-número, ao mesmo tempo em que respeita a ordem de disposição da série. Entretanto, o que se observa é que as crianças não têm um controle entre a mão que aponta, que quase sempre é mais rápida que o número recitado, ou vice-versa. Como alguns não realizam correspondência termo a termo entre o objeto que conta e o número que recita, tendem a errar a contagem;
- b) *Princípio da cardinalidade*. Muitas crianças que já realizam a correspondência termo a termo não conseguem reconhecer, comumente, que o último número contado corresponde ao número total de objetos. Se questionado sobre a quantidade de elementos, volta a recitar novamente os números contados;
- c) *Princípio da indiferença* (FAYOL, 1996, p.56) Uma outra condição para a realização da contagem pelas crianças é aprender que a ordem em que se conta qualquer objeto não altera a quantidade (de baixo para cima, cima para baixo. Da esquerda para direita, da direita para esquerda);

Desse modo, é necessário recuperar os postulados Piagetianos que nos dizem que a construção do número é a síntese entre as relações de ordem e de inclusão hierárquica (Kamii, 1991, p. 19) A seriação entendida como a necessidade do estabelecimento de uma ordem lógica e não empírica entre os elementos, para que se evite deixar ou, então, contar duas vezes o mesmo elemento. Já a inclusão é a compreensão de que um número deve ser incluído mentalmente a outro (um em dois, dois em três, três em quatro, etc.).

Em relação à escrita numérica das crianças, observa-se como nos diz Lerner e Sadovsky (1996) que a conquista da escrita convencional é dependente de dois conflitos que geralmente as acompanham: o convencimento de que os números são escritos conforme suas transcrições fonéticas e, o outro, de que um número é maior que o outro se ele contém mais algarismos.

Para escrever números dos quais ainda não conhecem a representação convencional, fazem uso desses saberes justapondo a ordem que a numeração falada lhe indica. Por exemplo, ao pedir a Luzia (5 anos e 10 meses) que escrevesse dezessete, ela escreveu 107; vinte e quatro, escreveu 204; trezentos e noventa e seis como 300906; dois mil e trezentos como 2000300 (outras crianças escrevem 21000300). Esta correspondência estrita com a numeração falada, isto é, a convicção de que os números são escritos da mesma forma como são falados, deriva das mesmas características que o sistema de numeração falada possui. Diferentemente da numeração escrita, que é posicional, a numeração falada não o é. (MORENO, 2006, p. 58)

Nessa lógica, a superação para a compreensão do sistema posicional, inscrito em nossa escrita ideográfica numérica de base dez traz implícita a ideia de correspondência entre o símbolo numérico e a sua quantidade

equivalente, e deve ser buscada através da oferta de diversas situações em que se possa quantificar e comparar quantidades, preferencialmente com portadores de informações quantitativas diversos, para evitar conflitos de ordem espacial. Essa interação com quantidade, além de favorecer a compreensão posicional numérica em razão de seus agrupamentos quantitativos, estabilizam também, como consequência, a fala e a escrita.

E, assim, obedecendo a uma lógica que comumente é oriunda do conhecimento físico e social a crianças muitas vezes realizam adições, subtrações, multiplicações e divisões com conceitos que privilegiam os contextos de sobrevivência, vida, brincadeira, jogo e, as escolas ao ensinar esses campos conceituais preferem muitas vezes formalizá-lo em rituais de “arme e efetue”, homogeneizando um único sentido, quando para muitas crianças seu aprendizado anterior está envolto de um campo conceitual muito mais amplo e diversificado.

Ressaltamos que o ensino das operações, as descobertas feitas pela criança têm papel importante, o seu progresso depende da compreensão de noções e regras do sistema de numeração e da construção dos significados das operações. Essas idéias são, em nossa visão, desenvolvidas por meio de situações problemas. Assim é fundamental que se desenvolva as estruturas numéricas, aditivas e multiplicativas já o início da escolaridade, contribuindo para que a criança, vá, aos poucos, compreendendo os significados dos sistema de numeração decimal e das operações em situações problemas. [...] (BERTON; ITACARAMBI, 2009, p. 86-87)

Então, trabalhar com as situações problemas favorece a compreensão do sistema de numeração e da construção dos significados das operações e, para isso é necessário ampliar o campo conceitual da adição e subtração, apresentando situações problemas em que as crianças tenham que utilizar de estratégias de resolução não padronizadas, por exemplo:

a) Conceito de composição: Situações problemas que envolvem a relação entre todo e partes e, que corresponda a estratégia de juntar, em uma situação dada. Ex: Em uma sala de aula há 27 alunos ao todo, sabendo que desse total, 13 são meninos, quantas meninas existem na sala?

b) Conceito de transformação: Situações que envolvem a mudança de uma situação inicial para uma situação final. Ex: Tia Rose comprou uma dúzia de laranja e colocou na fruteira que estava vazia. Depois usou 4 para fazer um suco. Quantas laranjas ainda estão na fruteira?

c) Conceito de comparação: Compreendem problemas que envolvem equiparação entre quantidades em relação de tipo a mais, completar e quantos faltam. Ex: Ana tem 25 adesivos e Cristina tem 7 a mais que ela. Quantos adesivos têm Cristina.

Já, no campo conceitual multiplicativo e de divisão teríamos as seguintes possibilidades:

a) Conceito de proporcionalidade: Situações problemas que estão presentes na relação direta entre grandezas quando comparamos a sua proporcionalidade. Ex: Para fazer um bolo de cenoura necessito de 3 ovos. De quantos ovos precisarei para triplicar a receita?

b) Conceito de configuração retangular: São problemas que podem ser solucionados pela representação retangular, tipo entre fileiras e colunas. Ex: Em um pequeno auditório, as poltronas estão distribuídas em 8 fileiras e 12 colunas. Quantas poltronas há no auditório?

c) Conceito de comparação: problemas que envolvem comparações, entre dobros, triplos, terça-parte, etc. Ex: Antônio comprou 28 bolinhas de gude e Lucas 14. Que parte do número de bolinha de gude de Lucas corresponde a de Antônio?

d) Conceito de combinatória: São situações que envolvem a combinação entre dois estados ou do tipo produto cartesiano. Ex: Numa festa, foi possível formar 18 casais diferentes para dançar. Se havia três moças e, todos dançaram quanto eram os números de rapazes?

A finalidade em apresentar os campos conceituais aditivos e multiplicativos tem como função oferecer ao processo de resolução a possibilidade de levantar os conhecimentos sociais e culturais das crianças em suas interações cotidianas, permitindo que se compreenda o fato de terem mais facilidade para problemas do tipo de composição em adição e do tipo de comparação nas estruturas multiplicativas. No entanto, essa é uma garantia de que a partir de um desses conceitos se amplie tanto o conhecimento do sistema de numeração e de seu valor posicional, quanto do campo das estruturas aditivas e multiplicativas.

Assim, ensinar e aprender números e quatro operações depende exclusivamente do universo de conhecimentos sociais e culturais representados em sala, que em interações com boas situações problemas podem certamente tanto contribuir para a construção de conceito de número decimal, quanto aprimorar os campos conceituais das quatro operações. Uma coisa é possível aventar: acreditar que recitando, escrevendo e decompondo números alguém aprende a lógica posicional do sistema numérico decimal é apenas um dos tantos equívocos que hoje a prática de alfabetização matemática constata e, indica como uma das possíveis causadoras do fracasso consequente quando se operar com os números posicionais em situações de reserva.

Funções dos números, guia de habilidades e as formações continuadas

O universo de aprendizagem numérica e das situações problemas que envolvem as quatro operações obedece a uma lógica em nossos conhecimentos físicos e sociais que atendem as suas funções do número, que são: contar, codificar, seriar, medir.

Essas ações certamente integram as vivências de nossas crianças e as fazem habilmente desenvolverem

as competências faladas e escritas de nosso sistema numérico decimal.

Na ação de contar teríamos a ação de contabilizar uma quantidade de objetos, fazendo corresponder um número a cada um e ao terminar a contagem, o último símbolo, referir-se-á a quantidade total de objetos, ou seja, a cardinalidade numérica. A ação de contar implica o estabelecimento da quantidade correspondente de objetos que existe em uma determinada coleção.

Já a ação de seriar promove um conhecimento de natureza de ordenação entre os números, que mantém a relação com todos os demais. Esta ação é muito utilizada em competições esportivas, na própria organização de filas na sala de aula, nas etapas para confecção de um bolo, entre outros.

Com a codificação numérica temos a possibilidade de codificar um número, ou seja, utilizar o número como código de identificação de pessoas ou objetos. Como exemplos temos o número de telefone, certidão de nascimento, número da casa, placa de automóvel, entre tantos outros.

E a ação de medir passa ser a possibilidade de expressar quantas vezes uma unidade de medida se repete ou, mesmo, cabe dentro de um instrumento de medida. Os instrumentos de medidas mais conhecidos são a fita métrica, o relógio, a balança e cada qual constitui um sistema de medição respectivamente, de comprimento, de tempo e de massa.

Essas funções sociais dos números fornecem ao professor a perspectiva de levantar um diagnóstico de sentido e significado do número no universo de experiências das crianças, podendo conferir a possibilidade de ampliar esse conhecimento através de atividades que colocam em jogo o conhecimento físico e social das crianças, antes mesmo de sistematizar o processo de compreensão da escrita decimal numérica.

É nessa tentativa que buscamos nos fundamentos das formações continuadas oferecidas aos professores, existência de um possível diálogo entre o processo de construção dos números e de suas funcionalidades sociais, para o conseqüente sentido e significado a serem implementados em suas práticas. Iniciamos com o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR, que se encontrava na época da implantação da alfabetização de crianças de 06 anos em plena funcionalidade.

Ressalte-se que apesar de não estarem voltadas para o atendimento dessa nova faixa etária, suas propostas de formação para alfabetização teoricamente eram consistentes e trouxeram à tona para alguns professores os questionamentos propostos por esse texto no tocante à construção dos números e suas fases características de articulação entre recitação, contagem e escrita numérica decimal, como podemos verificar com a discussão do Caderno 1 de Atividades de Apoio à Aprendizagem de Matemática:

Nessa perspectiva, as atividades sugeridas na unidade 1 referem-se à construção dos conceitos numéricos básicos e à construção e representação do conjunto dos números naturais.

Nas atividades destinadas à construção dos aspectos cardinal e ordinal do número, queremos que o aluno perceba (sem formalizações) os diversos usos dos números, por exemplo, na seguinte situação:

“A rua onde moro tem 35 casas. A minha casa é a de número 41 e é a 4ª casa do lado ímpar.”

Aqui, fica clara a cardinalidade (quantidade: 35 casas), a ordinalidade (posição: 4ª casa) e o aspecto identificador (casa número 41) do número.

Em relação à construção e representação do conjunto dos números naturais, podemos citar o trabalho de leitura, escrita, comparação e ordenação de números familiares ou freqüentes, por exemplo, num calendário, para identificar o dia do mês e registrar a data. (GESTAR, 2007, p.11)

Em seu caderno de Atividades de Apoio à Aprendizagem de Matemática – 1, o GESTAR apresentava as seguintes discussões sobre os aspectos de construção do número: Unidade 1 – construção dos conceitos numéricos básicos e a construção e representação do conjunto dos números naturais; Unidade 2 - Agrupamentos/trocas em diversas bases, primeiro passo para a compreensão das regras do SND; Regras do SND, Unidade 3 - Conceitos de contagem, agrupamento e valor posicional. Numa síntese das funções das três unidades destaca-se:

Iniciamos com atividades que mostram o uso de números no contexto do cotidiano, momento em que você poderá conversar com os alunos sobre os vários aspectos da utilização dos números na nossa vida: números de documentos, de casas, datas, preços etc.

Também são realizadas atividades de seqüências numéricas com o objetivo de iniciar uma discussão a respeito de possíveis regularidades observadas na leitura dos números.

As atividades referentes aos agrupamentos e trocas em bases variadas procuram levar os alunos a fazer generalizações e a compreender as regras que comandam o Sistema de Numeração Decimal.

O trabalho com bases menores do que a base dez é mais fácil de ser realizado, permitindo maior número de trocas. Entretanto, não estamos fazendo registros

convencionais dessas trocas para não levar os alunos a lidar com escritas que não tenham significado para eles. (GESTAR, 2007, p.11)

O Programa GESTAR inaugura a perspectiva teórica de alfabetização matemática com preocupações inscritas nas funções sociais do número, estabelecendo um canal inicial de busca por sentido e significação no processo de aquisição numérica. Todavia, mesmo estando em contexto em que a política pública já acenava a inclusão das crianças de 06 anos trouxe uma flexibilidade para o entendimento dos professores em seus processos de ensino e da aprendizagem, apesar da escola ter se transformado em uma reprodutora de xerox com as atividades propostas pelo Programa, quase sempre ficando no exercício fixo de papel e muito timidamente em atividades móveis com objetos alternativos.

Hoje, em fase de implantação, encontra-se em oferta a formação do Programa Pró Letramento que em seu Fascículo I intitulado como Números Naturais, traz a preocupação pertinente de ampliar os conhecimentos dos professores no tocante a atividades iniciais de matemática, em particular com a escrita e o valor posicional dos números. Há também no referido volume a reflexão sobre as funções dos números e situações problemas que possam de certa forma aproximar-se aos conhecimentos prévios dos alunos e levantar suas interações cotidianas com números, como podemos ver nos dois excertos abaixo:

Os números naturais estão presentes em nosso cotidiano e são utilizados com os mais diversos propósitos. Utilizamos os números para realizar contagens, ou seja, para responder a perguntas do tipo “quantos?” (“35 alunos”, “meu álbum já tem 148 figurinhas”, “tenho 7 reais a mais que você”, etc.). O conceito de número ajuda ainda a identificar um objeto de uma coleção ordenada, respondendo a perguntas do tipo “qual?” (“o quinto andar”, “o décimo quarto na fila de espera”, etc.). Mas há outras aplicações em que a estrutura dos números naturais não é aproveitada; nelas, eles são usados apenas como um sistema eficiente de códigos. Nestes casos, apesar de chamarmos estes registros de números (número do telefone, número do ônibus, etc.) não faz sentido compará-los (dizer “meu número de telefone é maior do que o seu!” não tem nenhum significado prático).

[...]

Você já observou crianças pequenas contando? Quando contam uma coleção de objetos, “recitam” números, muitas vezes “saltando” alguns e repetindo outros. Se os objetos estão espalhados, elas costumam contar alguns objetos mais de uma vez e deixar de contar outros. Além disso, não é claro para algumas quando devem parar a contagem. Crianças neste estágio ainda não desenvolveram o conceito de número, mas ele está presente em suas vidas – e isso incentiva suas primeiras tentativas de contagem. As crianças levam para a escola essa “vontade” de contar, que deve ser incentivada e explorada. A seguir, vamos relatar alguns casos que exemplificam diferentes etapas da construção do conceito de números pelas crianças. (PRÓ-LETRAMENTO, 2008, p.7 e 9)

Atualmente, em virtude do atraso da Secretaria de Estado da Educação na elaboração de um guia curricular, há um apego em torno dos descritores da avaliação da Provinha Brasil (1º e 2º Anos) e Prova Brasil (4º e 5º Anos) como habilidades a serem alcançados pelas crianças, como único referencial disponível.

Para efeito desse estudo, adotaremos para análise o guia de habilidades que a Representação Estadual de Ensino, juntamente com as escolas tem fornecido aos professores, para compensar a ausência dos guias curriculares, mas que com veremos abaixo, apresentam a mesma lógica dos descritores supracitados das avaliações implantadas pela Secretaria da Educação Básica do Ministério de Educação.

OBS: Quadro na próxima página

Habilidades	Funções numéricas
Reconhece os números no contexto diário	Dependendo da abordagem: contar, codificar, seriar, medir
Compara e ordena coleções pela quantidade de elementos	Seriação, Contar/quantificar
Lê e escreve números de uso frequente (previstos para o período estabelecido em função das experiências numéricas da classe)	Seriar
Associa os números as suas quantidades	Contar
Realiza cálculos de adição e subtração por meio de estratégias pessoais e algumas convencionais	Conhecimentos prévios de adição e subtração
Compreende que as pessoas, as plantas, os animais e os objetos podem ser agrupados formando conjuntos	Classificação, seriação, contar
Demonstra em situações lúdicas e concretas ter noção de posição: acima de/abaixo de, em cima de/embaixo de, à direita de/à esquerda de, em frente de/atrás de, no meio de/diante de, em torno de (ao redor de), dentro, fora, antes de/depois de, ao lado de, entre, horizontal/vertical.	
Demonstra em situações lúdicas e concretas ter noção de indicação e comparação: maior que/menor que, igual a/diferente de, mais fino que/mais grosso que, inferior a/superior a, mais curto/mais comprido, mais alto/mais baixo, mais largo/mais estreito, mais cheio/mais vazio, mais pesado/mais leve.	
Demonstra em situações lúdicas e concretas ter noção de direção e sentido: para frente/para trás, para o lado, pela frente/por trás através de, para a direita/para a esquerda, para baixo/para cima, por baixo/por cima, por dentro/por fora, no mesmo sentido/no sentido contrário.	
Desenvolveu noções de profundidade: raso e fundo.	
Localiza pessoas ou objetos no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de posição;	
Movimentase no espaço, com base em diferentes pontos de referência e algumas indicações de posição;	
Descreve a localização e a movimentação de pessoas e objetos no espaço, usando sua própria terminologia;	Medir
Percebe que os objetos, as pessoas e os ambientes podem ser pesados e medidos;	Medir
Valoriza a troca de experiências com seus pares como forma de aprendizagem;	
Confia na própria capacidade para elaborar estratégias pessoais na resolução de situações problemas;	
Apresenta interesse e curiosidade por conhecer diferentes estratégias de cálculo.	
OBS: Algumas habilidades revelam pontualmente o tipo de função numérica o professor pode utilizar no desenvolvimento de suas atividades, outras certamente dependem exclusivamente do contexto e da habilidade do professor em problematizar situações problemas que sejam capazes de levantar os conhecimentos prévios dos alunos agregados juntamente com as funções sociais e culturais de aprendizado numérico.	

Fonte: Lista de habilidades fornecidas pela Representação Estadual de Ensino de Rolim de Moura - Rede Oficial de Educação do Estado de Rondônia.

A realidade ainda se encontra longe de garantir que essas formações deem aos professores autonomia na escolha de marcos teóricos conceituais e construções de sequência de atividades que atendam as necessidades iniciais do processo de aquisição de conhecimentos matemáticos de seus alunos. O resultado normalmente são as procrastinações de algumas dificuldades que se julgam insolúveis, ou mesmo a delonga em problemas que julgam serem fundamentais um maior tempo de familiarização.

O ensino de matemática pouco a pouco vai incorporando em suas propostas de atividades práticas fundamentos oriundos das perspectivas Piagetianas, não Piagetianas e da prática de numeramento, que tal qual o letramento, busca na funcionalidade social do número uma extensão legitimadora dos diversos modos de conhecer, aprender e fazer matemática, respeitando a diversidade cultural e potencializando o sentido e significado de seu ensino e, conseqüentemente, de sua aprendizagem.

Considerações finais

As preocupações em relação à alfabetização de crianças de 06 anos inicialmente se deve à própria organização do sistema escolar, que com a obrigação de atender as políticas educacionais, vai adaptando-se

minimamente, sem considerar as condições necessárias a uma inclusão qualitativa das crianças de 06 anos na escola.

Esse parece ter sido a forma como o Estado de Rondônia optou por incluir as crianças de seis anos e expandir o ensino fundamental de 09 anos, quando no ano letivo de 2007 acatou as recomendações da Lei 11.274 (Brasil, 2006), e mesmo com 10 anos para efetivação da implantação, resolve imediatamente adotar as mudanças, sem mesmo ter garantido um amplo debate entre os educadores, a estruturação do espaço físico, a construção de um guia curricular e a formação docente.

Em relação à alfabetização matemática, as recentes preocupações com a construção dos números pelas crianças ganham amplitude de explicações fundamentada nas consequências provenientes do retardamento da compreensão do valor posicional numérico, acarretando sérios prejuízos para o cálculo aritmético. Tudo isso tem provocado uma busca incessante por fundamentos sobre a ação de recitar, contar e escrever números compreendendo a complexidade que envolve a aquisição do sistema de escrita numérica decimal e posicional.

Com o ingresso das crianças de 06 anos no Ensino Fundamental, essa necessidade de compreender os processos que envolvem a construção dos conhecimentos matemáticos iniciais com números tornam imprescindíveis para garantir o seu sucesso na escola.

Os níveis de conhecimentos Piagetianos – intuitivos, espaciais e lógicos - devem orientar as atividades que ajudam a estruturar os esquemas mentais através do uso de operações mentais de classificação, seriação, acompanhadas por sequenciação, auxiliando, deste modo, no processo de construção do conhecimento lógico.

Aliam-se a esse quadro de fundamentos teórico-metodológico as situações problemas que trazem a importância do papel que as descobertas realizadas pela criança assumem no progresso de sua compreensão de noções e regras do sistema de numeração e da construção dos significados das operações.

Assim, nossos estudos dos processos de alfabetização matemática realizados nas escolas do município de Rolim de Moura-RO da rede oficial do estado, nesse momento se pautam nas preocupações decorrentes da inclusão das crianças de 06 anos nas salas de 1º Ano do Ensino Fundamental, ocorrido de forma intempestiva, das políticas de formação docentes realizadas e, conseqüentemente, da ausência, até o momento, de um guia curricular que oriente as práticas dos professores em sala de aula e, por fim, mas não menos importante das listas de habilidades a serem desenvolvidas nas salas de primeiro ano de alfabetização.

Enfim, 04 anos já se passaram da inclusão das crianças de 06 anos e muitas incertezas ainda se fazem presentes nas escolas, no ensino de aprendizado da matemática e nos resultados que a adição de mais um ano no ensino fundamental trará. Afinal, teremos encontrado o caminho certo?

Referências bibliográficas

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; MASCIMENTO, A. R. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

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

BRASIL. **Lei nº. 11.274, 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006 Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 10 jun. 2010.

_____, Secretaria de Educação Básica. **Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar I –** Atividade de Apoio à aprendizagem 1- AAA1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____, Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: matemática. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2008.

FAYOL, M. **A criança e o número.** Da contagem à resolução de Problemas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KAMII, C. **A criança e o número.** Campinas: Papirus, 1991.

LERNER, D.; SADOVSKY, P. **O sistema de numeração:** um problema didático. In: PARRA, C; SAIZ, I. Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORENO, B. R. **O ensino do numero e do sistema de numeração na educação infantil e na 1ª série.** In: PANIZZA, M. et al. Ensinar Matemática na educação infantil e nas séries iniciais: Análise e Propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PANIZZA, M. et al. **Ensinar Matemática na educação infantil e nas séries iniciais:** Análise e Propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PANSINI, F; MARIN, A. P. **O ingresso de crianças de 06 anos no ensino fundamental:** uma pesquisa em Rondônia. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1,p. 87-103, jan./abr., 2011

PIAGET, Jean; SZEMINSKA, A. **A gênese do número na criança.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

Rondônia. Portaria n°. 283, de 11 de janeiro de 2007. **Fixa normas para implementação gradativa do Ensino Fundamental de 9 anos nas unidades escolares da Rede Pública Estadual, a partir do ano de 2007, e dá outras providências.** Porto Velho: Secretaria de Estado da Educação. (Digitada).

_____. **Resolução n°. 131, de 14 de dezembro de 2006.** Fixa normas para a implantação do ensino fundamental de nove anos no Sistema Estadual de Ensino a partir do ano letivo de 2007. Porto Velho: Conselho Estadual de Educação. (Digitada).

SANTAIANA, R. Silva. **“+ 1 ano é fundamental”:** A prática de governmentação dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, 2008.

SCHINEIDER, S. **O projeto-piloto de alfabetização do Rio Grande do Sul:** um olhar de estranhamento sobre os seus materiais didáticos. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul, 2009.

“Histórias e sensibilidades a flor da pele”: mulheres residentes do lar vicentino em Rio Branco - Acre

Patrícia Carvalho Redigulo

Resumo: O presente estudo é parte do III capítulo da pesquisa em andamento “*Diálogos, Vozes e Deslocamentos sociais - Trajetórias de residentes do Lar Vicentino – Rio Branco- Acre*”. A partir da pesquisa documental dos arquivos do Hospital de Saúde Mental do Acre e do Lar Vicentino, como também, dos diálogos, gestos e olhares compartilhados com essas mulheres, residentes do asilo. Procuo discutir a relação da pesquisadora e dos sujeitos da pesquisa; os esquecimentos e silenciamentos como parte da construção da memória; e a “escuta do outro” (CALDEIRA, 1992) como uma aventura rumo ao desconhecido. Considerando a pesquisa antropológica um encontro, uma descoberta, onde pesquisadora e sujeitos da pesquisa participam na construção de sentidos e significados, algo que é construído junto a partir da troca, da relação entre as partes envolvidas. Ao tentar apreender uma cultura ou o modo de vida de um grupo social, a que se levar em conta o “pressuposto da ignorância” à maneira dos antropólogos, onde os valores do pesquisador não podem ser critérios tomados como categorias de análise ou julgamentos. É preciso olhar e vivenciar a outra cultura, como algo novo e tomá-la como desconhecida a princípio, sob “a ótica de quem suporta o deslocamento do viajante que abandona o país de origem” (Benjamin cit. SARLO) e se lança ao além-mundo, rumo ao novo, ao ignoto; e empreende um aventura/viagem ao desconhecido.

Palavras-chave: memória, sujeito, cultura.

Introdução

Os novos sujeitos do “novo” passado são “caçadores furtivos” que podem fazer da necessidade virtude, que modificam sem espalhafato e com astúcia suas condições de vida, cujas práticas são mais independentes do que pensaram as teorias da ideologia, da hegemonia e das condições materiais, independentes, inspiradas nos distintos marxismos. No campo desses sujeitos há princípios de rebeldia e princípios de conservação da identidade, dois traços que as “políticas públicas” valorizam como auto-constituintes (SARLO, 2007, pp.16).

É nessa perspectiva que compreendo os sujeitos da pesquisa, ou seja, os considero como os “novos sujeitos” que transformam suas vidas de modo criativo, inteligente e crítico, não se constituindo como “sujeitos assujeitados”; alienados; manipulados. Esses sujeitos produzem de modo inventivo outras possibilidades, a partir de situações adversas, são conscientes de suas escolhas no campo onde se situam, negociam, transgridem e re-criam novas formas e atitudes, bem como se rebelam e também conservam seus modos de vida.

As histórias de vida e testemunhos não são reconstituições tranquilas do passado. Seguindo a perspectiva adotada por Walter Benjamin, é preciso destacar que o passado é um campo conflituoso, um campo de disputa onde estão em jogo desejos e vontades, bem como a subjetividade e a perspectiva de quem os reconstrói a partir da experiência do presente (BENJAMIN apud SARLO, 2007, pp. 27). A subjetividade também é histórica, pois se faz e se re-faz na experiência e no tempo.

As contradições, conflitos e conciliações estão presentes no Lar Vicentino assim como estão em qualquer espaço onde há um grupo de pessoas que convivem e que necessitam da relação próxima com o outro. As diferenças estão presentes e é preciso que estejam, pois, trata-se de sujeitos com vontades e desejos diversos. Talvez uma alternativa possível seja lançar um olhar com atenção e interesse para cada um desses sujeitos e questionar quais são suas carências, urgências, necessidades, sonhos e projetos.

Somos seres fundamentalmente necessitados de participação e qualidades. Justamente por isso, quando somos historicamente obrigados a viver em uma cidade, que fere nossa capacidade de participação (...) e também fere a nossa capacidade de nos relacionarmos qualitativamente com as coisas e com as pessoas (porque o sentido das coisas e dos laços sociais se reduz a valores meramente econômicos), nesses contextos tão adversos à participação, nesses contextos de desqualificação, morremos um pouco, se não morremos completamente, mesmo tendo às vezes o que comer (GONÇALVES FILHO, 1991, pp.16).

Não basta o alimento, nos alerta Gonçalves Filho, descortinando questões de fundo, também,

subjacentes ao presente estudo. Ao adentrar no Lar Vicentino, inicialmente, empreendo uma busca de um sentido para minha pesquisa e encontro um mundo, ao mesmo tempo, desconhecido e familiar; ao me colocar como interlocutora daqueles que me permitem entrar em suas vidas, torno-me uma referência para que expressassem suas angústias, alegrias, tristezas e buscas de afeto. Dessa forma passo a ser cobrada e mesmo confundida com aqueles que deveriam lhes dar assistência.

Nesse processo passo a viver e a tratar de uma dificuldade, um enigma, o encontro com algo desconhecido; tento fazer uma análise da difícil relação com o “outro”, quando este “outro” não pode dizer em palavras o que lhe vai à alma. Aprender a ouvir e ver, observar olhares e gestos, ou pequenas frases desconexas, fragmentos que podem auxiliar e indicar o caminho. Essa condição é acentuada, talvez ao extremo, quando se fala das mulheres que vivem no Lar Vicentino.

Quem são essas mulheres?

São moradoras do lar Vicentino, com um longo histórico de internação em instituições de saúde. Algumas dessas mulheres foram transferidas para o lar Vicentino, vindas do Hospital de Saúde Mental de Rio Branco - HOSMAC. São treze mulheres internas na casa, sendo que a primeira vista, são muito semelhantes entre si, em seus vestuários e maneiras: vestidas com seus camisolões de algodão com cores claras, cabelos cortados a *La garçon*, olhares perdidos em horizontes diversos e longínquos, rostos “abobalhados” e sorrisos “pueris”.

Confesso que quando as vi pela primeira vez, não senti qualquer interesse em conhecê-las, simplesmente não me causava curiosidade para empreender um estudo sobre suas vidas, ou sua condição, com o tempo e a vivência da pesquisa de campo fui me aproximando, o que despertou certa curiosidade, mas, não ainda ao ponto de traçar um plano de inseri-las nesse estudo. As questões pontuadas no momento do Exame de Qualificação foram oportunas e estimulantes para dar um passo nessa direção.

Entretanto, como compreender o mundo de quem ali vive, apenas a partir das análises de quem pode narrar sua experiência? E aquelas que não podem narrar? Como construir um estudo onde as próprias mulheres tivessem a oportunidade de se expressar? Novas dúvidas, muitas incertezas que procuro “resolver” intuitivamente, posto que lidar com “as mulheres” me era um desafio improvável, um verdadeiro “problema” de pesquisa. Como estava a procura de histórias de vida narradas pelos próprios sujeitos e sustentadas pela construção/desconstrução de suas memórias, identidades e significados de suas culturas, dialogar com “as mulheres” era para mim considerado impossível, e talvez pouco interessante.

Como posso compreender essas mulheres e suas histórias? A partir de que perspectiva o diálogo pode ocorrer? Como ouvi-las, sem recorrer às narrativas de “outros”, como: médicos, enfermeiros, funcionários, familiares? Não há respostas acabadas, resoluções e justificativas, no entanto, para mim essas mulheres são enigmas, e, decifrá-las, compreendê-las, tentar construir uma “ponte”, através do diálogo organizado a partir de outra lógica, outro sistema, a partir de seus gestos, olhares, atitudes, pequenos relatos, observando seus quartos e objetos pessoais, talvez seja um caminho possível. Decido colher “cacos”, pedaços de histórias, fragmentos de seus cotidianos, observar suas atitudes, movimentos, maneiras de ser e agir.

Seguindo minhas anotações, percorrendo as trilhas do discurso médico, avanço em meio aos prontuários de outras mulheres que vivem no Lar dos Vicentinos. Nesses prontuários, observo que, as mesmas apresentam históricos com alguns pontos em comum. O grupo observado compreende treze mulheres. A idade delas varia entre 52 a 103 anos. Cinco delas são viúvas e oito solteiras; duas foram encaminhadas ao asilo pelas famílias; cinco transferidas do Hosmac e três foram encaminhadas pelo serviço social do governo do Estado do Acre. Dez dessas mulheres são analfabetas e três cursaram até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Três delas apresentam problemas dificuldades na fala; uma com paralisia infantil e problema na fala; nove com transtornos mentais graves; uma não há registro e uma apresenta apenas problemas na coluna. Todas são aposentadas e contribuem com 70% de seus rendimentos para o pagamento da mensalidade do Lar Vicentino.

Os dados descritos foram coletados diretamente dos históricos e registros médicos arquivados no Hosmac,¹ bem como em fichas individuais e contratos de prestação de serviço arquivados na entidade. Os dados são frios, “verdadeiros” em sua “cientificidade”.

Transcrevo a seguir trechos dos registros pesquisados, de algumas dessas mulheres.

Creusa P. da S.: nascida em 20 de abril de 1944. Deu entrada no lar em 02 de julho de 2007. Não há registro do seu estado civil; não-alfabetizada; aposentada. Foi encaminhada pelo filho. Tem uma procuradora para administrar seu benefício (aposentadoria). Consta registrado em arquivo: termo de declaração da Promotoria Especializada de Defesa da Cidadania, o termo trata de questões relativas à aposentadoria de Creuza, que era administrada por sua irmã, a mesma, obrigada por força da lei comprometeu-se em entregar o cartão de aposentadoria na administração do lar.

Creuza E. da S. nascida em 24 de maio de 1959. Solteira, não alfabetizada, aposentada. Creuza foi internada no lar por sua família, está aposentada. Segundo laudos médicos apresenta paralisia infantil desde os dois anos de idade, não fala, anda com dificuldade, pois tem o lado esquerdo da face paralisado. Nos documentos pesquisados no Lar dos Vicentinos consta o registro de que Creuza tem “problemas” com sua irmã que utiliza seu cartão de benefícios. Também consta uma ocorrência judicial (estelionato) e registros bancário onde se vê que foram efetuados empréstimos na conta-benefício (aposentadoria)

Guimar: nascida em 27 de maio de 1952. Solteira, tem dois filhos. Não-alfabetizada é aposentada. É egressa do HOSMAC, onde recebeu alta em setembro de 1998. Apresenta um longo histórico médico de

controle de tratamento. Ela foi diagnosticada como portadora de psicose não-orgânica e esquizofrenia. Foi re-internada diversas vezes, sendo encaminhada para o Lar Vicentino, em 31 de agosto de 2002. Em seu histórico está registrado que não possui respaldo familiar; apresenta um estado mental estável; não é dependente para a realização de sua higiene pessoal e alimentação. Atualmente é beneficiada com o Amparo Assistencial da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS),² consistente de salário mínimo. Há em seu arquivo o contrato de prestação de serviços do Lar Vicentino, onde se prevê o pagamento mensal correspondente a 70% de seus rendimentos.

Nos arquivos do lar vicentino, consta o registro de observações da assistente social do HOSMAC, encaminhado para o lar, assim diz: Avaliação técnica – a paciente apresenta um estado mental estável, não é dependente para a realização de sua higiene pessoal e alimentação. Atualmente é beneficiada com o Amparo Assistencial da Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS, que consiste em um salário mínimo. Há também um contrato de prestação de serviços do lar dos vicentinos, em nome de Guiomar.

Tereza: nascida em 21 de dezembro de 1937. Viúva, trabalhadora rural aposentada. Estudou até a 3ª série do Ensino Fundamental. Passou a viver no Lar dos Vicentinos, encaminhada pelo Serviço Social do Hosmac, onde seu filho estava internado. Foi despejada de seu lar, tendo que viver em uma moradia emprestada na cidade de Acrelândia (Acre). Em virtude da doença mental do filho mais novo e das condições precárias e insatisfatórias em que vivia naquela cidade decidiu residir no Lar Vicentino.

Evilásia F: nascida em 13 de agosto de 1952. Solteira, não-alfabetizada e aposentada. Em 11 de novembro de 1979 registra-se a primeira internação. Não histórico ou registro detalhado, somente em: 14/03/2007 – “queda em só nível com ferimentos do couro cabeludo. Foi feito um “raio-X” (exame médico). Anexado alguns receituários com prescrição de medicamentos. Não registro do histórico da paciente, apenas diagnósticos de doenças, segundo o Código Internacional de Doenças – CID 10 – como: F80 (transtornos específicos de desenvolvimento da fala e da linguagem); F72 (retardo mental grave); F71 (retardo mental moderado); F 29 (psicose não orgânica não-especificada)

Anexado aos documentos de Evilásia, consta um laudo médico no qual se lê que ela: “... é portadora de deficiência mental grave, pueril, deficiência física. É incapaz de exercer atividades laborativas para prover meios para sobrevivência. Necessita de benefício da Previdência Social”.³

Essas mulheres são uma representação do esquecimento, do silenciamento na construção de uma memória oficial que descarta certas versões, menos atraentes, na construção da história que se quer como única. A imagem das mulheres representa a possibilidade de mergulhar no desconhecido, em lugares subterrâneos e escuros; uma possibilidade de “escavação interior” em busca de compreensão e descobertas sobre a vida, sobre a alma humana.

Trata-se da atitude semelhante àquele que chega pela primeira vez a um país distante e se depara com uma cultura desconhecida, “estranha” e diversa da sua realidade, mas que, aos poucos, a partir das relações vivenciadas percebe o quanto há semelhanças em si; pode ser uma experiência carregada de sentimentos e impressões transformadoras, tais como: o medo, a solidão, o vazio, a doença, a mudez, mas também a doçura, a ingenuidade, a bondade, o carinho, a gentileza, a curiosidade, a ânsia de viver.

Em uma tarde ensolarada e comum, no Lar Vicentino, três mulheres estão sentadas na grande mesa da entrada da capela, acompanhadas da professora. Naquele local são realizadas as atividades de pintura com giz de cera, recorte e colagem, a participação de todos é facultativa. Elas estão colorindo desenhos traçados pela professora, com moldes que são nos utilizados na educação infantil. Diriço-me até elas, cumprimento-as. Elas sorriem e me contam as “novidades”.

Pergunto a Creuza o que aconteceu com seu braço e seu olho esquerdo, pois há hematomas em seus braços. Creuza não fala, gesticula, balbucia, aponta. Alguém diz: “Ela está dizendo que caiu no banheiro, ensabouo muito o corpo e caiu; não quebrou nada; foi atendida, levada ao hospital, não sofreu lesões graves”. Pergunto se ela estava sozinha e ouço como resposta que “sim, estava. Ela toma banho sozinha.” Creuza sorri para mim, e continua sua “narrativa” sobre o acidente.

A partir desse contato e após todo um levantamento de documentos escritos sobre o deslocamento dessas mulheres para o asilo, percebo questões significativas para a compreensão da condição feminina no lar. Após a leitura dos documentos arquivados no Hosmac e no Lar Vicentino, penso em Creuza, nas marcas deixadas pelo acidente no banheiro; divago sobre os cuidados que temos com os recém-nascidos, todos os procedimentos para o banho, a troca de roupas, a alimentação, e como sustentamos suas mãos aos primeiros passos. Então penso na desenvoltura de um corpo adulto, forte, saudável, que realiza movimentos automáticos, acostumados as atividades cotidianas. Volto a imaginar Creuza no banheiro, enquanto leio os registros, históricos e os prontuários médicos:

Creusa. Nascida em 24 de maio de 1959, solteira, não-alfabetizada, aposentada. Foi encaminhada pela família para o Lar Vicentino. Segundo laudo médico apresenta paralisia infantil. Não fala, anda com dificuldades, pois tem o lado esquerdo paralisado. Consta em sua ficha o registro de um termo de declaração, expedido pela Promotoria Especializada de Defesa da Cidadania, onde se lê que sua irmã administradora de sua aposentadoria estava fazendo uso indevido de seus rendimentos mensais. Por essa razão foi obrigada, judicialmente, a entregar o cartão de benefícios à administração do Lar Vicentino, principalmente, porque Creuza, agora, encontra-se sob a responsabilidade dessa instituição.⁴

O que posso apreender sobre Creuza? Posso compreendê-la? Sim, é possível compreendê-la e estabelecer um diálogo com essa mulher, mas, o diálogo requer a presença do “outro” em sua vida. Dia após dia, vivenciando o cotidiano do asilo, as atividades, a rotina, e os eventuais “acidentes”. A pessoa que traduz o que

Creusa diz é alguém presente em sua vida; alguém que participa, ouve, observa e apreende a maneira de ser dessa mulher e das outras mulheres, estando autorizada a traduzir o que Creusa tenta me dizer. Alguém que também sofre, no sentido de suportar as condições ou situações vividas com o “outro”, a partir de um território e de um tempo.

Observo a relação dessas mulheres, que se comunicam através da realização de atividades em comum, em participação em eventos triviais, mas que geram cumplicidade, afetividade e compreensão. Nessa direção, é preciso destacar, com Teresa Caldeira, que embora:

a história de vida e o relato de história oral ofereçam informações imprescindíveis, não se podem ser pensados como fontes auto-suficientes. Tem que ser concebidos como elementos de um sistema de dados variados e que se articulariam no processo de reconstituição de uma determinada cultura ou da história de um determinado grupo social (CALDEIRA, 1992, pp. 71).

Nessa perspectiva surge a possibilidade de compreender e apreender sobre essas mulheres, não somente a partir de relatos, mas de registros, documentos, e mais além, através do olhar atento, curioso, interessado, para além das palavras faladas e escritas, mas de maneira não-sistemática e fragmentada, “falando, ouvindo, observando, vivendo, juntando significados para se formar uma interpretação” (CALDEIRA, 1992, pp. 69).

Aos poucos, mergulho nesse desconhecido e somente com o passar das horas, com infindáveis questionamentos, motivada por literaturas e leituras diversificadas, as quais transformaram e ampliaram minha imaginação, tão fundamental para compreender outras possibilidades vou apreendendo maneiras de narrar e interpretar mundos desconhecidos.

“Qualquer pesquisa antropológica é um processo contínuo de negociar diferenças entre o pesquisador e o grupo estudado, entre o que se pensava antes e o que se descobre no decorrer do encontro”, destaca Caldeira (1992, pp.70). Desse modo, reinício o processo de interpretação, agora mais aprofundado, “procedendo a uma escavação”, à maneira de Proust, de um modo mais significativo, porém, muito mais sutil, delicado, e por vezes imperceptível. Agora, olho com mais atenção para as pequenas lembranças e recordações.

Realizo minha pesquisa durante o dia, posto que nos horários noturnos o Lar Vicentino cerra suas portas para os visitantes. Numa certa tarde, tranqüila e calma, com clima ameno, olho pela janela e vejo as mangueiras que rodeiam a casa, o quintal limpo, organizado. Alguns moradores aparecem para conversar ou solicitar algo. No “fundo da tarde”, continuo lendo, anotando e imaginando.

Em meio aos registros dos prontuários, surge Evilásia, que pede, à sua maneira, um copo para tomar água. As “informações” sobre sua trajetória são secas e frias. Nascida em 13 de agosto de 1952. Solteira; não alfabetizada; aposentada. Sua primeira internação no Hosmac data de 11 de novembro de 1978. Foi transferida para o Lar Vicentino em 6 de março de 2008. Mediante estudo de caso realizado pelo Serviço Social do Hosmac e decisão judicial. Segundo laudo médico expedido para solicitar sua aposentadoria:

é portadora de deficiência mental grave, pueril; deficiência física. É incapaz de exercer atividades laborativas para prover meios para sobrevivência. Necessita de benefício da Previdência Social.⁵

Procuro nos armários, encontro na geladeira apenas um copo de plástico para café e lhe ofereço. Evilásia serve a água e saboreia, devolvendo o copo em seguida. Diz algo que não compreendo. Estamos a sós na sala, então ela pousa lenta e delicadamente sua mão sobre o meu peito, e depois, pousa sua mão em seu próprio peito, me diz novamente algo e sai, dirigindo-se ao seu quarto.

Seu gesto gentil e afetuoso me emociona e, com a passagem dos dias, compreendo o quão valioso foi aquele momento, àquela imagem. Suas impressões e sensações me dizem muito. Mas não há palavras, apenas gestos simples e sinceros, repletos de ternura e atenção. Uma comunicação que desnuda meus pré-conceitos e me faz lançar um novo olhar para essa mulher sensível e inteligente a desafiar as noções “normalizadas”, no dizer de Foucault, instaladas em minha subjetividade, controlando meu olhar.

Percebo nesse momento que o que se coloca, portanto, no panorama dessa discussão é um poder disciplinador instituído como saber-poder. Um saber médico que, aliado a um saber jurídico, e, principalmente, a todo um aparato discursivo presente nas estruturas arquitetônicas de locais especiais – asilos, hospitais psiquiátricos, prisões –, nas roupas, no corte dos cabelos e nos próprios corpos definem a condição de “alienação” a algumas pessoas que aí residem (FOUCAULT, 1999) e, neste caso, a mulheres como Evilásia, tratada como incapaz de gerir sua própria vida ou “governar-se”.

Que tipo de poder é esse, indaga Foucault, “capaz de produzir discursos de verdade que são, numa sociedade como a nossa, dotados de efeitos tão potentes?” Em sociedades como a que vivemos, responde ele:

Múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social; elas não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro (...). Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade (...). Temos de produzir a verdade como, afinal de contas, temos de produzir riquezas, e temos de produzir a verdade para poder produzir riquezas. E, de outro lado, somos igualmente submetidos à verdade, no sentido de que a verdade é a norma; é o discurso verdadeiro que, ao

menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder. Afinal de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a certa maneira de viver ou a certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos específicos de poder. Portanto, regras de direito, mecanismos de poder, efeitos de verdade (FOUCAULT, 1999, pp. 28-29).

Essa lógica de produção da verdade e do poder, que é saber, me fez lançar um olhar de indiferença para as mulheres “doentes mentais” do Lar dos Vicentinos. Olhar que se alterou mediante a insistência de meus interlocutores quando do Exame de Qualificação, mas que se quebrou mediado por um toque de mãos, um simples toque de mãos, a comunicar com precisão e desenvoltura outros domínios da verdade. E esse domínio passa pela possibilidade do afeto e da socialização ou do contato com outra pessoa.

Percorro os desvãos de Evilásia: suas dores, sua “insanidade”, suas vontades violentadas. Observo-a sorrindo, colorindo papéis com a mesma meiguice com que carrega sua inseparável boneca: dorme com a boneca, almoça, passeia, vai ao médico, participa das aulas de artes e recreação, sempre acompanhada da boneca. Mas que boneca é essa? Que formas físicas e simbólicas ela desenha na imaginação e no dia-a-dia dessa mulher?

Sigo os “atalhos” de sua silenciada memória. Evilásia foi residente do Hospital de Saúde Mental do Acre – Hosmac, durante muito tempo, antes de ser transferida para o Lar Vicentino. Naquele hospital de “alienados”, pelos imprevisíveis caminhos do viver a vida, engravidou de outro residente, conhecido como “Pedrão”. A criança, recém-nascida, foi entregue para adoção. Nesse processo, interceptada em sua capacidade de “auto-governo”, Evilásia passou a preencher esse outro vazio em sua vida e, como que em resposta à violência física e simbólica, desde então, passou a carregar a boneca/bebê em seu colo.

Observo a atitude resoluta dessa mulher que, de modo consciente, enfrenta a violência do poder disciplinador e da verdade do discurso médico, jurídico, normalizados por nossos olhares, que lhe imputam a insanidade e a incapacidade de se governar, de ser sujeito de sua vida. Com a constante presença da boneca/bebê ao colo – erigida a símbolo de sua insanidade –, subverte a ordem de nosso discurso, de nosso saber-poder.

Com esse ato, Evilásia não permite que o que lhe ocorreu se apague: é uma luta contra o esquecimento. Seu silêncio é carregado de gestos. Seus gestos são carregados de dor.

É necessário reverter o silêncio em voz daqueles que viveram desde dentro o acontecimento. Os acontecimentos são concretos. O inumano é um acontecimento plural, ele não pode ser apenas mais uma figura que se perde na abstractização da dor (...). Sem a memória o homem seria sempre o espectro de sua liberdade. Estranho, ele seria apenas a materialidade de um presente em que todos os possíveis foram impossíveis. A liberdade não é para além da memória enquanto direito. Mas, “desde que os acontecimentos vividos pelo indivíduo ou pelo grupo sejam de natureza excepcional ou trágica, esse direito torna-se um dever: o de se lembrar, o de testemunhar” (VILELA, 2001, pp. 243-244).

Acompanhando essa inquietante reflexão de Eugênia Vilela, apreendemos que a constante e desafiadora presença da boneca/bebê no colo ou nos braços de Evilásia, mais que um enfrentamento à ordem é um testemunho sem palavras das violências sofridas. Sua condição de mulher, mãe e “doente mental”, está ali presente - a boneca no lugar do bebê ou, nas infinitas possibilidades de sua imaginação, o bebê no lugar da boneca -. Ela é incapaz, diz o laudo médico: “... é portadora de deficiência mental grave, pueril; e deficiência física. É incapaz de exercer atividades laborativas para prover meios para sobrevivência...”⁶

No entanto seu gesto nos leva a pensar nas dimensões da memória e em sua capacidade de testemunhar, como forma de diálogo com o que não diz, o “indizível”, o vivido e com isso, retornando a Vilela, como mecanismo para a compreensão do acontecido:

É imprescindível deixar ser tocado (...). No testemunho, aquele que se manifesta passa a existir para além de um discurso legitimado pelos jogos de verdade, uma vez que “a reconstituição do passado é percebida como um ato de oposição ao poder”. As memórias são, afinal, uma cicatriz que dá sentido à ligação da vida e da morte (...). A memória é participação na verdade do mundo. Negamos a verdade àqueles a quem despossuímos da memória. Sem ela, a violência é a única possibilidade. Assim, ao incorporarmos a história do outro no presente, o outro deixa de ser uma inconsistência ontológica (VILELA, 2001, pp. 245).

Nos gestos de Evilásia, é possível antever uma irrupção contra a violência física e simbólica e contra a face mais amarga da violência, caracterizada por Bessa Freire como um “esquecer o esquecimento”. Na construção que faz e nos silêncios e esquecimento há que muitas vezes somos levados e também nos permitimos sustentar, opõe-se à ordem das coisas e das palavras (FOUCAULT, 2007).

Evilásia não se cala. Ao invés disso, sustenta a experiência vivida através de seus atos e gestos delicados e “controversos”, suscitando questionamentos e curiosidades, indicando a presença de algo interrompido, proibido, interditado e descartado. Desnuda e traz à tona seu sofrimento, sua produzida “incapacidade”. Leva com ela o “objeto/memória”, num deliberado e político ato de transgressão em que

denuncia o que lhe foi escondido, não-permitido, retirado contra sua vontade; expõe sua dor aos olhos de todos, para não permitir o esquecimento.

Levando em consideração que as impressões, as lembranças, os esquecimentos estão em constante movimento, ou seja, que não há um passado imóvel, definitivo, o que podemos guardar do passado são impressões, sensações da experiência vivida; temos a necessidade de “escavar”, mexer, re-atualizar o passado a partir do tempo presente, das precisões atuais. “Esquecer, assim como recordar, força-nos a selecionar, destilar, distorcer e transformar o passado, acomodando as lembranças às necessidades do presente” (LOWENTHAL, 1998, pp.77).

O exemplo de Maurice Halbwachs, Lowenthal elucida que para lembrar o passado, acessar o arquivo de recordações, contamos com a memória individual, posto que seja pessoal o que se vive, sente, imagina; e a memória coletiva o grupo social, como: família, amigos, colega de escola ou de trabalho, auxiliam na reconstrução, re-ordenamento e re-significação da memória individual: “partilhar e validar lembranças torna-as mais nítidas e estimulam sua emergência... (LOWENTHAL, 1998, pp.80).

A boneca/bebê de Evilásia faz com que a lembrança se mantenha presente, atualizada individual e coletivamente, pois, ela partilha com as pessoas com as quais convive, e com os outros que a observam, sua memória e condição “irrealizada” de mãe. Desse modo, consideramos com Lowenthal que:

As lembranças são reconstruções ecléticas, seletivas, baseadas em ações e percepções posteriores e em códigos que são constantemente alterados, através dos quais delineamos, simbolizamos e classificamos o mundo a nossa volta (LOWENTHAL, 1998, pp.103).

Considerações finais

Portanto, para lembrar é preciso selecionar, descartar, reorganizar novas maneiras de elaborar e construir reflexões sobre o vivido, trata-se do ato de pensar, de abstrair, construir simbologias, com o auxílio da imaginação. “As lembranças precisam ser continuamente descartadas e combinadas; somente o esquecimento nos possibilita classificar e estabelecer ordem no caos” (LOWENTHAL, 1998, pp. 94). Desse modo, interpreto no gesto de Evilásia um ato de reflexão e construção de uma lembrança. Não algo “pueril, débil ou anormal”, mas sim um ato de lembrar que exige imaginação e inteligência.

Evilásia, Creusa, Maria, Tereza, Maria de Jesus, Guiomar, Maria Tereza, Maria Adelaide, Marina, Marivete, Raimunda, Miracele e as outras mulheres interdidas do Lar Vicentino reabrem a ferida da condição feminina nos asilos, hospícios e hospitais-presídios brasileiros. Seus prontuários convencem os leitores, os familiares, os pesquisadores de que são “incapacitadas” para viver a vida “normal”, mecanismo normalizador da internação, da tutela e da medicalização de seus corpos em nome de um bem-estar individual e coletivo.

Reside aí, em nossas subjetividades subordinadas às lógicas colonizatórias e mercadológicas, a força dessa “vontade de verdade”, no dizer de Foucault, essa poderosa e

prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura (FOUCAULT, 2006, pp.20).

Os corpos das mulheres do Lar Vicentino—, são corpos-denúncia. Suas vozes mudas, sua decantada “incapacidade” física e/ou mental atestam não o silêncio, mas a ruptura com o mesmo, especialmente, porque se constituem como memórias impressas e inapagáveis na profundidade de suas peles, no dizer de Paul Valery. Seus corpos testemunham e, no testemunho, como destaca Eugênia Vilela, “é necessária uma linguagem outra”, uma linguagem que ultrapasse “a linguagem humana dos nomes” e que dê sentido às coisas não ditas, mas nem por isso ausentes. Nessa “antilinguagem”, os corpos das mulheres – e os dos homens – do Lar Vicentino “não são os enunciadores de enunciados; são eles próprios a enunciação e o enunciado, justapostos” em seus corpos (VILELA, 2001, pp. 249).

Notas

¹ Dados pesquisados no Serviço de Arquivo Médico e Estatístico – SAME do Hospital de Saúde Mental do Acre. Período: 23/05 à 31/05/2011; Responsável pelo arquivo: Lourdes Araújo; e apoio técnico de Marilza da Silva Lopes, técnica de enfermagem.

² LEI nº 8.742, de 7 de setembro de 1993. Dispõe sobre a organização da assistência Social e dá outras providências.

³ Dr. Mauro Hashimoto, 08/10/2008. Laudo médico – Serviço de Arquivo Médico e Estatístico – SAME. Hospital de Saúde Mental do Acre – HOSMAC. Responsável pela documentação: Sra. Lourdes Araujo. Pesquisa realizada em 31 de maio de 2011.

⁴ Pesquisa realizada maio/2011. Documentos pesquisados no Serviço de Arquivo Médico e Estatístico - Same/ Hosmac e no arquivo do Lar Vicentino.

⁵ Atestado pelo Dr. Mauro Hashimoto. Médico Psiquiatra do Hosmac.

⁶ Laudo Médico. Dr. Mauro Hashimoto, 08/10/2008, Serviço de Arquivo Médico e Estatístico – SAME. HOSMAC. Pesquisa feita em 31/01/2011.

Referências bibliográficas

CALDEIRA, T. **Memória e Relato:** a Escuta do Outro. Revista do Arquivo Municipal Memória e Ação Cultural – São Paulo: DPHM, 1992.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Em defesa da sociedade.** Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, J. R. B. **Rio Babel** – A história das línguas na Amazônia. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

GONÇALVES FILHO, José Moura. **Memória e Sociedade.** Revista do Arquivo Municipal Memória e Ação Cultural – São Paulo: DPHM, 1992.

LOWENTHAL, D. **Como conhecemos o passado?** Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC – São Paulo n. 0 (1981) -; São Paulo: EDUC, 1981 - n. 17, novembro/1998.

SARLO, B. **Tempo passado:** cultura da memória e guinada subjetiva; trad. Rosa Freire d'Aguiar. – São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

_____. **Tempo Presente.** Notas sobre a mudança de uma cultura. Trad.: Luis Carlos Cabral. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

VILELA, Eugênia. **“corpos inabitados.** Errância, filosofia e memória”, In: LARROSA, J. & SKLIAR, C. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, pp. 233-253.

O ensino e o aprendizado de cálculo numérico e valor posicional: uma via de mão única

Patrícia da Silva Manhães Ferreira
Orestes Zivieri Neto

Resumo: O presente artigo apresenta pesquisa em andamento, desenvolvida em duas escolas da rede oficial do estado, no município de Rolim de Moura - Rondônia. Este estudo insere-se no projeto de pesquisa¹: “MAS EU ENSINO! As dificuldades inerentes ao processo de ensinar e de aprender matemática nas séries iniciais do ensino fundamental” que tem como objetivo analisar as dificuldades enfrentadas por professores e alunos, quando se ensina e se aprende números e quatro operações, respectivamente. O processo dessa investigação encontra-se dividido em dois momentos de coleta de dados: a) Primeiro momento, pesquisa bibliográfica e análise dos livros didáticos e cadernos dos alunos; b) Segundo momento, entrevista com professores/alunos e observação participante em sala. Nosso público alvo, portanto, se constitui de professores e alunos de 1º e 2º anos do ensino fundamental. A pesquisa encontra-se no primeiro momento e, obviamente, é possível afirmar, por um lado, que os professores em sua grande maioria adotam metodologias convencionais que se valem de automatizações e pouca ou quase nada de relações com a vida cotidiana de seus alunos. Por outro lado, os alunos acabam não reconhecendo nos conteúdos escolares a legitimação dos seus conhecimentos diários. Desse modo, o ensino e a aprendizagem das quatro operações e do valor posicional encontram-se reduzidos a uma aprendizagem sem significado e sentido, para professores e alunos. Assim como afirma Bigode (1998, p.35): “Um dos papéis da escola é ensinar a decidir, com inteligência, se é mais adequado calcular com lápis e papel, mentalmente, com a calculadora, ou ainda estimar o resultado.” Por fim, hoje, alunos e professores necessitam aprender a trabalhar com o cálculo aritmético e a superação dos problemas de valor posicional em prol do desenvolvimento da cidadania plena, consciente e crítica.

Palavras-chave: ensino de Matemática, cálculo aritmético, aprendizagem do aluno.

Introdução

As dificuldades enfrentadas, de um lado, por professores e, de outro, por alunos em ensinar e aprender respectivamente números e quatro operações, coloca a falta de compreensão do valor posicional no sistema de escrita decimal como a possível grande culpada pelo fraco desempenho inicial em cálculo aritmético. E é exatamente nesse percalço que nossa pesquisa, juntamente com os professores, tem se esforçado em encontrar soluções para a seguinte exclamação e indagação: Mas eu ensino! Porque as crianças não aprendem?

O estudo, ainda em desenvolvimento, tem a finalidade de apresentar os resultados obtidos no primeiro ano da pesquisa intitulada “Mas eu ensino! As dificuldades inerentes ao processo de ensinar e de aprender matemática nas séries iniciais do ensino fundamental”, mais especificamente através de um de seus desdobramentos, o subprojeto – Os (des) caminhos das quatro operações básicas e do valor posicional em matemática nas séries iniciais do ensino fundamental.

O problema de nossa investigação busca a explicação se a ausência de uma consolidação lógico compreensiva da base dez em nosso sistema numérico decimal, poderia prejudicar os demais conteúdos a serem dados nos anos subsequentes? Por exemplo, as quatro operações, especialmente a multiplicação e divisão seriam o princípio desencadeador de algumas fobias?

As dificuldades referentes à compreensão do valor posicional implícitos, mas nem sempre evidentes em nosso sistema numérico decimal por parte das crianças, não são levados em conta pelo professor, quando da apresentação de um novo conteúdo interdependente. Nas quatro operações, por exemplo, mais particularmente a multiplicação e a divisão, que aparentemente parecem ser as grandes vilãs, veremos que pelo tratamento divisível e independente entre os conteúdos, podem ser apresentados como desconectados por uma lógica operativa interna, como se tratassem de natureza de conhecimentos totalmente diferentes.

A pesquisa que se apresenta, no momento, traz resultados parciais referentes a um ano de investigação, composta inicialmente pelas seguintes etapas de estudo: fundamentação teórica, análise dos livros didáticos e dos cadernos dos alunos de 1º e 2º anos do ensino fundamental.

Os resultados obtidos nesse primeiro ano de pesquisa nos revelam, preliminarmente, alguns dos possíveis motivos da falta de compreensão do valor posicional na base 10 e, conseqüentemente as dificuldades inerentes às quatro operações. Evidenciam também como se dá a orientação pedagógica por parte dos autores dos

livros didáticos ao tratar do conteúdo específico, e através das atividades dos cadernos a possível percepção dos métodos utilizados pelos educadores no auxílio da compreensão por parte de seus alunos.

Via de acesso principal ao cálculo aritmético: número, valor posicional e situações problemas

O ensino dos números e das quatro operações na escola necessita urgentemente rever os conhecimentos socioculturais dos alunos, para inicialmente prover o processo de aprendizagem com mais sentido e significado, assim como também para legitimar as estratégias de cálculos e resolução de problemas implícitos na ação cotidiana. Essa estimulação possibilita o reconhecimento de uma memória e de um repertório que emerge um modo particular de fazer e compreender matemática.

Os estudos elaborados por Kamii (2005) seguidora e colaboradora de Piaget, por exemplo, buscam relacionar o conhecimento que as crianças possuem na perspectiva de compreender como elas constroem e reinventam seus conceitos de números e de aritmética. Nessa perspectiva é importante o educador compreender os processos da construção do conhecimento pelas crianças, descobrindo assim que o principal não está apenas nas crianças darem respostas corretas, mas sim em descobrir que os erros cometidos por elas revelam avanços significativos.

Berton e Itacarambi (2009) por sua vez destacam que para facilitar a compreensão das crianças na construção dos conceitos numéricos, o educador deve trabalhar com atividades desenvolvidas através de jogos e situações problemas que envolvem seu cotidiano a fim de proporcionar sentido, o que facilita o aprendizado e a compreensão.

Kamii (2005) afirma, também, que trabalhar com jogos em grupos as crianças se sentem motivadas a confrontar os conhecimentos umas com as outras e isso proporciona situações e ideias para o educador atuar como mediador do conhecimento, favorecendo a compreensão dos conceitos numéricos.

As crianças chegam à escola com algum conhecimento dos números. Nunes e Bryant (1997) afirmam que as crianças mais novas são capazes de contar números na ordem correta, mas isso não significa que compreendem o significado e o significante desses números e, para que isso aconteça é preciso que elas compreendam o processo de conservação numérico quantitativo.

O estudo de Kamii (2004) com crianças na fase escolar de 1º e 2º ano, afirma que ao se trabalhar com as crianças a ideia de valor posicional, o pensamento delas se torna móvel em relação à compreensão dos conceitos de ordem e classes na escrita posicional do sistema numérico decimal. Esse estudo deve se iniciar pelo nível concreto, no qual as crianças fazem agrupamentos de dez em dez com objetos móveis reais. Ao adquirir o conceito de dezena, elas tendem a adquirir a compreensão lógica da potência de dez do sistema numérico decimal, conseqüentemente compreendem que a nossa escrita ideográfica é posicional e, que a fala não traz muita correspondência com a escrita dos mesmos, como na língua materna.

Para Moreno (2006), quando as crianças ainda não conhecem a escrita convencional dos números, se baseiam em ideias que relacionam a fala e a escrita, como se os números fossem escritos da mesma forma como se fala, mas o valor posicional dos números não pode ser atribuído à fala. O que as crianças não compreendem é que os números escritos possuem posições, que permitem atribuir a eles valores que ficam claros quando se entende em que consiste a potência decimal dos números. As crianças progridem na escrita convencional através dos questionamentos que elas passam a fazer diante dessas hipóteses da escrita dos números, através dos mais variados tipos de atividades que as encorajam a colocar em jogos os seus conhecimentos prévios.

A atividade de resolver situação problema tem sido vista pelos pesquisadores como um ponto fundamental na compreensão de números e do cálculo aritmético, porém a realidade escolar das crianças ao realizarem essas atividades muitas vezes tem sido dificultada devido à falta de compreensão e interpretação dos enunciados dos problemas. Segundo Marincek (2001) pode-se analisar que:

Considerando que o centro do ensino da matemática deve ser a resolução de problemas, torna-se evidente que a capacidade progressiva de resolvê-los demanda um domínio crescente de recursos de cálculos por parte dos alunos, que devem tornar-se capazes de escolher os procedimentos apropriados, encontrar resultados e julgar a validade das respostas (MARINCEK, 2001, p.60).

Berton e Itacarambi (2009), mais uma vez irão destacar que trabalhar com situações problemas facilita a compreensão do significado das operações e as regras do sistema de numeração, mas é importante apresentar situações variadas que permitam desenvolver o raciocínio para aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades.

Dentro dessa visão teórica existem também os tipos de problemas que são classificados segundo Dante (1994): problemas padrão, problemas processo ou heurísticos, situação problema e problemas de quebra-cabeça.

Desse modo, conhecer o conceito de situação problema favorece o educador no preparo de atividades desafiadoras e estimuladoras. Entretanto no processo de resolução deve-se possibilitar a comunicação das estratégias utilizadas para não se homogeneizar uma única resposta. De acordo com Marincek (2001) pode se afirmar que:

[...] não é a simples resolução dos problemas que assegura a aprendizagem, mas sim as relações que se estabelecem a partir de sua resolução. Se o professor propõe bons problemas, mas, em seguida, fornece ao aluno as repostas “oficiais” do conhecimento matemático, priva-o da possibilidade de agir (MARINCEK, 2001, p.16).

Na visão de Pires e Mansutti (1995) resolver problemas não implica apenas compreender o que estava sendo proposto e resolver aplicando técnicas e fórmulas adequadas, contudo é preciso despertar nas crianças interesse em investigar o que está sendo explorado.

Segundo Smole et al (2000) ao se trabalhar resolução de problemas usando o recurso do material concreto, é importante verificar se as crianças, nas ações realizadas ao manipular o material, atribuem significados que as permitem refletir para chegar a uma compreensão dos conceitos matemáticos utilizados.

Bigode (1998) em seus estudos com conceitos multiplicativos revela estratégias de resolução de problemas em que o aluno para compreender os processos multiplicativos utiliza procedimentos mais econômicos. Como por exemplo, nos problemas de proporcionalidade o aluno aprende a realizar associações importantes entre a multiplicação e a divisão; já nos de comparação, são problemas que envolvem dobro ou triplo sendo seu raciocínio e resolução aditivo; para a multiplicação, a estratégia mais produtiva é a combinação; já os de divisão são naturalmente os que vem acompanhados pela idéia de distribuição e ou repartição.

Já os estudos realizados para se compreender como se dá o processo de aprendizagem das crianças em entender multiplicação e divisão, de acordo com Nunes e Bryant (1997) é que a tradição imposta pelas escolas para trabalhar com essas operações, se dá somente depois das crianças terem aprendido adição e subtração, devido à multiplicação e divisão serem consideradas mais complexas de serem compreendidas, e essa lógica acaba se materializando a ponto de algumas crianças terem aversão às duas operações.

É importante saber que as crianças não precisam aprender adição e subtração para realizar um raciocínio de multiplicação e divisão. Portanto, ensinar cálculo aritmético com todas as possíveis dificuldades oriundas de problemas na formação do conceito do sistema de escrita posicional de base dez impõe à escola, como nos diz Bigode (1998, p.35), “[...] ensinar a decidir, com inteligência, se é mais adequado calcular com lápis e papel, mentalmente, com a calculadora, ou ainda estimar o resultado”.

Quando nos referimos à aprendizagem das crianças na busca de sanar as dificuldades vividas por elas, é porque nem sempre o processo de ensino, por si só, se revelará com essa finalidade. Ou seja, ensinar os alunos a superar suas dificuldades, impõe ao educador a habilidade entre levantar e sistematizar o conhecimento prévio do aluno. De acordo Sadosky (2007), o ensino da Matemática, hoje, se resume a regras mecânicas que ninguém sabe, nem o professor, para que servem.

A respeito da reflexão sobre a prática docente, segundo Delgado apud Minotto (2006), a reflexão deve ser uma estratégia importante para o desenvolvimento de uma compreensão do educador sobre a sua prática docente, o que possibilitará a capacidade de resolver problemas.

Na mesma perspectiva em que a reflexão da prática do professor possibilita aperfeiçoar e atingir objetivos que ainda não puderam ser alcançados na aprendizagem das crianças, Oliveira e Serrazina (2002) vem reforçar:

Desenvolver-se como profissional significa prestar atenção a todos os aspectos da prática, o que só pode ser feito em equipe de professores, uma vez que a reflexão na e sobre a ação conduz a uma aprendizagem limitada se for feito pelo professor isolado. (OLIVEIRA e SERRAZINA, 2002, p.38-39)

No intuito de favorecer a aprendizagem e a compreensão do cálculo aritmético, deve-se pensar na importância em oportunizar para as crianças autonomia para que elas se desenvolvam e crie seus próprios métodos de resolução dos algoritmos das operações fundamentais. KAMII (2003) complementa que:

Ao tentarmos simplesmente transmitir o resultado de tão longo tempo de reflexão adulta aos alunos, estamos privando-os da oportunidade de elaborar seu próprio raciocínio. As crianças de hoje inventam os mesmo tipos de procedimentos que nossos antepassados e para que possam compreender nossos algoritmos devem passar por um processo semelhante de construção. (KAMII, 2003, p.54)

A mesma autonomia deveria ser revista pelos professores, que utilizam os livros didáticos como um referencial em sua prática pedagógica, ou seja, o professor sem o livro não consegue conduzir a aula, pois seu conhecimento encontra-se condicionado ao mesmo. De acordo com Freitag, Costa e Motta (1997 p. 124) “O livro didático não é visto como um instrumento auxiliar na sala de aula, mas sim como a autoridade, a última instância, o critério absoluto de verdade, o padrão de excelência a ser adotado na aula”.

Enfim, pode se dizer que o ensino dos números e das quatro operações é a via principal de ingresso curricular ao ensino e aprendizagem da matemática escolar. Por isso, deve sempre estar interligado com o valor e sentido que eles representam nos repertórios de conhecimentos sociais dos sujeitos que serão peças fundamentais nas conferências de sentido e atribuição de significado para cada atividade a ser realizada na escola.

Materiais e métodos

O universo desta investigação consiste em duas escolas públicas da rede estadual do município de

Rolim de Moura - RO, que foram selecionadas através da classificação dos índices obtidos na Provinha Brasil, sendo uma com melhor índice e a outra com o índice abaixo da média. O público alvo é, portanto, professores e alunos de 1º e 2º ano do ensino fundamental.

A escola “A”² é da rede estadual e oferece o ensino fundamental e médio, que obteve o maior índice da Provinha Brasil, na qual estão matriculados, aproximadamente, 1520 alunos, sendo 420 alunos de 1º ao 5º ano, 633 alunos do 6º ao 9º ano e 467 alunos cursando o ensino médio. O número de professores efetivos é de 53 no total, sendo 19 docentes de 1º ao 5º ano e 34 docentes de 6º ao 9º e ensino médio. A escola ficou dentro da meta projetada e acima da média alcançada pelo município no IDEB, apresentando uma pontuação de 4.8. Os dados oferecidos pelo IDEB são referentes ao ano de 2009.

Já a escola “B”³ é da rede estadual e oferece apenas o ensino fundamental, cujo índice obtido pela Provinha Brasil ficou abaixo da média, e atende um número aproximadamente de 240 alunos de 1º ao 5º ano, o número de professores efetivos é de 15, que atuam respectivamente nas séries iniciais oferecidas pela escola. A escola teve sua pontuação no IDEB acima da meta projetada e abaixo da média alcançada pelo município, ficando com 4,4. Esses dados do IDEB, também são referentes ao ano de 2009.

A pesquisa é de abordagem qualitativa com o propósito de investigar como é planejada e desenvolvida a prática pedagógica ao ensinar números e quatro operações, e se os métodos utilizados favorecem ou não a aprendizagem do aluno. Também, averiguar se os conceitos numéricos ensinados auxiliam a compreensão dos mesmos contribuindo assim para o desenvolvimento do raciocínio lógico-mental em entender aritmética.

O estudo é composto pelos seguintes instrumentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, caracterização mínima das duas escolas participantes (abaixo), a análise dos livros didáticos e cadernos dos alunos de 1º e 2º anos do ensino fundamental, com a função de revelar indícios do contexto escolar no ensino de números e quatro operações.

A análise dos livros didáticos de 1º e 2º anos, utilizados pelos professores das escolas do estudo em desenvolvimento é de abordagem qualitativa e, analisou-se as atividades referentes aos conteúdos direcionados a número e quatro operações, com objetivo principal de instigar a metodologia dos conteúdos oferecidos e, como são propostas as orientações pedagógicas por cada autor.

Em relação aos livros adotados pelas escolas temos: A escola “A” utiliza o livro “A escola é Nossa”⁴ para trabalhar com o 2º ano; o livro didático “Fazendo e Compreendendo Matemática”⁵ é utilizado tanto pela “A”, quanto pela escola “B”, para trabalhar com a alfabetização matemática. E a escola B para trabalhar com o 2º ano utiliza a mesma coleção e autores do livro de alfabetização matemática.

A análise dos cadernos dos alunos de 1º e 2º ano, também focou nos conteúdos de números e quatro operações, adotando assim uma análise de conteúdo qualitativo. Em cada sala de 1º e 2º ano das respectivas escolas, foram coletados dois cadernos as escolhas foram feitas pelos professores e o critério utilizado para a seleção foi, portanto, um caderno, sendo de um aluno com um bom desempenho e o outro de um aluno com um desempenho inferior, no intuito de verificar a aprendizagem das crianças e descobrir as possíveis causas das dificuldades.

Considerando que escola “A” possui 2 turmas de 1º ano, e 3 turmas de 2º ano, e que a escola “B” também possui 2 turmas de 1º ano e 3 turmas de 2º ano, pode-se dizer que num total foram analisados 20 cadernos das respectivas escolas.

Por fim, as análises dos livros didáticos e cadernos dos alunos foram realizadas com base em levantamento de ordem descritiva das informações obtidas, indicando assim se as escolhas procedimentais atendem as necessidades dos alunos, favorecendo a formação de conceitos.

Resultados e discussões

A seguir apresentar-se-á os resultados obtidos até o momento, indicando a validade de nossos questionamentos, quando se desnuda os instrumentos de coleta de dados utilizados até então. Inicialmente a fundamentação teórica indicará o que algumas pesquisas e pesquisadores apontam e discutem, seguida por alguns tópicos de análise do livro didático e dos cadernos dos alunos, para que possamos discuti-los para o efeito de nossa proposta de estudo.

Kamii (2005), Berton e Itacarambi (2009) ofereceram uma enorme contribuição para nossa investigação ao trazer a discussão, por um lado, das estruturas cognitivas do pensamento para construir a lógica do sistema numérico decimal, bem como por sua constituição na reta numérica da ideia de ordem e inclusão hierárquica implícita em sua própria escrita ideográfica e, por outro, da necessidade da relação com o cotidiano, trazendo a discussão da funcionalidade social dos números em nossas atividades diárias.

Berton e Itacarambi (2009), Pires e Mansutti (1995), argumentam que desenvolver com as crianças atividades de situações problemas também auxilia a compreensão dos conceitos numéricos e estruturas aritméticas, através de situações problemas, pois permite uma aproximação com os problemas cotidianos que favorecem a atribuição de sentidos e o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Para Kamii (2005), as escolas e sua prática tradicional não possibilitam as crianças as condições necessárias para processarem a sua compreensão, pois são colocadas a resolver atividades de decomposição de ordens e classes numéricas que, muitas vezes, para crianças iniciantes sem o conceito numérico totalmente formado se torna complicado e confuso.

Desse modo, com a questão de nossa investigação, pode-se afirmar que sua importância está em trazer para discussão do tema das quatro operações, a necessidade da conexão lógica interna entre os conteúdos

matemáticos relativos ao valor posicional e, outros certamente fornecidos pela fundamentação teórica, como uma nova perspectiva que se abre ao olhar as possíveis conexões e relações que seriam necessárias para se obter um aprendizado no cálculo aritmético com mais sentido e significado.

Quanto aos livros didáticos e cadernos dos alunos pode-se dizer que o trabalho desenvolvido com as crianças na busca de desenvolver a aprendizagem aritmética, deixa a desejar quando se trata de usufruir de técnicas e métodos mais práticos que evidenciem esses conceitos.

Com relação aos objetivos propostos nos livros didáticos, para trabalhar os conceitos do sistema de numeração decimal e das quatro operações fundamentais nos anos iniciais do no ensino fundamental, David e Moreira (2005) afirmam:

O conhecimento dos significados e das propriedades das operações básicas com os números naturais, do sistema de numeração decimal e dos algoritmos associados se coloca como demanda efetiva da prática profissional docente na escola básica. (DAVID e MOREIRA, 2005, p.55)

Mas nota-se que a proposta apresentada nos livros didáticos sempre busca propor ao professor uma metodologia diferenciada para que possa auxiliar a compreensão dos mesmos. Porém, quando se coloca as atividades desenvolvidas através de situações cotidianas, percebe-se que nem todas as situações envolvidas nas atividades estão relacionadas à realidade vivida pelas crianças, o que deve ser adequado pelo professor, através de outros exemplos que promovam a aproximação e a relação com os cotidianos das mesmas. Como exemplo, podemos ver a atividade do livro abaixo, utilizada para trabalhar o conceito de números através dos números representados nos ônibus circulares, sendo essa uma realidade não condizente a situações do cotidiano das crianças, que vivem em pequenas cidades do interior.



Figura I – exemplo do livro didático do 2º ano, de uma situação problema envolvendo o cotidiano.

Os livros didáticos enfatizam suas definições dos conceitos numéricos e cálculos aritméticos de forma igualitária, sendo que a orientação dos autores para o trabalho com números e quatro operações não se revela nos cadernos dos alunos. Portanto, não se pode saber se essa questão está ligada ao trabalho desses educadores no sentido de que eles possam utilizar mais de uma obra no decorrer do desenvolvimento dos conteúdos. Isso pode desconectar-se totalmente do plano intencional pedagógico proposto pelo livro e a soma de todas essas atividades dadas não redundarem em uma proposta metodológica clara e definida.

Diante desse contexto e quando se analisa os cadernos dos alunos é possível ressaltar que nas atividades desenvolvidas para trabalhar a construção do conceito de numeração decimal, não há uma preocupação com a fundamentação teórica e nem com a compreensão das crianças em relação ao assunto. A respeito desta afirmação, Sadovsky (2007) comenta que:

Um exemplo que percebi muito cedo em sala de aula é que as crianças não tinham vínculo nenhum com as unidades, dezenas e centenas porque não entendiam os famosos rituais do “vai um” ou do “pegar emprestado”. Afinal, como é que as crianças concebem o sistema de numeração? Essa é a pergunta que os professores se devem fazer antes de ensinar. (SADOVSKY, 2007, p. 16)

No entanto, o contexto da utilização dessas atividades pode também estar a serviço de uma complementação das ilustrações presentes nos livros didáticos adotados e, os cadernos, nesse caso, seu mero apêndice. Em relação, ainda, aos cadernos dos alunos, é importante destacar que a função dos conteúdos de números e quatro operações em sua maioria se resumem em exercícios repetitivos em que se trabalha através do recurso da automatização.

Nesse contexto podemos observar a atividade abaixo em que o educador busca levar o conhecimento dos números aos alunos, optando por trabalhar um número por vez.

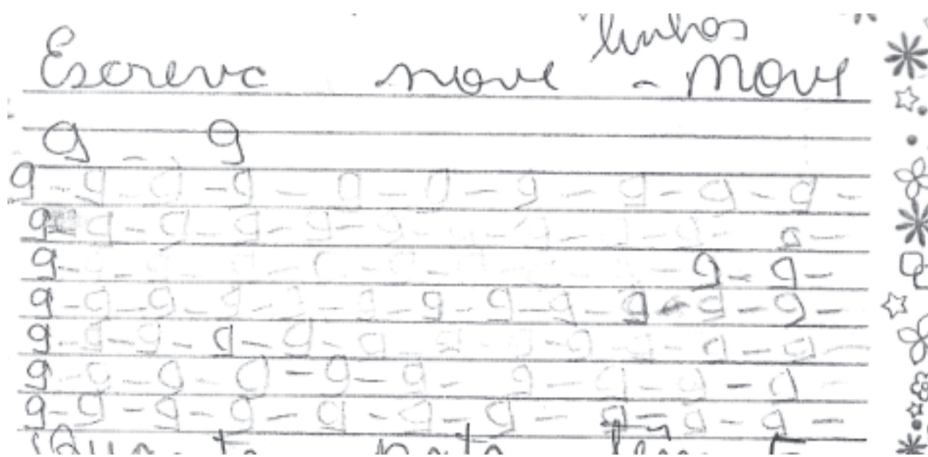


Figura II – exemplo de atividade envolvendo números de um caderno de 1º ano.

De acordo com Moreno (2006) em relação ao ensino tradicional em trabalhar um número por vez, afirma que:

(...) o ensino tradicional propõe, como já vimos, ensinar os números um por vez. Uma situação que se utiliza frequentemente é fazer copiar linhas inteiras do número que se está trabalhando nesse dia. Fazer linhas do número 5 permite trabalhar que aspectos do número? Como não parece associado a nenhum significado, as diversas funções e usos não podem ser abordados, não há maneira de fazer uma distinção explícita sobre se expressa uma quantidade, uma ordem, um código, etc. (MORENO, 2006, p. 71)

Outro tipo de atividade bastante utilizada, novamente se condiz tradicional, as conhecidas “continhas” na estrutura de arme e efetue, que busca trabalhar o conceito das quatro operações e ao mesmo tempo desenvolver as habilidades em cálculo aritmético.

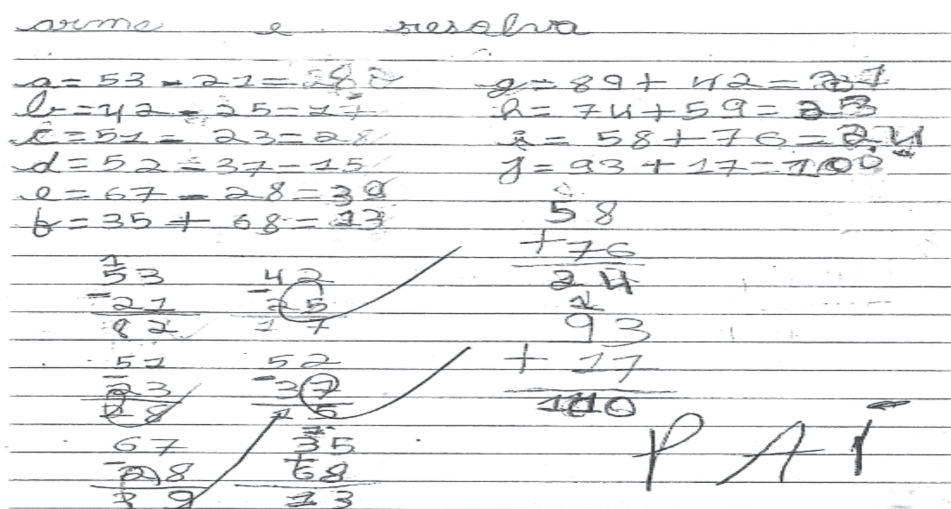


Figura III – exemplo de atividade de adição e subtração de um caderno de 2º ano.

As pesquisas desenvolvidas nessa área revelam que essas atividades não são favoráveis para a aprendizagem das crianças, em termos de compreensão da base dez. Embora seja bastante presente ainda na prática pedagógica, esse tipo de atividade deixa a desejar quando se almeja alcançar do aluno uma compreensão desses conceitos, acreditando que essa é uma das dificuldades mais frequentes entre as crianças e a ausência dessa compreensão prejudicaria todo o desenvolvimento das quatro operações, o professor deve buscar estratégias metodológicas mais significativas para auxiliar essa compreensão.

Berton e Itacarambi (2009), afirma que:

(...) o uso de técnicas sem reflexão e a pouca compreensão das regras do sistema de numeração decimal, que não contribuem para o uso de procedimentos diversos, parecem ser os maiores responsáveis pelas dificuldades dos alunos. O mesmo se verifica, no que diz respeito à articulação dos dados de um problema, há também ausência da compreensão dos significados das operações e da capacidade de resolvê-los.

(...) no ensino das operações, as descobertas feitas pelas crianças tem papel importante, o seu progresso depende da compreensão de noções e regras do sistema de numeração e da construção dos significados das operações. Essas idéias são, em nossa visão, desenvolvidas por meio de situação-problema. (BERTON e ITACARAMBI, 2009, p.86)

Embora essas atividades no presente trabalho foram analisadas e questionadas através dos estudos bibliográficos, cabe ainda uma reflexão adicional: Qual o objetivo que os educadores pretendem alcançar ao aplicar esses tipos de atividades aos seus alunos? Será que este equívoco está relacionado à falta de conhecimento ou por ver nesse método uma praticidade no ensino de números e quatro operações?

A nossa questão de investigação encontra, então, alguns indícios que para solucionar as dificuldades referentes ao valor posicional poderiam encontrar repercussões em ações básicas como a de investimento em situações problemas ou trabalho com materiais alternativos. No entanto, pouco ou nada se vê com relação de como ensinar as crianças a superarem problemas relativos à compreensão da base dez do sistema numérico de escrita decimal. O que nos leva a supor que o sistema escolar continua acreditando que escrevendo e decompondo a ordem e classe numérica estaria automaticamente ensinando o valor posicional.

Finalmente, esperamos que o universo de estudos já realizados permita refinar os olhares e juntamente com os instrumentos de coleta de dados, também possam nos indicar as razões que levam cada vez mais crianças se excluírem da significação e sentido de nosso sistema numérico decimal e, conseqüentemente, interferir em seu desenvolvimento na compreensão das estruturas operativas, em especial multiplicação e divisão.

Considerações finais

Deste modo, para que se justifique nossa preocupação em relação ao aprendizado dos conceitos numéricos, compreende-se que as dificuldades enfrentadas pelas crianças na aprendizagem das quatro operações sofrem influência da falta de compreensão do sistema decimal de base 10, reafirmando assim o problema de nossa investigação.

A análise dos cadernos dos alunos não nos permitiu ter uma visão mais apurada dessas atividades, assim como suas funções para efeito da concepção metodológica subjacente, pois as mesmas ora aparecem corrigidas no caderno pelos professores e, em alguns momentos percebe-se indícios de que as crianças refazem (marcas de apagado) o que indicam a possibilidade da correção na lousa, escamoteando, talvez, a principal dificuldade que o aluno possa enfrentar.

Enfim, conclui-se que a realidade vivida nas escolas, ainda, chama nossa atenção para as dificuldades que as crianças encontram em compreender o valor posicional e, conseqüentemente, as quatro operações, uma vez que antes de resolvê-lo, opta-se por torná-lo invisível passando adiante com os conteúdos sem dar importância ao real problema.

Notas

¹ Projeto financiado pelo CNPq - Edital MCT/CNPq N° 14/2010 – Universal.

² A – nome fictício para preservar a identidade da escola participante.

³ B – nome fictício para preservar a identidade da escola participante.

⁴ Livro A Escola é Nossa de autoria: Fábio Vieira; Jackson Ribeiro; Karina Pessoa.

⁵ Livro Fazendo e Compreendendo Matemática de autoria: Lucília Bechara Sanchez; Manhúcia Perelberg Liberman; Regina Lúcia da Motta Wey.

Referências bibliográficas

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

BIGODE, A. J. L. **O cálculo e a vida moderna**. In: MATEMÁTICA. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. 1998, p. 32-5, 2 v. (Cadernos da TV Escola. PCN na Escola).

_____. **As ferramentas do cálculo**. In: MATEMÁTICA. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. 1998, p.36-42, 2 v. (Cadernos da TV Escola. PCN na Escola).

_____. **A calculadora e o raciocínio da criança**. In: MATEMÁTICA. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância. 1998, p.43-8, 2 v. (Cadernos da TV Escola. PCN na Escola).

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de matemática**. São Paulo: Ática.1994.

DAVID, M. M; MOREIRA, P.C. **O conhecimento matemático do professor: formação e prática docente na escola básica**. In: Revista Brasileira de Educação, n.28, 2005, p. 50-61.

FREITAG, B. ; COSTA,W. F. ; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. 3.^a ed. São Paulo: Cortez,1997.

- KAMII, Constance. **A Criança e o Número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos.** ed. 33°. Campinas – SP: Papirus. 2005.
- _____. **Novas Perspectivas: Implicações da teoria de Piaget.** ed. 9°. Campinas – SP: Papirus. 2004.
- _____. **Desvendando a Aritmética: Implicações da Teoria de Piaget.** São Paulo: Papirus, 2003, 299 p.
- MARINCEK, Vânia. (org.) **Aprendendo Matemática e Resolvendo Problemas.** ed. 5°. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. (Caderno Escola da Vila)
- MINOTTO, R. **Compreensões de professores das séries iniciais sobre o ensino dos procedimentos matemáticos envolvidos nos algoritmos convencionais da adição e da subtração com reagrupamento.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2006.
- MORENO, B. R. **O ensino do número e do sistema de numeração na educação infantil e na 1ª série.** In: PANIZZA, M. et al *Ensinar Matemática na educação infantil e nas séries iniciais: Análise e Propostas.* Porto Alegre: Artmed, 2006.
- NUNES, T., BRYANT, P. **Crianças Fazendo Matemática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- OLIVEIRA, I., SERRAZINA L. **A reflexão e o professor como investigador.** In: *Refletir e investigar sobre a prática profissional.* Organização: GTI – Grupo de trabalho de investigação. Associação de Professores de Matemática, 2002, p. 29-42.
- PIRES, C. M. C; MANSUTTI, M.A. **Ideias Matemáticas: A construção a partir do cotidiano.** In: *Centro de Pesquisas para Educação e Cultura (org.) Oficina de Matemática e de Leitura e Escrita. Escola comprometida com a qualidade.* São Paulo: Plexus, 1995.
- SADOVSKY, Patrícia. **O ensino de matemática hoje.** Enfoques, sentidos e desafios. São Paulo: Ática, 2007
- SMOLE, K., DINIZ, M., CÂNDIDO, P., **Resolução de Problemas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Tecnologias de informação e comunicação em sala de aula: o projeto UCA e um novo desafio para a educação brasileira

Paulo Roberto de Souza¹

Resumo: A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula tem sido um grande avanço para as escolas brasileiras. O Projeto Um Computador por Aluno (UCA) propõe uma revolução na educação ao levar os computadores para dentro das salas de aula, não mais os deixando restritos aos laboratórios das escolas. Isso faz com que a interatividade esteja cada dia mais presente em sala de aula e obriga professores e alunos a repensarem seus papéis dentro de todo o processo educacional, uma vez que o computador agora é um material didático presente e que deve ser encarado com seriedade. Vale salientar que tanto os professores, quanto os alunos, deverão se preparar e repensar suas atitudes dentro da escola, haja vista que o nosso modelo tradicional, em vigor há pelo menos um século, sofrerá uma grande evolução. Dessa maneira, este artigo tem por objetivo principal, trazer algumas discussões e reflexões acerca do uso do *laptop* educacional do Projeto UCA, a partir de uma atividade com o *software KSpread* (planilha eletrônica) nas aulas de matemática do 9º ano do ensino fundamental, trabalhando a resolução de Equações do 2º grau, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre, uma das escolas participantes do projeto.

Palavras-chave: TICs, ensino de Matemática, escola.

Introdução

A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula é a cada dia, uma realidade mais próxima de todas as escolas e, ao mesmo tempo, possibilitará uma revolução no atual cenário educacional, visto que deverão ocorrer muitas mudanças nas estruturas e paradigmas da escola, que na maioria das vezes, se manteve tradicional. Conforme Borba e Penteado (2010) mais do que discutir se o uso do computador é algo que ajudará ou atrapalhará o andamento das aulas, deve-se discutir como ficará o ambiente escolar com esse novo elemento, que gera uma quebra em toda a estrutura tradicional escolar. O projeto “Um Computador por Aluno” (UCA) traz a proposta de levar o computador, ou mais especificamente, o *laptop* educacional, para dentro da sala de aula, conectando-o a internet e conseqüentemente ao mundo. Assim, com a implantação do projeto UCA, o computador deixa de ser aquele aparelho que estava na casa dos alunos ou no máximo, dentro do laboratório de informática das escolas, para estar junto dos materiais escolares, isto é, ao lado de cadernos, livros e estojos. Com a adesão do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (CAp/UFAC) ao projeto UCA, percebe-se a necessidade de realizar atividades que envolvam os alunos, as disciplinas escolares e o *laptop* educacional, procurando verificar como se desenvolve essa nova relação em sala de aula. Neste trabalho temos como objetivo principal, levantar discussões e reflexões sobre o uso das TICs nas salas de aula e, mais especificamente, o uso do *laptop* educacional do Projeto UCA, ou seja, um relato de experiência a partir de uma atividade desenvolvida no decorrer das aulas de Matemática, envolvendo a resolução de Equações do 2º com o *software KSpread* (planilha eletrônica).

Aspectos teóricos

O uso das TICs na escola: algumas reflexões

Nos últimos anos temos vivido uma intensa mudança em nossa sociedade, gerada principalmente pelo desenvolvimento tecnológico, presente em todas as áreas e situações cotidianas. O computador surge não só como um mero aparelho eletrônico, mas como um transformador social, uma vez que gera conhecimentos capazes de revolucionar toda a nossa realidade, em diferentes campos e aspectos. Dessa forma, a educação não estaria livre dessa influência, uma vez que há uma série de conhecimentos e aprendizados sendo gerados através das novas tecnologias. Essas mudanças acertaram em cheio os principais personagens do processo educacional, que são as crianças e os jovens e sobre isso, Haetinger (2007, p. 33) afirma que, “se o comportamento das crianças e jovens vem se transformando nesse novo contexto, a sociedade também cobra dos meios educacionais e dos professores novas formas de pensar, planejar e estruturar a transmissão de conhecimento”.

Vivemos na chamada sociedade da informação e as tecnologias são parte integrante dessa nova realidade, sendo necessário que a escola se adapte a essas crescentes mudanças, uma vez que a construção do

conhecimento é um processo constante, dinâmico e ocorre das mais variadas formas, procurando dessa maneira, fazer com que a escola se revitalize e, “tenha a cara do mundo que vivemos e não a cara de um lugar de clausura” (HAETINGER, 2007, p.33). Observando os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática, nota-se uma crença no uso dos computadores como uma importante ferramenta para a educação. Assim,

o computador pode ser usado como elemento de apoio para o ensino (banco de dados, elementos visuais), mas também como fonte de aprendizagem e como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades. O trabalho com o computador pode ensinar o aluno a aprender com seus erros e a aprender junto com seus colegas... (BRASIL, 1997, p.48).

Tanto quanto o lápis, o livro, o caderno e a lousa, o computador é uma tecnologia que visa auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, buscando fazer com que o aluno desenvolva suas competências e habilidades. Como afirma Borba e Penteado (2010), não devemos desistir de usar materiais tradicionais, em detrimento dos computadores, mas devemos balancear o uso de todas as tecnologias, avaliando o nosso propósito e verificando qual tecnologia seria mais adequada para atingi-lo, ou seja, “são esses desafios de planejar, incorporar e desenvolver novas competências didáticas como o uso das tecnologias que farão com que a escola repense e renove o currículo” (NOGUEIRA, 2007, p.41).

Muitos pesquisadores enchem a utilização das TICs como uma saída para resolver uma série de problemas presentes na educação. A adoção dessas tecnologias nas escolas, e mais especificamente, o laptop educacional do projeto UCA, irá gerar uma mudança profunda em todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, criando uma nova situação em que, a aprendizagem está centrada no aluno, um ser com necessidades, habilidades e até mesmo, dificuldades muito específicas. Conforme se lê em Bento e Marinho (2010), o uso dos computadores vêm para renovar um processo já desgastado, procurando utilizar suas características positivas, como a mobilidade e a acessibilidade, para gerar um aproveitamento cada vez melhor pelos alunos, de forma harmônica e tranquila.

Então, através do projeto UCA, um modelo totalmente novo passa ser implementado nas escolas, tirando os computadores de dentro dos laboratórios e levando-os para as salas de aula, no modelo “1:1”, onde cada aluno irá trabalhar como sua máquina (laptop educacional) conectada à internet. Desta forma, o projeto UCA pode ser visto como uma evolução de tudo que já foi pensado para as escolas na área da tecnologia, uma vez que deixa o computador disponível para os alunos, como todas as outras ferramentas já existentes para o desenvolvimento de suas aprendizagens. Desta forma,

a disponibilidade de um recurso móvel enseja uma oportunidade inédita no uso do computador na escola e para além dela. Fora dos tradicionais laboratórios de informática, o computador passa a ser utilizado nos mais diferentes ambientes, como as praças públicas e museus. A mobilidade permite a expansão das fronteiras da sala de aula e amplia os tempos de aprendizagem; ela rompe com uma prática de utilização pedagógica de equipamentos fixos em um único ambiente, cujo uso depende de horários previamente agendados nem sempre coincidentes com a necessidade didático-pedagógica. Os estudantes e educadores, com o computador disponível imediatamente quando deles necessitam, deparam com uma oportunidade inédita de ter a máquina à sua disposição no exato momento em que constroem seus saberes. (MEC, 2007, p.21)

Apesar de todos os benefícios trazidos pelo computador, dentro das escolas ainda há muita resistência a essa nova realidade, por se acreditar que tecnologias como calculadoras e computadores impedem o desenvolvimento do raciocínio e inteligência dos alunos, transformando-os em meros operadores de máquinas ou, como afirma Borba e Penteado (2010, p.11), um “repetidor de tarefas”. Essa visão é muito mais forte quando falamos das áreas das Ciências Exatas e Matemática, que são aquelas onde se acredita que seja fundamental o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Outra razão de grande resistência à entrada da informática em sala de aula está ligada, sobretudo, à reorganização do trabalho docente, que deverá ocorrer a partir dessa mudança. Segundo Borba e Penteado (2010), os professores costumam trabalhar na chamada “zona de conforto”, na qual, “tudo é conhecido, previsível e controlável” (BORBA, PENTEADO, 2010, p.56), isto é, o professor não está acostumado a inovar e mudar suas práticas, principalmente usando algo com o qual ele não tem tanta afinidade ou formação específica, mesmo quando estão insatisfeitos com sua realidade.

Ao usar as TICs em sala de aula, o professor assume uma nova postura, saindo da tradicional “zona de conforto”, em que não há grandes novidades, e indo para o que Borba e Penteado (2010) chamam de “zona de risco”, na qual se deve analisar e avaliar suas ações, e as consequências que elas podem ter. Ao entrar na “zona de risco”, ou seja, assumir as TICs em sala de aula, o professor fica sujeito a uma série de novos problemas que não conhecia anteriormente, ou que raramente ocorriam. Por essa razão, deve preparar-se para essa nova realidade, repensando suas práticas e estando sempre preparado para possíveis alterações, causadas pelas mais diferentes situações, como problemas técnicos com as máquinas ou até mesmo, perguntas não esperadas, que aparecem quando os alunos começam a explorar as máquinas ou consultar a internet. Desta maneira, o professor deverá aprender a lidar com o imprevisível e abrir espaço para uma série de novos saberes, que muitas vezes são gerados pelos próprios alunos, que já trazem o conhecimento das tecnologias

consigo e tem mais experiência que o próprio professor. O educador, a partir de agora, deverá se movimentar buscando novos conhecimentos, uma vez que isso é uma condição básica daquele que assume entrar na “zona de risco”, não havendo outra possibilidade. O uso dos computadores em sala de aula poderá gerar desenvolvimento para os professores, que para se adequar a essa nova realidade, se verão obrigados a se especializar e aperfeiçoar cada vez mais sua prática profissional.

Além de se atualizar na área das tecnologias para educação, ao entrar na “zona de risco”, o professor precisará se atualizar em sua própria área de conhecimento, para que possa integrar de forma mais eficiente a sua disciplina e as TICs. Ainda observa-se que a utilização de computadores em sala de aula, tem gerado espaço para a quebra das tradicionais barreiras existentes entre as disciplinas escolares, abrindo caminho para a interdisciplinaridade que é uma das mais importantes tendências dos últimos anos, presente nos parâmetros curriculares nacionais (PCN) e, inclusive em avaliações governamentais, como o Enem. Segundo Borba e Penteadó (2010), o professor está em constante desafio, necessitando sempre ampliar os seus conhecimentos e assumindo o seu novo perfil nos atuais processos educacionais.

Nessa nova realidade, o papel do professor deverá mudar, uma vez que ele deixa de ser o centro do processo ensino-aprendizagem, detentor de todo o conhecimento, como ocorria no passado, e passa a ser um mediador, que a todo o momento aprende junto com os outros. Como nos mostra Haetinger (2007), o novo professor deve deixar de ser personagem que só cobra conteúdos dos alunos, através de métodos arcaicos e desatualizados, para ser o “construtor de inteligências”, que conhece os alunos com que trabalha e procura dessa maneira, estar mais próximo a eles, usando as inovações para gerar aprendizagens significativas, sem assumir a antiga postura autoritária de donos da verdade. Para conseguir todas essas mudanças está muito claro que o professor precisará de suporte constante, que o auxilie a entender essas novas tecnologias e para isso, surgem os vários cursos de capacitação e aperfeiçoamento oferecidos pelo governo e em algumas situações, até pela iniciativa privada, procurando dessa forma, facilitar a adequação dos professores neste processo.

Em meio a tantas divergências, seria mais prudente não optar por elogiar ou criticar o uso das TICs em sala de aula e sim, encontrar um meio termo, levando em consideração a nossa atual realidade e as necessidades das escolas e dos alunos. Conforme nos afirma Borba e Penteadó (2010), é muito mais interessante analisar o novo ambiente escolar formado a partir da entrada dos computadores do que simplesmente ficar numa discussão sobre isso ser bom ou ruim. A escola passa por um processo de grande transformação e seu papel na nossa sociedade está mudando, devido à inserção das tecnologias em seu interior. Ela deixa de ser fonte exclusiva de informações e passa a ser o local onde as várias informações podem ser organizadas e discutidas, de modo que alunos e professores estejam em constante aprendizagem, trocando, além de informações, experiências e vivências. Para tanto, outra questão muito importante a ser citada, é a mudança física da escola, que deverá se renovar, pois o padrão tradicional de sala de aula não favorece essa nova realidade.

Como mediadores nesse novo processo educacional, deve estar atento para não subutilizar as TICs em sala de aula, como nos afirma Nogueira (2007), mas para que elas façam diferença na aprendizagem dos alunos. Ao aplicar uma atividade utilizando as TICs, deve-se observar qual o foco, ou seja, o que se pretende com essa atividade, evitando atividades em que os alunos só usam a tecnologia de forma mecânica, como digitar textos, desenhar gráficos ou coletar informações na internet sem a devida leitura e análise. Segundo Borba e Penteadó (2010), o uso das tecnologias deve, acima de tudo, produzir significados por todos os personagens envolvidos no processo, portanto, no desenvolvimento de uma atividade, é importante focar sempre a construção de conhecimentos, passando também para o aluno a responsabilidade de atuar nesse campo.

É importante, no entanto, desmistificar a ideia de que com o uso dos computadores, os alunos aprenderão mais ou tirarão notas maiores. Os computadores não vieram para resolver todos os problemas das escolas, mas sim para servir como uma ferramenta a mais aos professores, auxiliando através de novas metodologias e gerando uma aprendizagem mais significativa, nas diversas áreas. Outra função importante dos computadores dentro das escolas é gerar desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional e também, das situações de ensino e aprendizagem.

Assim como os professores, sabe-se que os alunos estão acostumados a um modelo de escola tradicional, que sofreu poucas alterações no último século, enquanto a sociedade em nossa volta sofreu transformações imensas só nos últimos 40 anos. Com toda a mudança proposta pelo projeto UCA, os alunos também devem refletir sobre o seu novo papel no processo educacional, uma vez que se tornarão responsáveis por seu próprio conhecimento e não apenas os receptores do modelo tradicional. Além disso, outro temor muito comum é a banalização da informática na escola, por parte dos alunos, que ao invés de usá-la como ferramenta de aprendizagem, possa enxergá-la como um instrumento dissociado da educação, que usarão em momentos de lazer ou para desenvolver as já citadas, tarefas mecânicas. Cabe ao professor, nessa nova realidade, mostrar ao aluno que os computadores podem ser ferramentas importantes no seu processo de aprendizagem e fazer com que eles reflitam sobre esse novo modelo escolar, onde o conhecimento será continuamente construído com o auxílio de todos os personagens do processo. Nesse novo modelo, o aluno desenvolve uma maior autonomia e o professor assume, cada vez mais, o papel de um orientador no processo educacional. Ou seja,

nas escolas, as tecnologias digitais oferecem uma enorme diversidade de informações e permitem interatividade e colaboração. O crédito em seu potencial para a transformação da educação escolar baseia-se na aposta de que elas são uma poderosa ferramenta para mudar os papéis

atualmente desempenhados por professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, ao viabilizar a autonomia do aprendiz e a atuação do professor como orientador. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2008, p.26).

Portanto, a partir do exposto acima, percebe-se que a introdução do laptop educacional em sala de aula será uma quebra de paradigma, e todos deverão estar preparados para essa nova realidade, principalmente o professor que será o mediador no processo de transição entre a escola tradicional e a escola inovadora. Acima de tudo, não se pode esquecer que os alunos são os principais personagens dessa história, de modo que o objetivo principal de qualquer ação sempre esteja focado em suas aprendizagens, ou seja, “o aluno é mais importante que programas e conteúdos” (D’AMBROSIO, 1996, p.14).

Aspectos metodológicos

Com o objetivo de trazer discussões e reflexões sobre o uso do laptop educacional do projeto UCA, desenvolvi uma atividade nas aulas de matemática de duas turmas do 9º ano do ensino fundamental, na qual utilizei o software KSpread para a resolução de Equações do 2º grau. A pesquisa em questão constituiu-se um relato de experiência. Nesta atividade, os alunos utilizaram o software KSpread para desenvolver a fórmula quadrática de resolução das equações do 2º grau, de modo que, ao colocar os números na planilha, ela faria os cálculos necessários e aos alunos, caberia analisar os resultados, verificando sua veracidade e outras propriedades relacionadas.

Para realização desta atividade foram destinadas 3 (três) aulas, na qual os alunos utilizariam o laptop educacional. Após o término da atividade, os alunos enviariam o arquivo desenvolvido na aula e uma pequena conclusão via e-mail, na qual os alunos relatariam suas opiniões em relação à atividade desenvolvida e sobre o próprio projeto UCA.

Relato da experiência: a utilização do *laptop* educacional UCA em sala de aula

No 1º dia da realização da atividade foi explicado aos alunos como ela seria desenvolvida, o que era necessário para isso e que, a internet não seria usada naquele momento, mas somente um programa do computador. Nesse momento, observou-se certo desapontamento e alguns alunos perguntaram se a atividade envolvia o uso da calculadora do computador. Foi então explicado que, seria utilizado a planilha eletrônica para criar a fórmula de resolução das equações do 2º grau. Após este fato, observou-se outro desapontamento e ao questionar os alunos, verificou-se que eles tinham outra ideia a respeito do uso do laptop educacional. Os alunos acreditavam que ao usar a máquina, não precisariam de nada que era estudado nas aulas anteriores e que seria uma atividade independente, na qual bastava digitar as fórmulas na planilha e ela lhes daria o resultado de imediato.

Logo após esse momento, os alunos conheceram o software que seria utilizado e criaram a primeira fórmula na planilha, pois eles estavam muito interessados em usar a máquina. Alguns alunos estavam sem as máquinas enquanto outros não haviam carregado a bateria, ocorrendo duas situações: um grupo participou muito pouco desse primeiro momento da atividade, enquanto o outro procurou sentar-se com os colegas que tinha a máquina para acompanhar a atividade.

No 2º dia realizamos a mesma atividade na outra turma. Mais uma vez nota-se certo desapontamento, por não usar a internet. Porém, o desapontamento foi menor e os alunos ficaram mais satisfeitos em usar o computador relacionado com o conteúdo estudado em sala.

No 3º dia, a atividade foi finalizada, mas vários alunos ainda não levaram a máquina (laptop educacional) havendo a necessidade de se chamar atenção deles, de forma mais dura, pois sem a máquina não conseguiriam entender a atividade. Além disso, novamente alguns alunos não haviam carregado a bateria da máquina e não conseguiram concluir a atividade. Neste mesmo dia, finalizando a mesma atividade em outra turma, ocorreram problemas em atender todos os alunos para sanar as dúvidas, mas isso não atrapalhou o desenvolvimento e a atividade foi concluída antes do final da aula. Nesta turma, os alunos participaram bem mais do que a anterior, tendo poucas reclamações.

Por fim, solicitei aos alunos que enviassem um e-mail com o arquivo que havia sido elaborado na atividade e uma conclusão, feita a partir de alguns tópicos orientadores que lhes foram sugeridos. Assim, os alunos deveriam escrever:

- a) Qual a opinião acerca da atividade que desenvolvida?
- b) O que foi mais fácil na atividade? E mais difícil?
- c) Se havia necessidade de mudar alguma coisa na atividade desenvolvida?
- d) Se a atividade o auxiliou em uma melhor compreensão do assunto?

Discussão e análise dos resultados

De forma geral, esta atividade demonstrou três coisas que foram citadas nos aspectos teóricos, confirmando o que vários pesquisadores apontam em suas obras. Ao adotar as TICs em sala de aula, e mais especificamente o projeto UCA, deve-se lembrar de três aspectos muito importantes: as condições físicas da escola, a preparação

das atividades (e consequentemente do professor) e a preparação dos alunos. Durante o desenvolvimento das atividades citadas acima, ocorreram alguns problemas. No primeiro dia, observou-se que:

- * Nem todos os alunos trouxeram a máquina, alegando esquecimento;
 - * As máquinas de alguns alunos não estavam com a bateria carregada (apesar de ter sido solicitado que trouxessem a máquina carregada) e na sala de aula não havia tomadas suficientes para o carregamento;
 - * Alguns alunos alegaram que suas máquinas nunca funcionaram e não houve providências em relação a isso, por parte da escola;
 - * No segundo dia, observaram-se as seguintes questões:
 - * Alunos não estavam com seu material de matemática para consultar os conceitos do assunto que estávamos trabalhando, pois eram necessários para a criação das fórmulas;
 - * Muitos alunos que não trouxeram a máquina (e até alguns que trouxeram) se recusaram a fazer a atividade, chegando ao ponto de alguns alunos dormirem na sala;
 - * Alguns alunos disseram que não gostaram da atividade, pois acharam “muito difícil”;
 - * Como as turmas são muito grandes (em torno de 30 alunos), foi muito difícil para administrar toda a atividade sozinho, pois os alunos pediam auxílio o tempo todo, tanto para questões relacionadas com a informática, quanto para questões relacionadas aos conteúdos matemáticos;
 - * Algumas máquinas descarregaram e novamente alunos não concluíram a atividade
 - * A maioria dos alunos não enviaram por email o arquivo desenvolvido nas aulas e a conclusão. Alguns alegaram que não possuíam email, outros que haviam esquecido e alguns que não tinham acesso à internet em casa e que não conseguiram fazer na escola.
- Em relação à organização da atividade, houve algumas falhas importantes:
- * Não houve preparação para a possibilidade dos alunos não trazerem a máquina. Foi solicitado aos alunos sem máquina que sentassem juntos dos que trouxeram, mas não deu muito certo, uma vez que só um fazia as atividades;
 - * Não considerei que os alunos não tinham conhecimento sobre os softwares da máquina e por isso, deveria ter sido destinado mais uma aula só para familiarizá-los com o equipamento. Eles já estavam com os computadores a mais de um mês, mas só utilizaram para acessos a internet, sem utilizar os softwares;
 - * Faltou verificar antes as questões relativas a e-mails ou organizar a atividade para que fizessem toda essa parte em sala de aula, assim poderiam ser auxiliados no envio dos arquivos e das conclusões;
 - * Não houve uma conscientização dos alunos, principalmente em mostrar quais os objetivos do projeto UCA e das atividades propostas, uma vez que eles encararam o computador, num primeiro momento como um lazer, ao invés de uma ferramenta de aprendizagem.

Apesar de todos os problemas relatados acima, a maioria dos alunos gostaram de realizar a atividade, pois foi uma proposta inovadora que permitiu a eles usarem o laptop educacional em uma aplicação diferente das que estavam acostumados a usar. Dentre os poucos alunos que enviaram a conclusão por email, houve dois que realizaram toda a atividade no laptop educacional e enviaram no próprio dia suas conclusões. Chamaremos aqui aluno A e aluno B:

Aluno A

Bom, a minha opinião sobre a atividade exercida dentro de sala de aula, foi muito satisfatória, pois foi algo de inovador e interessante. Eu não posso falar o que foi fácil ou difícil mas posso dizer que foi uma forma muito interessante e legal de resolver as equações elaboradas pelo professor. Bom a minha sugestão seria que tivesse mais aulas interessantes como essa, apesar de muitas as vezes a sala não merecer, esse método de aprender pelo o que nós gostamos que é o computador é muito divertido e por em teste o que aprendemos em aulas normais. Essa atividade auxiliou não só a mim como outros alunos a compreender melhor as equações apresentadas pelo professor. As vantagens são varias por temos mas um objeto de estudo dentro de sala de aula, as desvantagens são poucas mas existem, pois alguns alunos dentro de sala de aula que em vez de fazer as atividades propostas pelo professor ficam pesquisando coisas inúteis, no entanto ficam ocupado espaço na rede de internet do progoma UCA assim prejudicando alunos quem estão tentando, efetuar as atividades propostas dadas pelos professores. O projeto UCA é um projeto piloto, mas suas expectativas podem vir a ser alcançadas pois esse projeto não está somente para ser mas um objeto de estudo e sim para beneficiar alunos que não tem disponibilidade ao serviço de internet. (Aluno A)

Aluno B

Ao mostrar a nos alunos as demais funcionalidades de nossos netbooks podemos perceber que a demais formas de ajudar em nosso aprendizado não só utilizar a internet como fonte de pesquisa. O mais fácil que achei foi entender a planilha depois de pronto mas com um pouco de esforço eu consegui formatar para ficar de uma forma legível, EU NAO MUDARIA

NADA, alias gostaria de mais atividades como essa usando ate outros aplicativos como o word, essa atividade contribuiu como forma de aprendizado para minha formação. Os netbooks podem ser usados de diversas formas tanto para o bem quanto para o mal houve casos que os netbooks eram utilizados com aplicativos abertos alem da planilha para acessar sites de diversos tipos de conteudo.O projeto uca pode melhorar em alguns aspectos tende tornar a aula dinamica tem de se utilizar mais os netbooks , os professores tem de entender que maquina parada não produz nada ou pior e utilizada para outros fins que não são estudos, devesse melhorar futuramente a qualidade das maquinas e ate digitalizar todo o conteudo de livros para os nets. (Aluno B)

A partir da experiência e das discussões apresentadas acima, verifica-se que a implementação de iniciativas como a do projeto UCA exige uma grande preparação, que vai desde a adequação dos espaços físicos, passando pela capacitação dos professores e finalizando com a preparação e conscientização dos alunos, a respeito de toda a mudança do modelo tradicional de escola. Lembrando aqui, que a capacitação dos professores vai muito além de ensiná-los como operar as máquinas, mas mostrar a eles que toda sua prática pedagógica deve ser repensada. Como nos afirma Borba e Penteado (2010), não adianta o professor aceitar a entrada das TICs em sua sala de aula, e querer enquadrá-las aos métodos tradicionais, que vem usando ao longo dos anos, pois isso não gera a ruptura necessária para se aproveitar melhor o potencial que as TICs têm a oferecer, tanto aos alunos quanto aos professores. Os alunos estão ansiosos por novidades e cabe aos professores tentarem aproveitar isso a seu favor, gerando uma maior participação dos alunos, mas de forma consciente, mostrando a eles que a construção do conhecimento é também de responsabilidade individual.

Portanto, observou-se que de modo geral que, os alunos gostaram da atividade apesar das dificuldades em desenvolvê-las, não só na questão dos conceitos matemáticos, mas também na própria questão da apropriação tecnológica, incluindo a utilização de internet, necessária para a finalização do trabalho.

Considerações finais

Os resultados mostraram que temos muito ainda para trabalhar na aplicação das TICs em sala de aula, pois o modelo tradicional de educação ainda está muito enraizado, tanto em professores como em alunos. Além disso, se faz necessário um trabalho paralelo com os alunos, que apesar de conhecerem e usarem a tecnologia, não consegue relacioná-la com a escola e com seus estudos, de forma que possa aproveitá-la mais plenamente. Desta maneira, percebe-se que a utilização dos computadores na escola podem trazer grandes contribuições para o ensino das várias disciplinas e, mais particularmente, da matemática.

No entanto, os professores devem estar preparados para utilizar estas novas ferramentas a favor da educação. O projeto UCA abre uma série de possibilidades para a educação, levantando questionamentos, discussões e alterações nas práticas pedagógicas, além de mudanças no comportamento de todos os envolvidos com o processo educacional, sendo, um grande divisor de águas na educação, se o trabalho for feito de forma adequada.

A mudança nas relações de ensino e aprendizagem e na forma como o professor trabalha são inevitáveis e cabe a eles, organizar e direcionar essas mudanças de modo que cada personagem assuma o seu novo papel e as responsabilidades pertinentes a ele. Esse processo já se iniciou e não há previsão para término, cabendo apenas integrá-lo, para não ficar isolado e perdido em meio a tudo que irá ocorrer.

Portanto, toda essa mudança deve ocorrer de forma real e coerente, ou seja, não basta simplesmente dar o computador na mão dos alunos sem nenhuma orientação ou, usar o computador para fazer tarefas mecânicas que não precisam dele realmente. “Incorporar o novo, sem reflexão e análise seria o mesmo que maquiagem o antigo com uma roupa high tech” (NOGUEIRA, 2007, P.41).

Notas

¹ Professor de matemática do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre. Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pedagogia pelo Centro Universitário Edmundo Ulson (UNAR).

Referências bibliográficas

BENTO, R. M. L.; MARINHO, S. P. **O uso do laptop educacional no modelo 1.1.** o que altera no cotidiano da sala de aula? Disponível em: http://www.inf.pucminas.br/sbc2010/anais/pdf/wie/st01_06.pdf Acesso em 25 set. 2011.

BORBA, M. C; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Proposta de Diretrizes do Programa Nacional de Informática na Educação.** Brasília: PROINFO, 1997. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br/>. Acesso em 25 set. 2011.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Um Computador por Aluno: a experiência brasileira.** Brasília: Coordenação de Publicações. 2008.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da Teoria à Prática.** Campinas: Papyrus, 1996.

HAETINGER, M. **Criatividade e originalidade na práxis pedagógica:** valorização do professor que inova. . Revista Aprendizagem. Pinhais, editora Melo, ano 1/nº. 2 – set/out, 2007.

JESUS, S. S. **O ensino da matemática através das novas tecnologias.** Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/59479/1/O-Ensino-da-Matematica-atraves-dasNovas-Tecnologias/pagina1.html>> Acesso em 25 de set. 2011.

MEC. **Princípios orientadores para o uso pedagógico do laptop na educação escolar.** Brasília: MEC/SEED, 2007.

NOGUEIRA, N. **Novas tecnologias e ação docente.** Revista Aprendizagem. Pinhais, editora Melo, ano 1/nº. 2 – set/out, 2007.

PARÂMETROS CURRÍCULARES NACIONAIS DE MATEMÁTICA <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>> Acesso em 25 de set. 2011.

“Literatura” em Rondônia: regionalismos e madeirismos

Rafael Ademir Oliveira de Andrade

“Porto, velho e seguro porto!
Chega de trevas, de lassidão.
Sentimentos e patrimônios unidos,
raízes firmando os pés ao nosso chão”
Identidade, Willian Martins

Não basta
Os regionalismos nem os cosmopolitismos das moneras:
Não basta: precisamos de pontes e, de repente,
O gozo de saltar as pontes
Manifesto Madeirista

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir os debates entre os movimentos madeiristas e regionalistas a partir de teóricos da sociologia da literatura em conjunto com pensadores da história e crítica da literatura brasileira, procurando definir uma análise do contexto do campo literário em Rondônia no final do século passado até os primeiros anos do século vinte e um. O movimento madeirista foi formado por intelectuais com definições diferentes do que seria arte e como esta se fundamentaria dos artistas chamados “regionalistas”. Ao ponto que os madeiristas apresentavam um conceito de arte “sem fronteiras e sempre além”, a chamada arte regionalista, formada pelos grêmios, academias e clubes de poesia do Estado, tem como objetivo a representação das características únicas da terra em que é fundamentada. O ponto central deste texto é analisar o campo literário em “Rondônia” a partir do confronto das idéias destes dois movimentos, expressos em seus manifestos e publicações que compõem livros, jornais, sítios da internet, revistas e materiais acadêmicos. A partir desta contextualização, aplicar o conceito de campo e da análise literária adquiridos nas leituras de sociologia e crítica literária. A discussão entre o movimento madeirista e os produtores da “arte regionalista” resultou em um exercício de reflexão sobre a arte produzida no Estado, transformando este momento em um momento único para as artes em Rondônia. A reflexão sobre este momento deve auxiliar cientistas sociais e estudiosos da literatura na Amazônia ao passo que representa um conflito entre a principal manifestação artística da região com uma forma diferenciada de ver arte e região. Como pilar teórico, o conceito de campo de Pierre Bourdieu será o principal se comunicando com outros teóricos da sociologia da literatura, história e crítica literária.

Palavras-chave: Sociologia da Literatura, madeirismo, regionalismo.

Introdução

Neste ensaio apresentarei teorias da sociologia da literatura, história e crítica da literatura brasileira e apontamentos de literatos que me auxiliaram a compor uma opinião sobre a situação atual da Literatura em Rondônia e diferenciá-la em última instância da literatura proposta por alguns destes autores a partir da perspectiva do “regionalismo” e do “madeirismo¹” enquanto movimentos diacronicamente opostos.

O ponto central deste texto é analisar o campo literário em “Rondônia” a partir do confronto das idéias destes dois movimentos, expressos em seus manifestos e publicações e a partir daí aplicar o conceito de campo e da análise literária adquiridos nas leituras de sociologia e crítica literária.

Como material para análise, utilizaremos material publicado em livros, jornais, sítios da internet, revistas e trabalhos disponíveis na rede mundial de computadores (internet).

A importância deste trabalho se fundamenta em desvelar, a partir da percepção de um sujeito que não participou do contato entre dos movimentos, realizando uma análise (mais de dez anos após) do impacto desta discussão para o campo literário em Rondônia.

“Literatura” em Rondônia: regionalistas e madeiristas

Em dez de janeiro de 1999 era publicada no jornal Alto Madeira o Manifesto Madeirista. Um documento

assinado pelos intelectuais e artistas Alberto Lins Caldas, Carlos Moreira, Joesér Álvares, Gláucio Giordanni e Bira Lourenço. O texto do manifesto apresenta uma série de “não bastas” que incluem os limites de uma cidade, de uma região, do regionalismo, do nacionalismo, das lendas (boto, cobra grande, etc.) a sequência de “não bastas” do madeirismo vai de encontro a tudo, inclusive aos madeiristas, quando afirma que se deve ir sempre além por nada ser o suficiente, ser muito pouco. A arte seria o gozo que dissolve o concreto do mundo.

O movimento do “ir além”, da superação do regionalismo e do nacionalismo vai de encontro, obviamente, aos artistas e grupos que levam em seu nome os termos ‘Rondônia, Amazônia ou Brasileiro’. Como por exemplo, a Academia Rondoniense de Letras (ACLER) que apresenta em seu sítio virtual sua fundação se deu a partir da união de artistas “de diferentes segmentos da sociedade rondoniense, autores que contribuíram e contribuem para a formação da literatura rondoniense e brasileira” (ACLER, 2010).

Convém afirmar que o regionalismo não é uma corrente fundamentada apenas na Academia Rondoniense de Letras, mas pode ser encontrada nas produções individuais, nas festas populares (em seus versos) e nas músicas dos jovens, como por exemplo, o Manifestejo: Manifesto Beradero, que leva o a bandeira de Rondônia como símbolo, beira do rio, boto, cobra, arraia, etc. E também é válido afirmar que o movimento Madeirista se transformou sem deixar de existir e o movimento Barranco, formado por estudantes das mais variadas formações, busca a arte pela arte, literatura por ser literatura. Os movimentos se repetem e influenciam nas universidades, mercados, bares e bibliotecas.

Ao passo em que os regionalistas, como são chamados os artistas que assumem como pontos centrais de suas obras e de suas análises características locais ou regionais escrevem sobre o local, seus fatos históricos, seus heróis e suas preocupações, os madeiristas se propuseram a escrever por escrever, serem artistas pairando sobre as águas, ‘deixar passar’ a arte que seria, “movimento intenso para um além do inexistente” (Caldas, 2001). O madeirismo não visa fundação de uma arte genuinamente de Rondônia, mas de uma arte sem fronteiras, sem locais. Daí o “conflito de idéias”.

No Manifesto Pau-Brasil, o modernista afirma que “Ser regional e puro em sua época” (A Utopia Antropofágica, 1990), esta era a alternativa de Oswald para se fazer uma Literatura brasileira. Na Literatura de Oswald de Andrade, analisamos a presença de sua vontade política e estética de modernizar as artes brasileiras com o intuito de formar uma “arte genuinamente brasileira”, a partir desta perspectiva, o contato do autor com a intelectualidade européia, o processo de modernização, a primeira guerra mundial e a quebra da bolsa de valores de 1929 marcaram as escolhas políticas do autor.

Concordo com a expressão de Oswald quando procura esvaziar a “Literatura” brasileira da visão do “branco” que dominou politicamente os selvagens. Ao “eruditarmos tudo”, esquecemos de ser brasileiros em nossas manifestações artísticas. Ao fundamentar a poesia Pau-Brasil de exportação, Oswald fundamenta uma literatura que abrangeria o mundial, sendo do brasileiro sem ser presa aos dogmas do que é ser Brasil e contra o parnasianismo, contra a “máquina de fazer versos”.

Este manifesto invoca o que é “brasileiro” (e Oswald esquece que além de sua França, existem muitos “Brasis”) para se desvincular da produção Européia dominante. Neste momento é uma invocação válida, mas no momento em que nos encontramos, é válido fugir do regionalismo invocado para desenvolver uma literatura do mundo, ou melhor, literatura da literatura segundo o Madeirismo, que afirma: “Não basta Macunaíma ou Miramar: pouca canibalidade, muita imitação e respeito” (Silva & Caldas & Moreira, 2000, p. 11), referências a obras dos modernistas Oswald e Mário de Andrade.

A indicação “contra o douto” presente no manifesto Pau-Brasil apresenta uma visão que reverbera na construção literária em Rondônia. “Contra o douto” e “Ser regional” representam a produção literária ao ponto que a temática regional e voltada para o que é “daqui” em contraposição clássica ao que é “de fora” é a base para uma parte considerável da produção rondoniense como podemos perceber em “O Guaporé” (Oliveira, 2009), “O Barco do Encante” (Amorim, 2010), Novos Poemas de Amor (Albino, 2010) e das produções vinculadas à Academia Rondoniense de Letras (ACLER).

Afirmar que estes e outros autores se utilizam da temática regionalista não é afirmar uma “falta de erudição” dos mesmos, mas uma “escolha” (destaco a variação deste termo, pois a escolha de um tema possui variantes numerosas que não serão debatidas neste momento) temática que se contrapõe a proposta madeirista. Afirmar a falta de “refinamento” cultural dos mesmos partiria de dados que não possuo e acredito que não cabe a este ensaio debater.

O texto de Silva (2000) afirma “Que a questão do regionalismo é vencida – não há o que discutir senão dentro dele. Todos os que aqui desenvolvem a sua arte, foram e/ou são influenciados por ele, isso é inegável. Ponto vencido.” (Silva, 2000). Para ele, os “não bastas” do manifesto Madeirista encontrou eco na Itália e que a arte a partir deste deve ser encarada como um movimento “para frente” que rompa os limites da região e do local.

Em outras palavras, para o autor o século vinte e um em que ‘fazem arte’ madeiristas e regionalistas “pede mais que isso. A contemporaneidade transcende os limites tradicionais, absorve os suportes consagrados (...)” (Silva, 2000).

Caldas em “Notas sobre literatura e arte” (2001) afirma que a arte “não vem da “realidade circundante”: a arte vem das entranhas (...), e isso não é provinciano, não é de uma rua, de uma casa, de um barzinho” ao passo que a poesia de Magalhães afirma “Queremos, Porto Velho, que tu cresças Que sejas linda, que tenbas futuro”.

Existem *regionalismos* e regionalismos. O regionalismo descrito pelo crítico Nelson Werneck Sodré se funda a partir de zonas profundas onde o romantismo não poderia fornecer certos elementos característicos.

Outro conceito para regionalismo afirma que: “reduz o regionalismo a sinônimo de localismo literário, a literatura regional não passando da exploração e exposição do pitoresco, das formas típicas, do colorido especial das regiões” (Sodré, p. 404, 1982).

Ao ponto que o regionalismo concede o sentimento (ou força, cria) de pertencimento à terra, coloca o ambiente acima das criaturas, como se este fosse um ente superior, o regionalismo:

“Entende o individuo apenas como síntese do meio a que pertence, e na medida em que se desintegra da humanidade (...) busca nas personagens, não o que encerram de pessoal e relativamente livre, mas o que as liga ao seu ambiente, isolando-as de todas as criaturas estranhas àquele” (Sodré, p. 404, 1982)

E esta é uma crítica fundamental do madeirismo ao regionalismo em Rondônia. Em *Madeirismo: Ensaio Libertinos*, Caldas afirma que pintar uma mulher, um boto, uma igreja não faz de ninguém um regionalista, o regionalismo (neste contexto apresentado) “é a pouca ambição de ser, em ano ser senão cópia chinfrim de pouco ou nada, pastiche de estereótipos” (Caldas, 2000, p. 67), é olhar, fazer, se dizer fazer arte e não fazer nada, “um silêncio mortal diante do nada”, é a escolha de falar do local e se esconder de confrontar o que há de mais visceral, o individuo.

Para o crítico Sodré (1982), o regionalismo possui certas limitações. Destacamos as seguintes: a fascinação servil pelo meio geográfico, a crença de que a descrição de um local descreveria os indivíduos que ali se encontram, sendo estes influenciados por certas peculiaridades de raça e tradição, distinguir as personagens pelo modo de falar (influência do naturalismo), a apresentação de verbetes únicos da região, exigindo a presença de um vocabulário para explicação de tais termos, muitas vezes excessivos. Esta forma de se representar a fala do “caipira” prende-se a um conceito inaceitável de arte, como afirma Sodré (p. 419, 1982).

Entretanto, este mesmo autor afirma que o regionalismo contribuiu para a formação de uma literatura nacional e de tipos nacionais, por exemplo, a literatura em Rondônia invoca o soldado da borracha, o índio (o índio, não o indígena), o caboclo, o pescador, o migrante nordestino, etc. Para os madeiristas, a criação de uma literatura nacional é uma das formas da criação de uma arte servil. O Madeirismo não é “um movimento sequer brasileiro” (Caldas, 2000, p. 53), a proposta do madeirismo é criar contra e além, arte por libertinagem, contra o Brasil.

Para finalizar a ligação com Sodré, o crítico afirma que o regionalismo apresentou em seu ápice a sua maior deficiência, a realidade não está apenas na superfície, o meio aparece pelas personagens e não o contrário. A seca, a cheia dos rios, a vida no campo não é percebida da mesma forma por todos os indivíduos de uma determinada região, o seringueiro percebe a época das chuvas de forma diferente do navegador de rios.

A grande falha em descrever a realidade se encontra em *Jeca Tatu* de Monteiro Lobato o tipo (caipira) condenou a personagem. Este é o esgotamento do regionalismo.

De acordo com estas leituras posso afirmar que as publicações e manifestações dos dois movimentos apontam para uma divergência gigantesca entre os mesmos. Esta diferença foi percebida pelos participantes na época em foi publicado o manifesto *Madeirista* e com a leitura desta parte do trabalho, o leitor poderá compreender a tensão (pelo menos em parte) que se criou com a publicação do manifesto e suas respostas.

Sociologia, “literatura” e campos

A sociologia da literatura não fundamenta a literatura como criação de um homem singular e a reivindicação da leitura (interpretação) dos textos literários como apenas literária. Esta afirmação busca confundir a análise científica dos livros e da leitura, pois, as ciências (sociais) teriam um “pacto” (uma relação estrita) com os números, os dados, diminuindo assim o caráter singular da criação literária. O que de fato não ocorre, a extensa produção da sociologia da literatura afirma que a sociologia se relaciona com as artes e pode interpretá-la de forma concisa.

Para **Antonio Candido**, sociólogo brasileiro, compreende que a área de atuação da sociologia da literatura como: “pesquisar a voga de um livro, a preferência estatística por um gênero, o gosto das classes, a origem social dos autores, a relação entre as obras e as idéias, a influencia da organização social, econômica e política, etc.” (Candido, p.04, 1985).

Pierre Bourdieu busca firmar em seu discurso a relação entre literatura e sociedade. Compreendemos a criação literária como um produto da ação humana, formada e tomada conhecida a partir das relações de poder dentro dos campos sociais. Uma análise sociológica da criação literária busca a análise científica das condições sociais na produção e recepção, das relações sociais do autor e “não visa dar a ver, ou a sentir, mas construir sistemas de relação inteligíveis capaz de explicar os dados sensíveis” (Bourdieu, p. 14, 1992) presentes na criação literária.

Compreender o campo social literário, das crenças, dos jogos de poder (simbólicos ou materiais) que se estabelecem no mesmo não define uma redução da criação literária e sim uma nova visão da mesma, nas palavras de Bourdieu (p. 16, 1992) “É simplesmente olhar as coisas de frente e vê-las como são.”. Este discurso inicial proposto pelo autor afirma que as produções literárias (e artísticas em geral) não são objetos apenas da interpretação literária, mas podem ser interpretadas sociologicamente, assim pode ser definida a função da sociologia da literatura.

O conceito de campo social afirma que o mesmo é definido por espaço com postos estruturados e as

propriedades do campo dependem das posições que se formam no interior destes. O campo social é definido pelo apontamento dos objetos de disputa e interesses e não é percebido (ou não possui o capital simbólico desejado) para quem não participa do campo. Assim, o campo “Literário ou literário” ou das produções artísticas Rondoniense seria formado por escritores, produtores, músicos, críticos, jornalistas que tem como objeto em comum a disposição para os outros campos o reconhecimento do que é arte e do que não é.

Todos os participantes do campo reconhecem, segundo Bourdieu, que a disputa ocorre e que posições são ocupadas. Os reconhecimentos destas disputas e dos interesses são vitais para a manutenção do campo, em outras palavras, os congressos, manifestos, shows, sítios na rede, academias, grupos de pesquisa, são formas de disputa que mantém o campo funcionando. Em outras palavras, deve existir um objeto de disputa (o reconhecimento do que é arte), indivíduos que desejem disputar o objeto (artistas, movimentos) e o conhecimento das leis do ‘jogo’, o habitus.

Nesta análise vamos entender os movimentos citados como agentes, sem adentrar na questão dos indivíduos que ocupavam posições individualmente visto que o objetivo deste trabalho é confrontar os dois movimentos dentro do campo literário.

A estrutura dos campos é mantida na relação de força entre os agentes engajados na distribuição de capital específico, o capital disputado dentro do campo. Como dito anteriormente, a disputa tem como objetivo o monopólio da autoridade específica, válida dentro do campo. Os detentores desde monopólio tendem conservar o domínio enquanto os recém chegados tendem a estratégias de mudança, sob a ameaça de serem expulsos. Na disputa entre madeirismo e regionalismo, este detinha o monopólio do capital específico, afirmando o que é arte e principalmente, arte de Rondônia, a partir de suas definições do que é arte e seus conflitos para que os sujeitos ocupassem posições dentro do campo aconteciam entre os regionalistas e eventuais participantes engajados.

A partir da publicação do manifesto Madeirista, temos a disputa entre os dois grupos pelo poder de afirmar o que é arte ou se “existe arte” sendo produzida em Rondônia. Esta disputa se materializou em publicações dos grupos envolvidos sendo uma das destacadas a questão da exposição do “Coletivo Madeirista” que foi vetada pela casa de Cultura Ivan Marrocos devido seu desrespeito ao espaço público e a “classe artística”. Neste momento de conflito, o nome do “movimento madeirista” foi invocado muitas vezes para invocar a posição de “baderneiros e contra a arte local”. O conflito dos grupos é representado por este evento que ocorreu em 2007, mais recente que as discussões em torno do manifesto.

Cada movimento deste jogo, todo conhecimento acumulado de suas regras e movimentos são conhecidos e representados pelos seus participantes e na crença particular de cada um e todos os indivíduos tem interesse em conversar o jogo desta forma. Em outras palavras, tanto regionalistas quando madeiristas concedem certo valor à arte ou acreditam estar fazendo arte, na existência da arte e suas ligações.

O campo social literário é formado por produtores, editores, críticos, etc. É caracterizado por baixo nível de codificação e alta permeabilidade, com grande diversidade de postos, por este motivo, atrai e recebe em seu meio participantes com propriedades e convicções diferentes entre si.

Em outras palavras, o campo literário é composto por indivíduos das mais variadas classes e profissões, mas eles acreditam no jogo do campo: no valor da arte, no que é arte a aposta central do jogo do campo literário ou monopólio de consagração de grandes produtores ou produtos, o monopólio da legitimidade da produção literária. A luta por este monopólio contribui para a reprodução contínua do jogo. As hierarquias ou fronteiras que são defendidas nesta disputa são, em ultima estância, a defesa do próprio campo.

O campo literário deve ser o único com aval, com capacitação para legitimar o que é produção literária assim como a classificação desta. Em suma, a consagração das obras e produtores é delimitada pelo próprio campo. E é por este capital específico que os movimentos madeirista e regionalista entraram em confronto: a arte regionalista está focada no local enquanto a arte madeirista é um movimento além, sem fronteira, focada no indivíduo e suas vicissitudes.

Este poder simbólico influenciará a outros campos, principalmente os que receberão estas produções, assim como as posições ocupadas pelos participantes do campo da produção literária. Além desta característica, o campo social é o produtor do valor das obras de arte, que reproduz um sistema de crenças do valor desta produção e a crença no poder criador do artista, “o valor de uma obra é dada por indivíduos capacitados, ou seja, que também participem do campo das produções ou similares, instituições responsáveis pela crença no valor da arte” (Bourdieu, 1996, p. 259).

A análise do campo social das produções culturais tratada por Bourdieu aponta que interpretação da ciência das obras culturais supõe três operações ligadas à realidade social que representam. A **primeira operação** consiste em analisar a posição do campo literário em relação ao campo do poder e a evolução de sua autonomia em relação a este. Esta operação nos permite uma argumentação em relação aos movimentos em confronto aqui apresentados.

Enquanto o regionalismo se funda como “arte original” do território, sendo propagado na mídia impressa, online e televisiva, nos “locais de cultura” (casa de cultura, mercados culturais, teatros, eventos regionais) e possui certa relação de dependência com o campo do poder, o madeirismo mantém outras relações com este campo. Não ocupa os mesmos “locais de cultura”, mas se centrou nas escolas e na Universidade Federal de Rondônia, hoje em dia é possível ver madeiristas (movimento e coletivo) ocupando exposições ou shows nestes “locais de cultura”, mas sua posição subversiva e a procura pela arte “sempre há frente” é perceptível.

O madeirismo se posiciona como independente em relação ao campo de poder, pelo menos mais independente. Esta relação se funda em seu próprio matiz ideológico: que é contra o Estado, pela “arte crua”

e balzaquiana, flutuando acima da sociedade. Estas posições do regionalismo e do madeirismo influenciam na forma que as produções são propagadas. As produções regionais ocupam maior destaque dentro da região ou como representantes da região para o grande público enquanto a literatura madeirista, sem apoio do estado, se propaga nas redes de comunicação dos seus participantes e nos simpatizantes, dentro e fora da região.

A **segunda operação** consiste na análise da estrutura interna do campo, suas leis de funcionamento e de transformação, relação de poder entre membros e seus grupos. Destacamos nesta segunda operação que no período anterior à publicação do “Manifesto Madeirista” as produções do regionalismo se difundiam normalmente em suas relações, sendo organizados por clubes, academias, etc.

A academia Rondoniense de Letras foi fundada em 1986. Entretanto, ao realizar a leitura de **Badra** (1987), tive contato com outro panorama da literatura na ainda Unidade Federativa de Rondônia. Segundo este autor, na década de setenta do século vinte, ocorreu uma migração sem precedentes para o território onde a população quase quintuplicou em dez anos. Com este intenso fluxo, “os nativos passaram a representar a camada minoritária da população” (**Badra**, 1987, p.09). Esta característica dificultaria a afirmação do que seria uma literatura de Rondônia.

Segundo o autor, problemática da literatura em Rondônia gira em torno de dois parâmetros: a) a necessidade de uma integração dos autores à comunidade rondoniense, excluindo os de “passagem acidental” (o que excluiria aqueles que não tivessem interesse no que ocorre na comunidade regional, como os madeiristas) e b) a temática não limitada à vida rondoniense. Para Badra, não escrever sobre temas referentes à Rondônia seria um problema a ser superado pela literatura rondoniense. Nesta frase encontramos o cerne da literatura regionalista do estado, das respostas ao madeirismo e das publicações que tivemos acesso.

Sobre a poesia de Rondônia, Badra afirma ainda que:

“Embora aparentemente mais fácil, essa poesia “desestudada”, natural, de mensagem compreensível à primeira leitura, mormente quando desprovida de ritmo e rima, é, na realidade, de mais difícil composição, posto que muito se assemelhe à prosa.” (**Badra**, p.15, 1987).

E contra esta poesia “desestudada” (sem formação), parecida com a prosa (Poesia que conta história, não poesia, onde cada palavra carrega uma força, um mundo) é que se opõe o manifesto madeirista. **Badra** cita os Poetas Ildelfonso de Paula Martins (poema “Natal”), onde demonstra estar em prantos por estar longe da família e de cristo, o Poeta Silvio Persivo da Cunha, cuja obra defende a moral, Gerson Magalhães, afeito à religiosidade, pede vigor a deus em “Prece do Ano Novo”. Apresenta na prosa rondoniense os nomes de Ari Tupinambá Pena, Vitor Hugo, Matias Mendes, Amizael Gomes, chamando-os de “cronistas dos nossos tempos e das nossas gentes” (**Badra**, p. 23, 1987).

Estas estruturas foram abaladas com a publicação do manifesto madeirista, gerando um conjunto de publicações em defesa da produção local (e seus produtores) ou contra as publicações madeiristas. Nos primeiros dez anos da publicação do manifesto (mais intensamente nos primeiros dois anos) o campo das produções literárias em Rondônia foi modificado por tal confronto.

Por fim, a **terceira operação** consiste na análise da gênese do “habitus” dos ocupantes das posições, o sistema de disposições, que é fruto da localização dos mesmos dentro das posições do campo. A construção do campo é uma condição para a construção da trajetória social dos indivíduos participantes do mesmo. Em outras palavras, a posição que madeiristas e regionalistas ocupam dentro do campo literário determinam como suas obras serão aceitas, incentivadas ou rechaçadas pelo público, pelas editoras, etc.

O madeirismo, enquanto movimento artístico se caracterizou pelo movimento de alguns agentes engajados no campo literário em direção a estabelecer uma nova relação com o campo do poder e a transformação de certos aspectos do campo literário, o que nos é apresentado em alguns temas contrastes: arte versus artesanato, local versus visceral, Literatura regional e literatura.

O impacto deste movimento sobre o campo literário rondoniense no século XX as relações deste com o campo do poder (e outros), algumas leis de funcionamento (mudança estética, vista no romance senhor krauze de Alberto Lins Caldas e nas poesias de Carlos Moreira), a relação de poder entre os membros do campo (criando uma cisão entre os literatos “regionalistas”, uma nova discussão intelectual e jornalística). Entendo que este impacto perdurou por pouco tempo, tendo em vista que dez anos após o início do mesmo, quase não existe mais este debate entre os dois movimentos (que logicamente se transformaram socialmente).

O campo literário é considerado, se confrontado com o poder econômico como um “mundo econômico invertido”, os seus participantes têm interesse no desinteresse, provando em muitos casos a autenticidade das obras pelo fato de que esta prática não gera nenhuma remuneração. Entretanto, por mais livres que estejam das negociações externas, os escritores são “atravessados pela necessidade dos campos englobantes, a do lucro, econômico ou político” (**Bourdieu**, 1996, p. 246).

Temos aqui a apresentação de um conflito interno do campo literário, que geram dois princípios de hierarquização, o heterônimo, que favorece os que dominam o campo de forma econômica e política, e o autônomo que representa a arte pela arte. O conflito entre os que defendem a “arte pura” e os que defendem a “arte burguesa ou comercial” visa impor os limites do campo aos seus próprios interesses. Estes limites conflitantes do campo literário são caracterizados pela dicotomia.

O princípio da hierarquização externa, característica da “arte burguesa” é medido pelo índice de sucesso comercial (literatura comercial) ou de notoriedade social. Já o princípio de hierarquização interna, grau

de consagração específica, favorece os artistas conhecidos e reconhecidos por seus pares e unicamente por eles, que não atendem à demanda do grande público, por consequência, característica da “arte pura”, arte pela arte (Bourdieu, 1996). A independência (arte pela arte) ou subordinação (arte comercial) com relação à demanda do grande público e às sujeições do mercado, adesão dos valores de desinteresse, o volume do público, constituem sem dúvida o indicador mais seguro da posição ocupada no campo.

O que a dicotomia entre arte burguesa, arte comercial ou arte do estado e a “arte pela arte” representa neste trabalho é que, em primeira instância, a arte regionalista é fundada no princípio da arte burguesa, da arte pelo estado, sendo vendida largamente em tempos de vestibular para a Universidade Federal, com seus lançamentos públicos, incentivados pelos programas de financiamento do Estado enquanto a literatura madeirista passa por outros aspectos.

Em seu arcabouço ideológico (em seu manifesto, em suas publicações) o madeirismo afirma a sua tendência da “arte pela arte” o que influencia nas produções de Cátia Cernov, Joesér Álvares, Carlos Moreira, participantes de grupos orientados pela visão madeirista (ou *livre*) de arte.

Considerações finais

A partir destes teóricos podemos realizar tal leitura do confronto entre os movimentos aqui citados. Ressaltamos também que o regionalismo ainda não é conhecido como um movimento único, ele apenas perpassa grande número das produções do campo literário rondoniense em larga escala. Por este motivo, o movimento madeirista tenha sido importante: a partir deste podemos perceber uma movimentação do regionalismo e uma espécie de organização. Após este período, voltamos ao momento anterior à publicação do manifesto madeirista: o regionalismo se funda em grande maioria das produções.

Como esta movimentação se deu pode ser uma análise realizada em um trabalho posterior. Este é um artigo introdutório. Cabe relacionar de forma mais estrita os conflitos publicados em jornais e em sítios da rede mundial de computadores assim como a “fala” de produtores envolvidos de ambos os movimentos além do envolvimento de outros teóricos na análise dos dados coletados.

O que pude notar é que antes do movimento madeirista as artes nas Rondônia (se é que existe) era formado por uma grande massa regionalista ou de produtores neutros. O conflito sempre é uma forma transformação, de renovação, destruição e aberturas de novos caminhos para a arte violar.

Sempre além, contra o frio dentro de nós.

Notas

1 - O nome “Madeirismo” (como afirmam os autores de *Madeirismo: Ensaios Libertinos*, EDUFRO, 2000) é uma ironia, um deboche para tudo que é regional. O madeirismo não é um regionalismo, “é palhaçada que quase todo mundo engoliu: não engulam mais: nós somos contra você.” (p. 53). Esta citação, como tantas outras, é uma afronta ao regionalismo em Rondônia e marca o confronto entre os dois grupos (ou dos variados grupos em confronto).

2 - O coletivo Madeirista é formado por “simpatizantes” do movimento Madeirista e tem como objetivo levar a “arte de Rondônia” como tem feito em suas diversas apresentações em muitos lugares do Brasil e fora deste. Fonte: www.rondoniavivo.com.br/noticias/polemica-cultural-artistas-do-coletivo-madeirista-rebatem-nota-da-casa-da-cultura-sobre-exposicao/22285. Um dos eventos perceptíveis do coletivo em Rondônia é o “inventário das sombras”.

Referências bibliográficas

BADRA, Edson Jorge. **Literatura em Rondônia**. Série Caderno Cultural. Governo do Estado de Rondônia, Secretaria do Estado de Cultura, Esportes e Turismo. Porto Velho, 1987.

BOURDIEU, Pierre. **Regras da Arte: Gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CALDAS, Alberto Lins. **Notas sobre literatura e arte**. Porto Velho. Revista Primeira Versão (UNIR). Edufro, 2001.

_____. **Oligarquia das Letras**. São Paulo. Terceira Imagem, 2005.

_____. **Que é o Madeirismo**. In *Madeirismo: Ensaios Libertinos*. Caderno de Criação 24, Ano VII, Dezembro, Porto Velho, 2000.

_____. **Madeirismo versus Minhoquismo**. In *Madeirismo: Ensaios Libertinos*. Caderno de Criação 24, Ano VII, Dezembro, Porto Velho, 2000.

IANNI, Octávio. **Sociologia e Literatura**. In Sociedade e Literatura no Brasil. José Antônio Segatto; Ude Baldan (Orgs). Editora UNESP, São Paulo, 1999.

MENDES, Matias. **A Fronteira e seus Heróis**. ACLER. Disponível em www.acler.com.br em 29 de maio de 2011, às 10h42min.

NETO, Miguel Leocádio Araújo. **A Sociologia da literatura: Origens e Questionamentos**. Revista Entrelaces.. Agosto de 2007.

PEREIRA, José Valdir. Discurso de encerramento de mandato Biênio 2008/2009. ACLER. Disponível em www.acler.com.br em 24 de maio de 2011, às 11h12min.

SANTOS, Dennis de Oliveira. **Sociologia da Literatura**. Revista Urutágua. N° 14, Dez. 07/ Jan./Fev./Mar./ 2008 – Quadrimestral – Maringá, ISSN 1519-6178.

_____. **Madeirismo na Bienal**. In Caderno de Criação, ano VII, nº 24, Porto Velho, 2000.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Literatura Brasileira**. 7ª Edição. Difel, São Paulo, 1982.

Atendimento hospitalar: Hospital da Criança no município de Rio Branco/AC

Robéria Vieira Barreto Gomes
Giane Lúcelia Grotti Silveira

Resumo: A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da Educação Básica, dentre os diversos aspectos trabalhados nessa modalidade podemos destacar o atendimento hospitalar, ou seja, é garantido através da legislação vigente um atendimento educacional realizado nos hospitais, em um ambiente adequando na sua estrutura física e pedagógica. Dessa forma, foi a partir desse contexto que surgiu o objeto que delineou a escrita desse artigo: “O atendimento educacional no Hospital da Criança em Rio Branco/AC no segundo bimestre de 2011.” Essa pesquisa teve como objetivos: Identificar a legislação que garante o atendimento educacional em hospitais; conhecer os princípios e fundamentos de um atendimento educacional na classe hospitalar e compreender como acontece o atendimento educacional na classe hospitalar do Hospital da Criança em Rio Branco/AC. Para realização dessa pesquisa foi utilizado a abordagem qualitativa em educação, uma pesquisa que ajuda-nos a compreender melhor a relação do objeto de estudo com o contexto, e os instrumentos de coleta de dados selecionados foram a observação, entrevista e análise documental. Acreditamos que os resultados dessa pesquisa proporcionarão uma análise e reflexão dessa modalidade de atendimento, permitindo assim, a elaboração de propostas e projetos que contemple a realidade acreana.

Palavras-chave: atendimento hospitalar, inclusão, classe hospitalar.

Introdução

Educação direito de todos. Uma frase peculiar, mas recheada de direitos e deveres do poder público e do cidadão que busca, a todo o momento, oferecer uma educação de qualidade para todos que necessitam. Pessoas com deficiência, marginalizadas, em estado de adoecimento, que não conseguem chegar à escola por falta de acessibilidade ou hospitalizadas, precisam ser incluídas no ambiente escolar. Em relação às crianças hospitalizadas o poder público deve criar formas alternativas de acesso e assim garantir o processo de aprendizagem. O atendimento dessas crianças em hospitais é oferecido por algumas instituições.

Foi com base nesse contexto que surgiu o objeto que delineou esse artigo “O atendimento educacional no Hospital da Criança em Rio Branco/AC no segundo bimestre de 2011.” Essa pesquisa teve como objetivos: I- Identificar a legislação que garante o atendimento educacional em hospitais; II - Conhecer os princípios e fundamentos de um atendimento educacional na classe hospitalar; II – Compreender como acontece o atendimento educacional na classe hospitalar do Hospital da Criança em Rio Branco/AC.

Com esses objetivos tivemos a oportunidade de compreender melhor a contribuição da educação na saúde da criança, e o papel do professor nessa modalidade de ensino, papel totalmente peculiar que exige uma formação específica um acompanhamento adequado, por parte das secretarias de educação e saúde, para oferecer apoio didático pedagógico e em alguns casos emocional, visto que esse profissional está constantemente trabalhando em situações que envolvem a morte/vida, e sua formação inicial, dificilmente trabalhou sobre essa temática.

Para a realização desse trabalho utilizamos a pesquisa qualitativa em educação, com os seguintes instrumentos de coleta de dados: Entrevista com a professora, e os estudantes do curso de Pedagogia da UFAC - 7º período - que estavam realizando o estágio na classe hospitalar; Observação de algumas crianças hospitalizadas, da prática pedagógica do professor e do cotidiano da classe hospitalar; Análise documental das fichas, relatórios, planejamento, projetos desenvolvidos na Classe Hospitalar.

Para compreender o significado de uma classe hospitalar e como é realizado esse atendimento foi fundamental buscar embasamento teórico na literatura específica de Rejane de S. Fontes (2005), Ricardo Burg Ceccim (1999), Eneida Simões Fonseca (1999) e documentos oficiais do MEC/SEESP. Com base nessas leituras a presente pesquisa possibilitou refletir sobre essa temática de forma mais segura e coerente com a realidade proposta do Hospital da Criança RB/AC.

Esse trabalho é relevante para o município e para todos aqueles que atuam, pesquisam, querem conhecer sobre essa temática, visto que existem poucos estudos nessa área. Pelo levantamento que realizamos, nossa pesquisa em se tratando do Estado do Acre, é pioneira. Outro importante ponto é, a oportunidade de oferecer ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre, momentos de reflexão e discussão dessa temática, de acordo com a realidade existente no próprio município.

Dialogando com a legislação

No Brasil, é importante sabermos que o Direito da Criança e do Adolescente Hospitalizados de 1995 estabeleceu que crianças e adolescentes tenham o “Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar”. A Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, “*Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.*” Instituiu no seu Art. 6º “Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar e domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar”. Outro importante documento que legitimou esse atendimento as crianças ou adolescentes que não conseguem frequentar a escola por motivo de saúde são as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no seu Art. 13.

Os sistemas de ensino. Mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

Assim, encontramos na legislação o aparato para oferecer educação mesmo quando os sujeitos estão impossibilitados de frequentar a escola, a lei garante um atendimento pedagógico-educacional em hospitais, possibilitando um pouco de normalidade ao momento vivido pela criança.

Assim, percebemos que o adoecimento por parte de algumas crianças seguido da internação é uma das causas que caracteriza a evasão e conseqüentemente a repetência nas escolas. Quando é oferecido o atendimento em hospitais as faltas na escola são abolidas de acordo com o Art. 13. § 2º “Nos casos de que trata este Artigo, a certificação da frequência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno.” (Resolução Nº 02/2001). Dessa forma, crianças e adolescentes têm seu direito à educação assegurando através da legislação.

Princípios e fundamentos do atendimento educacional na classe hospitalar

As crianças quando hospitalizada entram em um novo mundo, um mundo desconhecido, com pessoas que não fazem parte do seu contexto, um ambiente estranho, elas perdem sua identidade e passam a viver uma nova vida pouco significativa, ou sem significado. Seu único elo é seu acompanhante que também começa a construir uma nova identidade dentro do hospital, e na maioria das vezes, precisa de um apoio psicológico para conseguir enfrentar as dificuldades do momento e relacionar sua vida dentro e fora desse ambiente. Concordamos com o MEC, quando justifica que:

[...] o tratamento de saúde não envolve apenas os aspectos biológicos da tradicional assistência médica à enfermidade. A experiência de adoecimento e hospitalização implica mudar rotinas; separar de familiares, amigos e objetos significativos; sujeitar-se a procedimentos invasivos e dolorosos e, ainda, sofrer com a solidão e o medo da morte. Reorganizar a assistência hospitalar, para que dê conta desse conjunto de experiências, significa assegurar, entre outros cuidados, o acesso ao lazer, ao convívio com o meio externo, às informações sobre seu processo de adoecimento, cuidados terapêuticos e ao exercício intelectual. (MEC/SEESP, 2002, p.10-11)

Nesta direção a apreensão de outros sentidos como o olhar, o caminhar, o falar tem um significado imenso nesse momento. As palavras, muitas vezes, são escassas, mas, essas atitudes tanto de algumas crianças hospitalizadas, com dos pais ou responsáveis que acompanham fazem parte de um grande banquete para compreender como esses sujeitos estão se sentindo. Tais expressões traduzem um grito silencioso de socorro, não socorro para o corpo, mas, um socorro para a mente. É justamente nesse ambiente que também a escola assume um papel importante, proporcionando a oportunidade de conviver em um espaço igual ou parecido com a escola a assim oferecer uma proximidade com a rotina vivida anterior ao adoecimento. Esse espaço é o que chamamos de Classe hospitalar.¹

De acordo com o MEC/SEESP (2002) a Classe hospitalar é uma modalidade de ensino que faz parte da Educação Especial, deve ser localizada nos hospitais realizando um trabalho pedagógico-educacional para as crianças ou jovens internados matriculados ou não na escola. Para a efetivação dessa modalidade é essencial uma parceria entre a secretaria de educação e a secretaria de saúde, ambas precisam dialogar sobre o mesmo objetivo, que é a melhora no estado de saúde, do desenvolvimento emocional e cognitivo dos sujeitos internatos. Assim,

A classe hospitalar, como atendimento pedagógico-educacional, deve apoiar-se em propostas educativo-escolares, e não em propostas de educação lúdica, educação recreativa ou de ensino para a saúde, nesse sentido diferenciando-se das Salas de Recreação, das Brinquedotecas e dos Movimentos de Humanização Hospitalar pela Alegria ou dos Projeto Brincar é Saúde, facilmente encontrados na atualidade, mesmo que lúdico seja estratégico à pedagogia no ambiente

escolar. Esse embasamento em uma proposta educativo-escolar não torna a classe hospitalar uma escola formal, mas implica que possua uma regularidade e uma responsabilidade com as aprendizagens informais da criança. (CECCIM, 1999, p.43)

Portanto, o objetivo da classe hospitalar é realizar esse elo entre a criança hospitalizada e a elaboração de estratégias para promover a aprendizagem, é preciso ressignificar esse espaço para a criança enferma. Cabe ao professor a função de “[...] operar com os processos afetivos de construção da aprendizagem cognitiva e permitir aquisições escolares às crianças.” (CECCIM, 1999, p.43)

Porém, muitos questionamentos surgem ao adentrar nesse espaço – Classe hospitalar – Como trabalhar com essas crianças? Qual a formação necessária para o professor assumir essa classe? Quem são os responsáveis em dar suporte a essa modalidade?

O trabalho na Classe hospitalar diferencia, e ao mesmo tempo dialoga com a sala de aula da escola regular. É diferencial porque acontece no âmbito hospitalar oferecendo as crianças momentos lúdico pedagógico e de desenvolvimento de suas aprendizagens cognitivas, envolvendo a proposta pedagógica da escola, quando possível. Dessa forma, a classe hospitalar deve garantir a continuidade dos conteúdos escolares, o que possibilitará a criança um retorno à escola sem prejuízos a sua formação, “[...] é um ambiente projetado com o propósito de favorecer o desenvolvimento e a construção do conhecimento para crianças, jovens e adultos no âmbito da educação básica, respeitando suas capacidades e necessidades educacionais especiais individuais.” (MEC, 2002, p. 15-16).

Em relação ao professor é essencial uma formação²adequada para trabalhar nesse ambiente, e cuidado psicológico para conseguir separar as situações de vida e morte. “O ofício do professor no hospital apresenta diversas interfaces (política, pedagógica, psicológica, social, ideológica), mas, nenhuma delas é tão constante quando a da disponibilidade de estar com o outro e para o outro.” (FONTES, 2001, p.123). Isso reflete a realidade do hospital, quando o docente além de trabalhar com as crianças, tem um contato muito próximo com a sua família que, na maioria das vezes, coloca as dificuldades e entraves daquele ambiente e o professor precisa saber como resolver a situação.

Para implantar uma classe hospitalar é preciso uma parceria com a Secretaria de Saúde e a Secretaria de Educação. A Secretaria de Educação é a responsável para desenvolver essa modalidade, que faz parte da Educação Especial. Compete a Secretaria de Educação contratar profissionais e oferecer cursos de formação, bem como atender com recursos financeiros e materiais. Compete a Secretaria de Saúde, em parceria com o hospital, oferecer o espaço adequado e promover diálogos, reuniões, formação entre os professores e a equipe de saúde. Assim, teremos um trabalho pedagógico adequado sendo realizado no âmbito do hospital.

Construindo o caminho da pesquisa

Nos meses de abril, maio e início de junho realizamos um trabalho investigativo no Hospital da Criança em Rio Branco/Acre, prioritariamente na CLASSE HOSPITALAR. Com o objetivo de averiguar como é realizado o trabalho nessa modalidade de ensino. Para isso utilizamos a Pesquisa Qualitativa em Educação:

A pesquisa qualitativa em educação enfatiza o processo, aquilo que está ocorrendo, e não o produto ou os resultados finais. Outra característica interessante desse tipo de abordagem é que a pesquisa refaz-se constantemente no próprio processo de investigação. Para isso, utiliza-se um planejamento flexível, em que os focos da investigação vão sendo revistos, as técnicas de coletas, modificadas, os instrumentos, reformulados, e os fundamentos teóricos repensados. (FONTES, 2005, p.128)

Essa abordagem metodológica ajuda-nos a compreender melhor a relação do objeto de estudo com o contexto, ou seja, é preciso levar em consideração o contexto em que o objeto está inserido, também é essencial identificar o ambiente natural que é fonte principal dos dados, por isso, é fundamental um contato prolongado com esse ambiente.

Uma das técnicas de coleta de dados utilizada foi a observação do ambiente: classe hospitalar, brinquedoteca, enfermaria e a prática pedagógica das professoras na classe, ou seja, sua atuação com os alunos. “[...] a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.” (LÜDKE 2004, p.25). Foi com base nesse contexto que nossa observação foi concretizada.

Outra técnica foi a entrevista/conversa com os sujeitos envolvidos: professoras da classe hospitalar, alunos-estagiários do Curso de Pedagogia – 7º período da UFAC, Equipe da SEE/Ensino Especial do Acre e alguns pais e mães que circulavam na brinquedoteca. A entrevista foi realizada com base em alguns cuidados fundamentais para a sua validade, cuidados estes que permitiram uma aproximação do entrevistado com o entrevistador. Sendo assim, garantimos ao entrevistado, em primeiro lugar, seu sigilo e anonimato.

E por último utilizamos a análise documental, que constitui uma técnica valiosa na pesquisa qualitativa. Tal instrumento possibilita uma complementação das outras técnicas por também ser considerada uma fonte poderosa que pode fundamentar as afirmações e declarações do pesquisador. Pesquisamos os relatórios da classe hospitalar, projetos desenvolvidos, planejamento das professoras, revistas com publicação sobre a classe e outros.

Foi essencial adotar nessa investigação esses três instrumentos de coleta de dados por considerarmos que uma pesquisa deva valorizar a complexidade do objeto, ao favorecer a combinação de estratégias que se complementam e que possam, por esse motivo, enriquecer o seu resultado. Assim, de posse dos dados, partimos para a sua análise.

Análise dos dados: o atendimento educacional na classe hospitalar do Hospital da Criança em Rio Branco/AC

No ano de 2004 o Hospital da criança de Rio Branco, no Acre foi contemplado com o prêmio Nacional Professor Fernando Figueira³ “Atenção Humanizadora é para todos, especialmente à criança”. De acordo com a reportagem e a publicação da mesma na revista, o Hospital da Criança dispõe de 63 leitos, “seis professoras da Secretaria de Educação que fazem o acompanhamento escolar durante todo o período de internação”. (FERREIRA, 2004, p.18)

No período de internação no hospital as crianças participam de atividades pedagógicas na classe hospitalar e atividades lúdicas na brinquedoteca. É um ambiente amplo, colorido, agradável com muitos jogos, brinquedos e tem o acompanhamento de um profissional da Educação Física contratado para desenvolver as atividades. A preocupação é com o bem-estar da criança, [...] a equipe inteira é treinada para transmitir tranquilidade e segurança aos pequenos pacientes e aos seus familiares, de modo a reduzir a ansiedade e a incerteza diante de um quadro hospitalar. (FERREIRA, 2004, p.18)

Na observação realizada do cotidiano do hospital percebemos que existe um trabalho coletivo entre as professoras da classe hospitalar e a professora da brinquedoteca, outro importante ponto observado foi o envolvimento dos pais ou responsáveis que acompanham as crianças internadas nas atividades da brinquedoteca.

Nesse lugar, os pais trocam ideias com os outros, conversam sobre sua vida e também existe um momento de desabafo das dificuldades vivenciadas naquele ambiente e a preocupação com a vida que ficou fora dos muros do hospital. Por isso “[...] os pacientes e familiares contam com o acompanhamento psicológico sempre que necessário. No Hospital da Criança, tem mais que alegria. Tem, acima de tudo, respeito, solidariedade e dignidade” (FERREIRA, 2004, p.19)

De acordo com os dados coletados com os alunos do Curso de Pedagogia da UFAC no segundo bimestre de 2011, é realizado atendimento de aproximadamente 08 a 10 crianças diariamente na classe hospitalar nos turnos manhã e tarde. Muitas crianças pequenas de 02 a 04 anos, aproximadamente 06 a 08 anos diariamente, participam mais da brinquedoteca e do momento da Hora da História⁴, que é realizado nesse local.

No primeiro contato da criança com a Classe Hospitalar é realizado um diagnóstico para conhecer o nível de aprendizagem da criança e a partir dessa coletânea de informações as professoras elaboram atividades direcionadas para elas. O interessante foi perceber que as professoras planejam a quantidade de atividades levando em conta o tipo de adoecimento da criança, como podemos perceber na conversa com uma delas.

No primeiro dia da criança, olhamos no prontuário o tipo de doença, se for problemas renais, infecção, desnutrição sabemos que ela irá ficar muito tempo, e o planejamento para essa criança será mais aprofundado com os conteúdos da escola.⁵

Com essa informação compreendemos que os professores se apropriam também de algumas informações clínicas que os auxiliam no cotidiano da classe hospitalar. Um aspecto que chamou atenção foi justamente a quantidade de anos em exercícios das professoras na classe hospitalar, todas trabalham nessa modalidade aproximadamente 09 anos exercendo as mesmas funções, participando de reuniões com a equipe da SEE/AC, e também informando a administração do hospital todas as atividades desenvolvidas. Porém, de acordo com as informações coletadas com as professoras da classe hospitalar, quando uma entra de férias ou licença a SEE/AC não envia substituto, e isso prejudica o andamento do trabalho impossibilitando realizar o atendimento no leito e uma reflexão mais substancial de cada aluno que participa da classe hospitalar.

Cada aluno tem uma pasta onde são colocadas as atividades desenvolvidas. Quando recebe alta do hospital, essa pasta junto com um relatório são entregues para os pais, com o objetivo de utilizarem esses dados no retorno do aluno à sala de aula da sua escola de origem. Mas, na entrevista concedida, a professora falou que muitas vezes os alunos vão embora sem esse material. Esse fato constata que a família ainda precisa compreender o papel importante que tem a classe hospitalar no desenvolvimento do aluno:

O atendimento na classe hospitalar tem servido à manutenção das aprendizagens escolares, ao retorno e à reintegração da criança ao seu grupo escolar e também ao acesso à escola regular, uma vez que algumas das crianças hospitalizadas em idade de frequência escolar não estão matriculadas na rede de ensino. Quando a ausência da criança à escola decorre de sua história de adoecimento e tratamento escolar incentiva a criança e a família a buscarem a escola após a alta do hospital. (CECCIM, 1994, p.44)

Essa realidade afirmada por Ceccim (1999) é visível no hospital da criança- RB/AC, por ser um hospital de referência do Estado, ele recebe crianças oriundas dos 22 municípios. Muitas não frequentam a escola, outras estão matriculas, mas, devido ao seu estado constante de adoecimento acabam não participando

das aulas de forma regular. Os professores da classe hospitalar não conseguem contato com as escolas de origem dessas crianças por pertencerem a outros municípios, muitas vezes de difícil acesso, inviabilizando a comunicação, como disseram as professoras.

A administração do hospital é parceira com a classe hospitalar (como afirma a professora na entrevistada), oferecendo material, dispondo de todo aparato para que as professoras exerçam seu trabalho com competência. Mas, o que percebemos ao entrevistar as professoras é a falta do apoio pedagógico, de um diálogo da SEE com as docentes, principalmente no tocante a necessidade de ampliar o número de professores para atender com qualidade as crianças. É essencial sabermos que as crianças que frequentam a classe hospitalar são aquelas que estão em condições de realizar algumas atividades, ou seja, quando o médico prescreve que elas podem participar sem danos para o seu desenvolvimento/saúde, algumas crianças recebem medicamentos que impossibilita de realizar algumas atividades, mas, quando melhoram seu estado de saúde, sua participação é bastante ativa nesses dois ambientes: **brinquedoteca e classe hospitalar**.

Considerações finais

O trabalho da classe hospitalar do Hospital da Criança em Rio Branco no Acre é desenvolvido a partir de apoio coletivo entre as secretarias de Educação e Saúde. Cada uma assume seu papel colocando em prática o que está sugerido no convênio. Muitos ganhos já foram conquistados, mas, ainda temos uma longa caminhada a seguir, principalmente no que se refere ao apoio pedagógico que a Secretaria de Educação oferece as professoras e o envolvimento da administração do hospital na relação pedagógica.

Nossa pesquisa conseguiu responder nossas inquietações tais como:

I- Identificou a legislação que garante o atendimento educacional em hospitais: O Direito da Criança e do Adolescente Hospitalizado/1995, L.D.B. 9394/96, a Resolução nº 04 de 2 de outubro de 2009 *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. É essencial conhecermos essa legislação vigente para podemos implantar e implementar com qualidade essa modalidade de ensino.

II – Conheceu os objetivos, o papel do professor, compreendeu como deve ser um atendimento na classe hospitalar e principalmente a formação do professor para atender esses alunos.

II – Compreendeu como acontece o atendimento educacional na classe hospitalar do Hospital da Criança em Rio Branco/AC, esse atendimento é realizado tanto na classe hospitalar como na brinquedoteca.

Concluimos que o trabalho pedagógico no hospital não acontece de uma única forma, não tem receita, nem um modelo pré-estabelecido. O trabalho na classe hospitalar precisa de profissionais com formação adequada, materiais específicos e disponibilidade para aceitar o *Outro como legítimo Outro*. É necessário enxergar e acreditar no potencial das crianças enfermas, isso sim, será o primeiro passo para compreender, auxiliar e respeitá-la como um ser capaz desenvolver mesmo em um ambiente hospitalar.

Notas

¹ Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental. BRASIL, Ministério da Educação. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. / Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC; SEESP, 2002. p. 13.

² Formação preferencialmente em Educação Especial ou curso de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características dela decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo. BRASIL, Ministério da Educação. *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Brasília: SEESP, 2002, p. 22.

³ O Prêmio Professor Figueira é o reconhecimento de experiências bem-sucedidas de humanização no atendimento pediátrico e na terapia intensiva neonatal e pediátrica. Experiências que vêm se multiplicando na rede SUS e que devem inspirar usuários, gestores e profissionais de saúde no Brasil inteiro. FERREIRA, Taísa. *Prêmio Nacional Professor Fernando Figueira: atenção humanizadora é para todos, especialmente à criança*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004, p.07

⁴ Hora da História – momento em que as alunas-estagiárias do Curso de Pedagogia da UFAC (7º período) desenvolveram com as crianças no ambiente da brinquedoteca.

⁵ MOURA, M. L.B. O Trabalho na Classe Hospitalar. Rio Branco, AC. Hospital da criança. 08. Junho 2011. Entrevista concedida a Profa Msc. Robéria Vieira Barreto Gomes

Referências bibliográficas

BRASIL, Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**; estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

_____, Ministério da Educação. Resolução nº 02. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2001.

CECCIM, R. B. **Classe hospitalar**: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. Belo Horizonte: MG, Revista Pátio. Ano 3 N° 10. AGO/OUT 1999.

FERREIRA, T. **Prêmio Nacional Professor Fernando Figueira: atenção humanizadora é para todos, especialmente à criança.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

FONTES, R. S. **A escuta pedagógica à criança hospitalizada:** discutindo o papel da educação no hospital. Rio de Janeiro/ Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005. Disponível em: <[http](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a10.pdf)> :// www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a10.pdf . Acesso: 02 abril 2011.

FONSECA, E. S. **Atendimento Pedagógico-Educacional para Crianças e Jovens Hospitalizados:** realidade nacional. Brasília: INEP,1999.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas. 8 ed. São Paulo: EPU, 2004.

Deficiência visual: sonho realizado, surpresas admiráveis – estudo de caso na cidade de Cruzeiro do Sul, Acre

Robéria Vieira Barreto Gomes
Maria Izabel de Oliveira Sandim
Maria de Lourdes Gomes de França

Resumo: Em meio a conflitos e lutas em respeito à diversidade humana e a convivência com as diferenças, é relevante ressaltar o apoio e iniciativa de políticas públicas e organismos internacionais que buscam promover através da legislação a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. A Conferência Mundial Sobre a Educação para Todos (1990); a Declaração de Nova Deli (1993); a Declaração de Salamanca (1994) são documentos que norteiam a legislação vigente no Brasil, e proporcionou a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução N° 01/2001 que estabelece as Diretrizes Curriculares da Educação Especial e a Resolução n° 04 de 2009 que institui o Atendimento Educacional Especializado, tais documentos foram preparados gradualmente com o objetivo de conscientizar e sensibilizar as escolas para compreender que cada aluno tem possibilidades de aprender, desenvolvendo suas habilidades e capacidades. A partir desse contexto, relatamos nesse artigo um estudo de caso com o objetivo de conhecer as políticas públicas inclusivas implantadas no município de Cruzeiro do Sul/AC, que oportunizaram a inclusão dessa aluna na escola regular; identificar as atividades desenvolvidas na escola para promover sua aprendizagem e compreender o trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado na atuação com essa aluna. O resultado dessa pesquisa oportunizou aos docentes a compreensão do processo de aprendizagem dos alunos com cegueira na escola regular, bem como possibilitou que à comunidade docente reflita sobre a importância de políticas públicas inclusivas no contexto acreano.

Palavras-chave: alfabetização, cegueira, Braille.

Introdução

Com a evolução de conceitos sobre inclusão e a preocupação com as diferenças surge à compreensão de que o deficiente desenvolve suas potencialidade e habilidades de acordo com suas características e as oportunidades vivenciadas, sabemos que vários elementos podem contribuir para esse desenvolvimento. Com o alargamento desses conceitos e o processo de inclusão dos deficientes visuais em uma sociedade inclusiva, as diferenças sociais, culturais e singulares são usadas para enriquecer as interações e a aprendizagem entre os indivíduos. Essa inclusão refere-se a uma transformação profunda na conduta e nas iniciativas dos indivíduos, promovendo a compreensão das diferenças.

Foi com base nesse contexto que realizamos essa pesquisa com os seguintes objetivos: conhecer as políticas públicas inclusivas implantadas no município de Cruzeiro do Sul/AC referente aos deficientes visuais; identificar as atividades desenvolvidas na escola para promover a aprendizagem da aluna com cegueira e compreender o trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado.

Pensando assim, relatamos neste artigo um estudo de caso “A história da aluna cega” realizado no Município de Cruzeiro do Sul – Acre. Ao ingressar na escola a criança entra em contato com a cultura transmitida pelas gerações e aprende a viver e compartilhar a sociedade mais ampla. É, portanto, o lugar que precisa desenvolver o conceito de Sociedade Inclusiva e aprendendo principalmente, a aceitar as diferenças, a conviver com pessoas de diferentes condições físicas, raça, religião e situação socioeconômica e, assim perceber a vantagem e a riqueza da convivência com o diferente.

Embora o processo educativo do aluno se desenvolva na classe comum que está matriculado, este poderá recorrer à sala de recursos multifuncional sempre que necessitar de materiais ou equipamentos, suplementação de aulas através de material didático que facilite a concretização do aprendizado, ou ainda, para o desenvolvimento de atividades específicas como: atividades da vida diária, orientação, mobilidade, estímulo da visão residual, Braille e informática dentre outras atividades.

Esclarecimento sobre a cegueira

Devido a falta de informações sobre a cegueira, com frequência, esse tema despertou medo e superstição

nas pessoas ao longo dos séculos. Na Grécia antiga, a palavra estigma se referia a sinais corporais, associados a uma condição moral inferior; a pessoa marcada por um estigma devia ser evitada, principalmente em locais públicos. A cegueira, como as outras deficiências, estava entre os estigmas denunciadores de péssimo caráter. As pessoas cegas eram marginalizadas e excluídas do convívio social. Na Idade Média a cegueira foi vista como um castigo divino.

Por outro lado, houve sociedade em que o cego foi considerado um favorito dos deuses: com sua visão para dentro, ele via coisas que escapavam aos demais. Isso fazia dele um ser superior, um privilegiado. Na medida em que a ciência foi identificando as causas e os mecanismos da perda da visão, essas concepções fantasiosas foram mudando gradualmente.

Para quem enxerga, é possível imaginar a vida sem qualquer forma visual ou sem cor, porque as imagens e cores fazem parte do nosso pensamento. A visão é o canal mais importante de relacionamento do indivíduo com o mundo exterior, obtemos informações em um tempo muito curto. Tal como a audição, ela capta registros próximos ou distantes e permite organizar, no nível cerebral, as informações trazidas pelos outros órgãos dos sentidos. Enxergar não é uma habilidade inata, ou seja, ao nascer a criança ainda não sabe enxergar – é preciso aprender a ver. Não é um processo consciente e o desenvolvimento das funções visuais ocorre nos primeiros anos de vida.

Um documento oficial que define a deficiência visual é o Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999) que define a cegueira como ausência total de visão até a perda da percepção, sendo que, uma pessoa é considerada cega se sua capacidade visual, ou seja, a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200 ou menos se ela pode ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros). Ou se o diâmetro mais largo do seu campo visual subentende um arco não maior de 20 graus, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200.

Para a educação, deve se evitar o conceito de cegueira legal (acuidade visual igual ou menor que 20/200 ou campo visual inferior a 20° no menor olho), utilizada apenas para fins sociais, pois não revelam o potencial visual para a execução de tarefas. Para as Dras. Faye e Barraga para a educação o processo educativo de crianças cegas se desenvolverá principalmente por estímulos visuais, pois as pessoas cegas são aquelas que apresentam “desde a ausência de luz até a perda da projeção de luz”. O processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita.

Concordando com Vigotsky (1989), a cegueira deve ser compreendida como uma fonte reveladora de atitude, uma força motriz para a superação de obstáculos e dificuldades, mas do que uma deficiência, defeito ou insuficiência de um órgão ou função. O que revela a essência desse estudo. Caracterizando-se o deficiente visual a pessoa que difere dos demais alunos necessitando de “[...] professores especializados, adaptações curriculares e ou materiais adicionais de ensino, para ajudá-la a atingir um nível de desenvolvimento proporcional às suas capacidades” (BRASIL, 2002, p. 7).

Atendimento educacional especializado

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da educação especial que “[...] identifica, elabora produz e organiza atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos alunos com deficiência” (ROPODI, 2010, 19). Esse serviço, instituído pelo Projeto Político Pedagógico da escola, é realizado individualmente ou em pequenos grupos, em turno contrário ao da escolarização, visando ao aluno uma conquista autônoma dentro e fora da escola, conjugando igualdade e diferenças como valores indissociáveis e como condição de acolher a todos na escola, compreendendo o envolvimento de toda a comunidade escolar.

O Atendimento Educacional Especializado é realizado nas salas de recursos multifuncionais e o Ministério da Educação realizou um programa de “Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, por meio da portaria nº 13, de 24 de abril de 2007. Nesse programa o estabelecimento de ensino recebe recursos tecnológicos tais como: microcomputadores, monitores, fone de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colméia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, softwares para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico e mais recursos específico para o atendimento de aluno com cegueira, como impressora Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível. Kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis.

O Professor de Atendimento Educacional Especializado, para deficientes visuais colabora com o ensino do Sistema Braille, consistindo na definição e utilização de métodos e estratégias para que o aluno se aproprie desse sistema tátil de leitura e escrita; estratégias para autonomia no ambiente escolar como técnicas de orientação e mobilidade, Atividades da vida diária – AVAS.

O objetivo principal do Professor de Atendimento Educacional Especializado é de ajudar o aluno na superação de suas dificuldades básicas de aprendizagem auxiliando em suas limitações trabalhando com uma diversidade de materiais pedagógicos, envolvendo jogos, recortes, material concreto, tornando-se essencial o aprimoramento desse espaço educativo.

Alfabetização: Braille e tinta

Viver em um mundo letrado, saber ler e escrever é requisito essencial para que uma pessoa possa

participar de maneira efetiva na sociedade, tornando-se assim, um cidadão consciente. O indivíduo que não é capaz de desvendar os mistérios da escrita, em uma sociedade letrada, não tem acesso a ela significa que está em condição de inferioridade, limitação, exclusão e necessita de outras pessoas para obter as informações contidas em um texto.

O caminho para entrar no mundo letrado e ter acesso aos bens culturais é a prática da leitura e da escrita, instrumentos fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos. O desenvolvimento do letramento nas crianças com cegueira não o leva a constituir um grupo com características comuns, homogêneas, mas o de crianças com necessidades educacionais básicas – que podem ser as mesmas que uma criança com visão normal.

[...] diferença, na educação da criança com visão e da criança cega, as relações condicionadas se estabelecem da mesma maneira, porém, os objetivos são alcançados por outros caminhos, por outros meios e cabe ao professor conhecê-los, identificando os meios pelos quais a criança aprende e se desenvolve eliminando, assim, os limites que demarcam seu caminhar, para que a educação tome o rumo da sua valorização na sociedade. (VIGOTSKY, 1989, p.35)

A criança com visão antes de entrar na escola recebe informações do meio que ajuda no seu processo de letramento, principalmente no contato visual com o emaranhado de letras, cores mostradas em outdoors, brinquedos, tapetes com letras, caixas de sapatos ou brinquedos com o nome de suas marcas, livros, jornais, gibis, o colorido do ambiente, etc., favorecendo e estimulando a leitura e escrita. Conhecimento favorável que se pretende oferecer para sua alfabetização, já a criança cega, demora mais tempo para entrar nesse universo – ler e escrever.

O Sistema Braille, não faz parte do cotidiano de milhões de pessoas, fazendo se necessário primordialmente na vida dos cegos, pois somente eles utilizam para realizar leitura e escrita. É possível observar que “[...] É rara a presença do Braille nas ações cotidianas, exigindo criatividade do educador para apontar verbalmente a presença dos atos de escrita que passam despercebidos para esses alunos” (REILY, 2004 p. 92).

A alfabetização em tinta é importante para o cego em função da necessidade e independência de assinar qualquer documento (evitando o uso da impressão digital para os alunos cegos alfabetizados) e dominar os instrumentos da comunicação universal e integração. Adquirindo também habilidades psicomotoras, permitindo que a criança perceba a configuração das letras, possibilitando autonomia e privacidade nas comunicações pessoais. Para muitos alunos, esse processo pode ser concomitantemente com o ensino do Braille. Lembrando que a decisão de se alfabetizar em tinta é do aluno, não significando necessariamente a negação da cegueira.

A alfabetização em tinta acontece através de recursos como alfabeto móvel, miniaturas ou objeto real, letras em alto relevo, prancha com tela, cortiça e feltro acompanhado com giz de cera

Antes do processo de alfabetização o professor deve levar em consideração os pré-requisitos necessários como: noções básicas de espaço e tempo, frente – atrás, em cima – embaixo, antes - depois, rápido – devagar; percepção das relações espaciais: saber utilizar e interpretar os conceitos espaciais básicos, e objetos em relação a outros objetos; noções básicas de forma e tamanho: ter conhecimento de formas geométricas (tridimensional ao bidimensional, até chegar as representações gráficas) e diversos conceitos relacionados a tamanhos e medidas (grande, médio, pequeno; alto – baixo, comprido – curto); desenvolvimento do esquema corporal; desenvolvimento físico quanto a força e coordenação dos membros superiores; destreza de manipulação: preensão, sustentação, busca, localização e exploração; coordenação bimanual e independência digital; desenvolvimento do tato ativo e exploratório; desenvolvimento da linguagem e aptidão verbal: saber ouvir, compreender, perguntar, antecipar e responder; aptidão emocional e motivação: funcionar em grupo, estar bem consigo e com o outro, ter vontade de aprender.

Continuando, na alfabetização da criança cega, em primeiro lugar, é necessário reconhecer que essa criança irá conhecer o mundo através de outros sentidos, do tato, da audição, do olfato, e para leitura e escrita irá utilizar um alfabeto específico com pontos em relevo, portanto, há a exigência de um tato desenvolvido para identificar a combinação de pontos que formam as letras do alfabeto. Daí, a importância de se trabalhar o pré Braille, composto pelos elementos que vimos no parágrafo acima, complementando com os recursos pedagógicos como régua de cela Braille ampliada e vazada, alfabeto móvel em Braille, celas Braille vazada, em relevo e com tampinhas de refrigerantes, prancha com um campo semântico escolhido pelo alfabetizador..

Nesse sentido, valorizando cada item traçado o professor alfabetizador tanto em tinta como em Braille terá equilíbrio e êxito, sabendo que seu desafio resume-se em estimular, orientar, conduzir para a autonomia, oportunizar sempre dosando suas ações, favorecendo assim o crescimento global da criança, para que a mesma saiba lidar com as frustrações. Entendendo também que capacitar uma criança, não é condicioná-la, transformando em um ser automatizado, com respostas previsíveis e resultados esperados, pois, a capacidade ressalta e nasce da independência e domínio da própria criança.

Construindo o caminho da pesquisa

Ao realizarmos essa pesquisa decidimos trabalhar tomando como base a pesquisa em uma abordagem qualitativa em educação, que propõe um contato mais próximo e direto do pesquisador com os sujeitos envolvidos e o ambiente da pesquisa, ou seja, é necessário um contato prolongado com o campo de atuação

e o pesquisador poderá presenciar inúmeras situações que podem tornar confiável as suas inquietações, a utilização da expressão investigação qualitativa é utilizada como

[...] um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que compartilha determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico [...] a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.16)

Para a concretização dessa pesquisa decidimos destacar a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso que consiste em um estudo de um caso simples, específico e delimitado. Pesquisamos o caso de uma garota cega matriculada na escola pública do município de Cruzeiro do Sul.

Buscamos compreender as características do estudo de caso, para realizamos a pesquisa principalmente no que se refere à interpretação do contexto que a aluna estava inserida; a análise da realidade vivenciada pela aluna e, as diversas informações que vivenciamos no decorrer da pesquisa.

Fizemos um levantamento bibliográfico sobre o assunto que delineou todo o processo da nossa pesquisa. Utilizamos os seguintes instrumentos de coleta de dados como a observação em sala de aula, na sala de recursos multifuncional, na entrada e saída da aluna do espaço escolar, a relação dela com os outros colegas de sala, e sua relação com a professora, ou seja, a dinâmica da sala de aula. Também foi utilizada a entrevista/conversação com a professora, os pais, a aluna, a coordenação da escola.

Assim, buscamos coletar as informações dos sujeitos envolvidos na pesquisa, nosso objetivo era de compreender que a “[...] realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira” (LUDKE & ANDRÉ, 2004, p.20). Dessa forma, ao retratarmos o cotidiano da aluna cega matriculada na escola pública, essa pesquisa ofereceu elementos preciosos para compreendermos o papel da escola e sua relação no processo de desenvolvimento e aprendizagem que permeia todo o processo de inclusão das pessoas com deficiência incluídas na escola.

Conhecendo a história da aluna cega

No ano de 2009 a Representação da Secretaria de Educação do Estado do município de Cruzeiro do Sul/AC, formou uma equipe para implementar a inclusão das pessoas com deficiência visual na escola regular. Foi exatamente no mês de junho de 2009, que essa equipe foi convidada por uma pessoa que estava trabalhando em uma campanha política, para visitar uma moça que tinha um sonho para ser realizado, estudar. O rapaz instigou sobre a possibilidade da inclusão da mesma em uma escola.

A equipe prontamente assumiu a responsabilidade de conhecer e realizar a matrícula dessa criança. Podemos perceber na entrevista realizada com uma das formadoras da Equipe de Deficiência Visual,

Fomos até a casa da jovem Maria Antonia, cega congênita, e lá, ouvimos seu sonho: “meu sonho é estudar. Por isso pedi ao Clovis que me ajudasse. Vejo minhas irmãs caminhando todos os dias para a escola e não posso ir, porque minha mãe diz que não tem escola para mim, meu sonho é estudar e ser professora. Ao que respondemos que seria um sonho era ela estar na escola, pois em nosso cotidiano buscávamos as crianças cegas que estivessem em algum lugar fora da escola para incluir, e, que ela seria matriculada na escola mais próxima.¹

De acordo com a entrevista que realizamos a equipe foi até a escola estadual Padre Damião, próximo a casa da aluna e realizou a matrícula. A aluna começou a frequentar o centro de inclusão, hoje NAPI – Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão para aprender o Braille, atividades da vida diária - AVAS, orientação e mobilidade, no contra turno.

Durante todo o ano, a mesma era acompanhada com um Professor a de Atendimento Educacional Especializado que auxiliava a professora regente com adaptações necessárias à aprendizagem da aluna. A aluna frequentava a sala de recursos no contra turno e conseguiu se alfabetizar em seis meses, ou seja, até o final do ano de 2009. Sua alfabetização foi em tinta e em Braille, isso deixou a equipe maravilhada, pois os relatos das professoras alfabetizadoras da capital de Rio Branco e aqui em Cruzeiro do Sul demonstravam que uma alfabetização de pessoas com cegueira acontece geralmente entre dois a quatro anos. A determinação e a vontade de aprender sobressaíram às limitações que a cegueira impôs a Maria Antonia. Vale ressaltar que a mesma durante esse percurso, participou de uma paraolimpíada (corridas) com participação somente de deficientes.

Hoje, Maria Antonia, está cursando o 4º ano do ensino fundamental, alfabetizada, lendo textos fragmentados e livros. E, em muitas atividades termina primeiro que os demais colegas, utilizando sua máquina Perkins e atividades em auto relevo realizada com a prancha. É muito tímida, mas não impede de ser amada pelos colegas de sala de aula, professores, e toda a comunidade escolar. Sua amiga predileta também é deficiente visual em baixa visão. Durante seu processo de alfabetização (até hoje) em tinta e em Braille contou com o acompanhamento de três professoras de Atendimento Educacional Especializado.

O processo de alfabetização da aluna cega

De acordo com a entrevista realizada com a Equipe de Formação, a mesma colocou que a caminhada de alfabetização a aluna, foi recheada de recursos e metodologias para que não rejeitasse o Braille, sabendo que esse sistema de escrita não é fácil para a pessoa cega aprender. As metodologias giraram em torno primeiramente em estudar seu caso, descobrindo o que gostava e como aprendia, e, sua socialização com esse novo e esperado mundo.

Os diferentes sentidos que a mesma atribuiu a seu objeto de estudo e suas representações foram se expandindo e se relacionando e revelando, pouco a pouco, uma construção original de idéias que integravam suas contribuições, sempre bem-vindas, validas e relevantes. As atividades desenvolvidas nesse percurso, antes e durante o Braille com a mesma foram: jogos de encaixe, atividades de costura, alinhavos, tocar piano, separação de grãos, jogos com diversas texturas, caixa de vocabulários e de números, identificação de objetos, atividades variadas de leitura e de escrita, formação de palavras, com alfabeto móvel, jogo da memória para correspondência com o alfabeto Braille em tinta, jogos de alfabetização, ditados, escrita de palavras e letras nas celas ampliadas, etc. Para realizar o processo de alfabetização o aluno com cegueira deve

[...] manusear letras do alfabeto em material tridimensional, como madeira, plástico ou letras emborrachadas. Além de reconhecer as formas, ele deve aprender a grafá-las, utilizando a prancha texturizada. Ademais, ele precisa aprender a assinar o próprio nome, tendo em vista a função social da assinatura. A assinatura em braille com marca pessoal não existe (REILY, 2004, P.108)

Na alfabetização do Braille propriamente dito, foram utilizadas variadas atividades com celas vazadas, com contorno de barbante, prancha com alfinete, prancha confeccionada com tela de janela e trabalhada com papel quarenta quilos e giz de cera. Noções de lateridade, em cima, em baixo, enfim todos os requisitos citados no subtítulo alfabetização em tinta e em Braille. Lembramos que o Atendimento Educacional Especializado tem funções próprias do ensino especial, não substituindo o ensino comum e nem adaptações no currículo que é certo da sala de aula regular, não se confundindo com reforço escolar.

A aluna cega: e o trabalho na sala de recursos multifuncional

No ano de 2008 a alfabetização da jovem Maria Antonia foi construída com muitos recursos confeccionada pela professora de atendimento educacional especializado, Maria Antonia frequentou durante o ano de 2008 e 2009 a sala de recursos multifuncionais que ficava no NAPI, atualmente ela frequenta a sala de recursos multifuncional que funciona na própria escola no contra turno.

O trabalho na sala de recursos acontecia semanalmente nos dias de terças e quintas feiras no horário da tarde. O carro destinado para transportar as crianças especiais para a escola e para a sala de recursos, a trazia. As professoras da sala de recursos no decorrer desse processo participaram e participam de perto da caminhada do saber da aluna, como diz Paulo Freire, “consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades e provocar a construção do conhecimento com maior adequação”. O trabalho desenvolvido na sala de recursos com a Maria Antonia revela seu potencial em todos os sentidos, pois fez amizades, reconhece todos pela voz, perfume ou caminhar, as atividades que a mesma mais gosta de realizar é ler e escrever. O que deixou a escola maravilhada com essa aprendizagem, pois incluíram a aluna, mas não esperavam um sucesso tão rápido como esse.

Considerações finais

Esse artigo foi desenvolvido a partir de um estudo de caso, fazendo parte da nossa vivência, convivência e experiência pessoal e profissional. Procuramos de forma clara e precisas ideias, conceitos, sugestões e princípios norteadores de uma ação, mediação e metodologia voltada para o respeito e a valorização do outro entre o mediado e o mediador. Sabemos que não é possível individualizar o ensino para quem que seja, na medida em que não podemos controlar de fora o processo de compreensão de outra pessoa.

Nossa pesquisa conseguiu responder os nossos questionamentos tais como: a) Conheceu as políticas públicas inclusivas implantadas no município de Cruzeiro do Sul/AC, principalmente no que se refere ao atendimento educacional especializado, as salas de recursos multifuncionais e o ensino do Braille para alunas com cegueira. No município a aluna Maria Antônia participa dessas atividades, o que proporciona o seu desenvolvimento cognitivo.

b) Identificou as atividades desenvolvidas na escola para promover a aprendizagem da aluna com cegueira, a mesma participa de atividades que desenvolve a leitura e escrita através dos jogos, escrita no Braille, leitura de diversos tipos de textos com o auxílio das tecnologias assistivas que existem na sala de recursos multifuncional

c) Compreendeu o trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado na atuação com essa aluna. O docente precisa de formação específica para trabalhar no processo de desenvolvimento e aprendizagem da aluna cega, é essencial conhecimento teórico e estratégias pedagógicas para a realização do seu trabalho.

Ao contrario de muitas experiências, justificativas, estudos de casos, estimativas, que elegeram a inclusão

como um fracasso dentro e fora da escola, é cabível conhecer esse estudo de caso que foi significativo em nossas expectativas, pois um conjunto de leis, organizações e iniciativas públicas professores regentes e de AEE, recursos e adaptações fizeram com que um sonho fosse realizado e a surpresa de uma alfabetização em tinta e em Braille acontecesse em apenas seis meses de estudo.

Acreditamos que as expectativas e o trabalho até aqui realizado, revela potencialidades promissoras, pois, as respostas positivas relatadas nesse artigo, nos levam a acreditamos que a cegueira não limita a capacidade de aprender. Assim, procuramos divulgar e compartilhar nossos achados, rumos e resultados vivenciados acenando para possíveis ações em tempos reais e idealizado, contribuindo para um futuro justo e igualitário.

Notas

¹ SANDIM, M. I. O Trabalho da sala de recurso. Cruzeiro do Sul, AC, NAPI, 07 Out 2010. Entrevista concedida a Robéria Vieira Barreto Gomes

Referências bibliográficas

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de Outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.

_____, Ministério da Educação. **Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295&Itemid=595> Acesso em: 04 jun. 2010.

_____, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Especial, 2001.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

COSTA, A. **Representação Social sobre Educação Inclusiva por Professores de Cruzeiro do Sul – Acre.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN: Natal, 2009, 229f.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** 8 ed. São Paulo: EPU, 2004.

MASINI, E. F. S. & GASPARETTO, M. E. R. F. **Visão subnormal: um enfoque educacional.** São Paulo: Vetor, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez, 2005.

REILY, L. **Escola Inclusiva: linguagem e mediação.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

ROPOLI, E. A. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VENTORINI, S. E. **A experiência como fator determinante na representação espacial da pessoa com deficiência visual.** São Paulo: UNESP, 2009.

SILVA, L. G. S. **Inclusão: uma questão, também, de visão. O aluno cego na escola comum.** João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2008.

Res picta, res significans¹: imágenes del poder real español en la selva

Rossemildo da Silva Santos

Resumo: Este trabalho parte da atenta leitura dos textos considerados: as relações de viagem de Gaspar de Carvajal, o cronista dominicano que participa da expedição capitaneada a princípio por Gonzalo Pizarro, e logo por Francisco de Orellana, em 1540, e Pedrarias de Alместo, o soldado escritor, participante em uma expedição pelo Rio Amazonas vinte anos depois, presidida pelo governador Pedro de Ursúa e logo, passadas algumas trágicas mortes, por Lope de Aguirre. Colocamos em relevo o crucial século XVI, um século gênese de mudanças das que gozarão as centúrias posteriores. Século em que Espanha expande seus domínios, inclusive a América, sendo a primeira potência a possuir terras mais além de seu continente. Destacamos o protagonismo dos mitos e do imaginário do paraíso, de ilhas fantásticas e de países cheios de ouro, como El Dorado, e de especiarias muito valorizadas na Europa, como é o caso da canela. Esses mitos tendem a tratar de fontes de conflito e tensão na ordem social e a condição humana, provocar respostas a suas explicações, diminuição da angústia e a resolução de um conflito. Os conceitos de *Mirabilia, Magicus y Miraculosus* estão presentes nas relações, no assombro do estrangeiro frente a elementos que lhe são exóticos, em descrições, em ambos cronistas, de aspectos que parecem ser condenados pela boa fé cristã. A fidelidade senhorial está intrinsecamente ligada à reputação pública. A presença onipresente e fantasmagórica das potências da religião e da coroa espanholas através do processo de delegação e representação cria o ambiente da sociedade de origem, em que a ordem das coisas estabelecidas deve permanecer baixo da égide da honra cristã e real a qualquer preço.

Palavras-chave: crônicas de viagem, século XVI, sociedade espanhola, Amazonia.

Los conquistadores comparten, desde Colón, características afines: están siempre con los pies sobre la línea de frontera entre la literatura y la historia. Si por un lado no se dejan prender por las páginas de la literatura, tampoco, por otro, se limitan a las hojas de la historia. No solo porque sus textos se asemejan a la metodología de uno o de otro, sino también porque ambas áreas de conocimiento, desde los siglos de avance europeo sobre América, exhaustivamente crean discursos basados en la magia de esos siglos fundamentados en el ansia de lo nuevo y de lo exótico, del reconocimiento propio y del poder.

Desde el prestigio que gozó Colón por su osadía de ir más allá de lo (des)conocido y, en consecuencia, todo un tsunami de imágenes e imaginarios construidos con sus relaciones hechas para dar noticias de lo descubierto a la corona española, incontables son los hombres que, en busca de igual reconocimiento y honra, se aventuraron en expediciones, marchas u otras peregrinaciones de no menos riesgo. Colón legó a la sociedad española (y a Europa en general) la libertad de permitirse soñar.

Lógico es que esa gana y tradición de participar en exploraciones no es una novedad creada por el genovés. La sociedad europea, con toda su geografía, su horizonte y su vida vuelta al mar², legaba la duda, la curiosidad y alimentaba el imaginario, enriquecido por pensamientos de sociedades extremadamente teológicas, de los monstruos, de las riquezas y misterios que poblaban el mar.

Gaspar de Carvajal y Pedrarias de Alместo, respectivamente autores de las relaciones de viaje del descubrimiento del Río de las Amazonas con Francisco de Orellana en 1541, y de la expedición al mismo río veinte años después de la primera —donde figura el famoso tirano Lope de Aguirre—, pueden ser descritos como parte de esa “moda” épica. No solo eso, sino que, más allá, inspiran trabajos de incontables matices científicos que van desde la literatura, pasando por la historia, a la antropología e incluso a la arqueología, entre otras³.

Los Reyes Católicos utilizan la palabra *relación* en una carta a Colón, ordenando al navegador “facere memoria de todas las dichas islas y de la gente que en ellas hay y de la calidad que son para que de todo nos traigáis entera relación” (HEUFEMANN-BARRIA, 2000, p. 70). Las relaciones se preocupaban más de registrar informes geográficos que historiográficos.

Son pocas las obras que se detienen en el estudio de la biografía de Carvajal siendo José Toribio Medina⁴ el que ofrece una de las más completas. Gaspar de Carvajal nació en Trujillo, Extremadura en 1504 y fue ordenado, probablemente en el convento dominicano de San Pablo, en Valladolid. Su ida a las Indias está autorizada por la cédula real de 30 de septiembre de 1535, por la que Carlos I solicitó al *Magister Ordinis Predicatorum* diez dominicos para, bajo la orden de fray Vicente de Valverde, partir al Perú.

En la Real Cédula de 8 de diciembre del mismo año se ordenó el pago, desde Sevilla, a los religiosos que acompañaban a Valverde, ciudad en la cual se quedaron hasta comienzos del año siguiente por la tardanza

en la llegada de las bulas de Valverde y a otras cuestiones burocráticas. En una carta escrita por Carvajal al Rey desde Lima el 9 de abril de 1561 consta de su propia mano que servía al rey desde hacía 25 años y que era uno de los primeros, con su grupo, llegados a aquella tierra del *Pirú*. La mención de servicio a la Corona, concluye Medina, nos lleva a 1536, fecha en la que se considera que probablemente embarcó. En una carta de la reina, fechada en Valladolid el 3 de noviembre de 1536, se ordenó a los Oficiales Reales de la Casa de la Contratación el pago de los pasajes de los dominicos de la expedición. En la respuesta, el tesorero de la Casa de la Contratación, el 9 de diciembre del mismo año, reconoce el pago y lista a los beneficiados: “(...) hay que pagar a fray Toribio de Oropesa, y fray Alonso Daza, y fray Gaspar de Carvajal, y fray Alonso de Sotomayor, y fray Antonio de Castro, y fray Pedro de Ulloa, y fray Gerónimo Ponce ...” (MEDINA, 1894. p. 34).

Fue entonces cuando pasó por Lima Gonzalo Pizarro, igualmente extremeño, en dirección a Quito, momento en que Carvajal conoció su proyecto de alcanzar las ricas tierras de la Canela y El Dorado. No teniendo Pizarro un religioso en la marcha hacia tan abundantes tierras, Carvajal aceptó el desafío y acompañó al capitán. En el momento en que la expedición se dividió (unos permanecen con Pizarro y otros siguen con Orellana), ya en la selva, Carvajal tiene, por su condición religiosa (privilegiada), lugar en el bergantín. Como protagonista, Carvajal estuvo presente en el descubrimiento del río.

Reinaba Carlos V cuando, en 1540, salió desde Quito una osada expedición motivada por la búsqueda del oro del cacique Dorado e, igualmente, por el país de la Canela. Era difícil imaginar las desventuras de una empresa que duraría un año y siete meses.

La empresa se gestó en un clima favorable para buscar nuevas oportunidades. Francisco Pizarro envió desde la sede de su gobierno en el “Pirú” expediciones en todas direcciones con la intención de expandir las fronteras de la Nueva Castilla. Los soldados subían montañas congeladas, atravesaban llanuras extensas, luchaban con nativos, eran hechos prisioneros, corrían peligros y pasaban fatigas inestimables sobre caballos y sueños de reconocimiento.

Gonzalo juntó 340 soldados, de los cuales 140 poseían un caballo y los demás participarían a pie. Había, además, 4.000 indios que llevaban las armas y provisiones⁵, así como un rebaño de llamas y cerdos para eventual alimentación y transporte. No faltaron perros cazadores entrenados para atacar a los indios⁶. Cuando se puso en marcha el numeroso grupo, en la Navidad de 1540, no les acompañaba Francisco de Orellana quien, con sus 23 hombres, se uniría a la expedición algunos días después, hambrientos y necesitados por la fatiga del viaje.

Pasados diez meses en tales condiciones, Gonzalo se desespera por no encontrar en abundancia los árboles buscados. Por creer que los indígenas que los acompañaban mentían y ocultaban el verdadero camino del país de la Canela acabó con la vida de muchos de ellos. Como los víveres escaseaban, los expedicionarios decidieron separarse: el teniente Orellana proseguiría el camino en busca de provisiones con un grupo, entre ellos estaban el dominico fray Gaspar de Carvajal y el mercedario fray Gonzalo de Vera, este último el verdadero escribano de la expedición. Aquí nos encontramos en un momento clave de la aventura, pues Orellana sufrirá, por parte de su superior jerárquico, acusaciones de traición por seguir el viaje más allá del punto esperado por Pizarro.

Gonzalo permanece en el campamento base y luego regresará a Quito mientras Orellana sigue adelante con su pequeño ejército y, pasados ocho meses de la separación, llegan al océano. La relación escrita por Carvajal contempla ese periodo en el que Orellana y su grupo subieron al bergantín sobre el cual pasaron las adversidades descritas por el dominico, encontrando a indios ora pacíficos ora belicosos hasta desembocar en el Atlántico.

Pasado el viaje, motivado por las acusaciones de traición levantadas por Gonzalo Pizarro que esperaba la vuelta del grupo del teniente Orellana con provisiones, Gaspar de Carvajal escribirá la relación de todo lo que, de acuerdo con su discurso, sucedió en el viaje. El dominico también da énfasis a que era imposible reunirse con el grupo que quedó atrás porque, al llegar al río y bajarlo, era imposible cualquier intento de vuelta sea por agua sea por tierra y decidieron seguir viaje.

El aspecto de mayor repercusión en España de la crónica escrita por Carvajal fue el hecho de haber contado un fabuloso encuentro con unas mujeres béticas, quienes el fraile titula amazonas. Ese aspecto, sobre cualquier otro, de la relación de Carvajal se extendió por toda la península e, igualmente, por toda Europa rápidamente, justo debido a ese carácter tradicional poseído por los cuentos de aventuras fantásticas y, además, de las mentes receptivas y ávidas de la gente española y europea.

Y no se puede olvidar que, al llegar en la isla de Cubagua en septiembre de 1542 los bergantines bajo el comando de Orellana, la geografía de América se estaba ampliando y enriqueciendo: se trata de una de los más importantes descubrimientos de los viajes españoles en el Nuevo Mundo, el descubrimiento del río que, entre todos los nombres con los que había sido nombrado hasta entonces, fue consagrado como de las Amazonas debido al aspecto descrito en el párrafo anterior.

Los trabajos académicos que se ocupan de la segunda mitad del siglo XVI americano parecen más atraídos por la figura de Lope de Aguirre que por los relatos en sí. Este enigmático personaje, a veces tenido como tirano y otras como héroe, ha dado lugar a una gama de discursos que intentan comprenderlo en cuanto sujeto dividido entre lo medieval y lo moderno, entremezclados ya en 1560, momento en el que tienen lugar los acontecimientos que protagoniza. Lope de Aguirre se convierte, en definitiva, en el eje de las relaciones escritas tanto por Pedrarias de Almagro⁷ como por Francisco Vázquez⁸, inspirador del primero, entre otros.

Pasados veinte años de la expedición liderada por Orellana en el río de las Amazonas, y debido a la repercusión de lo visto y narrado sobre aquellas tierras se organizaron nuevas expediciones. Pese al tiempo

transcurrido, el imaginario conquistador no había cambiado mucho: la motivación por alcanzar tierras ricas en oro y canela, además del ansia por demostrar al poder real un vasallaje digno y, en consecuencia, un reconocimiento por parte del monarca, llevó a un gran número de hombres a la aventura y el riesgo.

El propio marqués del Cañete nombró en 1559, en Panamá, al navarro Pedro de Ursúa Capitán General de la expedición al Dorado y Gobernador de las tierras que descubriese, principalmente por su actuación en la batalla en que dominó un motín en aquella tierra.

El 26 de septiembre de 1560 desde Topesana (hoy San Martín, Perú) salió la improvisada expedición comandada por Ursúa, teniendo bajo su capitanía más de 300 españoles, 25 negros, 600 indios, mujeres españolas, mujeres indias con sus hijos, la determinante doña Inés de Atienza (amante del líder de la expedición) y Elvira, la hija de 15 años de Lope de Aguirre. Para llevarlos, dos bergantines, tres chatas y dos centenares de balsas y canoas.

Pedro Arias (Pedrarias) de Alместo nació en Zafra, Badajoz, hacia 1540. Aunque no hay muchos estudios sobre su vida, se sabe que se fue al Perú muy joven y, por no tener muchas opciones en aquellas tierras, se registró para participar de la expedición al Dorado, hacia el año de 1560, con aproximadamente 20 años. La mayor parte de la vida del joven está apuntada en la propia relación, por ella sabemos que Ursúa lo nombró su secretario y, pasados algunos meses y tras la muerte del gobernador, Aguirre le confió el mismo cargo debido a sus cualidades y facilidad con la pluma.

El propio Aguirre lo describe como alguien de “esmerada educación y cristianos principios”, lo que hizo, de acuerdo con su punto de vista, que fuera perdonado por el tirano. No solo por eso, sino que también debe su protagonismo dentro de la trama a un romance sutil que tuvo con Elvira, la hija de Aguirre, quien veía una posibilidad de que la hija tuviera una buena vida junto al soldado. Alместo la tenía como “ángel de guarda” debido a que, en una tentativa de escape, fue condenado a muerte por el vil líder, pero Elvira intercedió por él e impidió que su padre lo mandara ejecutar.

El conturbado final del siglo XV se tradujo en una cierta inestabilidad en la sociedad europea, en general, y española, en particular. Es la época en que la Iglesia unida a la Corona defendía la perpetuación de la sociedad estamental tal como estaba, con intereses en el mantenimiento del poder concentrado en sus cetros. No era de interés de ninguna de las partes el contacto con lo nuevo, lo exótico, el otro, puesto que causaba en tal sociedad una cierta inquietud y, más aun, el miedo desmedido de ver sus poderes amenazados.

Se trata de una sociedad en tránsito entre lo medieval y lo moderno, con una fuerte tradición agraria y un pujante comercio con las colonias. Y el siglo XVI no sería tan generoso con la ideología “sacro imperialista”, con esa tendencia a evitar el cambio, la afirmación de las identidades, la dinámica inherente a la propia sociedad.

La fuente principal de riqueza giraba en torno a la propiedad de la tierra. Cuantas más tierras tenía el noble, mayor era su poder y el que ejercía sobre la gente que las cultivaba. La agricultura y la ganadería figuraban entre los motores propulsores de la economía y factores fundamentales de producción y, dado que la Iglesia, la nobleza y los municipios eran los que poseían mayor número de tierras, se puede concluir en qué manos estaba concentrada la riqueza.

Ya en el último tercio del siglo XV, el ritmo de desarrollo de las fuerzas productivas en el occidente de Europa planteó las primeras exigencias de cambios sociales profundos. Aumento del número de habitantes, extensión de los cultivos, técnicas nuevas, se combinaron entonces de manera diversa según los países, pero con un primer resultado global: desvalorización de las mercaderías corrientes ante los géneros raros y los metales preciosos. Su resultado fue una doble carrera: carrera en busca de tesoros, y carrera para hacerse con nuevos territorios. Portugal pareció ganar la primera. España ganó, finalmente, los dos a la vez⁹.

Ese aspecto de la tierra como elemento de privilegio era parte importante del imaginario común en España. Si había aspiraciones de un particular para acceder a la nobleza, entre otras cosas, era necesaria la posesión de un patrimonio considerable y, aunque hubiera, sí, una burguesía tímida en España, donde el pensamiento generalizado de estabilidad social en cuanto organización se defendía en la osificación de la organización como se presentaba en el momento. Burguesía que hacía apenas circular los productos, pero no producirlos en demanda como lo vemos en el despertar de los siglos siguientes. Pero la sociedad de apertura del siglo XVI experimentaba ya, aunque en baja escala, lo que vendría a ser el capitalismo exagerado tal como lo conocemos hoy.

La jerarquía social, bajo la cual el imaginario engendra, paralelamente, otra mentalidad de la providencia divina, justificación el que “las cosas son así” o que “es así porque Dios lo quiere”, tiene varios argumentos, mismo entre los propios españoles, entre ellos el de que “todos los hombres por naturaleza son yguales, pero por divina disposición vemos que los unos mandan y los otros obedecen”, que “ha sido y es de Dios permitido el dominio” (CAMOS, 1592, p. 142-143), quien siguió “ordenando de ahí adelante, porque la comunidad engendra discordia, que los hombres más valerosos gobiernasen a los inferiores” (ESCALANTE, 1583, f.3r y v).

Aparte de eso, hay que destacar la justificación del aspecto “unos nacen nobles otros pobres” a otras cosmogonías, entre ellas la de que “la Monarquía [debería] componerse toda de nobles, que aunque son los ojos de la república y en este cuerpo sería imperfección ser ciego, también sería deformidad ser todo ojos, faltándole pies y manos, que son los estados inferiores donde ha de cargar el peso” (ALBORNOZ, 1666, ff. 42v-43r), eso desde que “ay justicia distributiva, la cual consiste en dar a cada uno lo que es suyo” (SOLÍS,

1576, ff. 126v-128r), pues “la naturaleza nos rige, y allá nos arroja donde quiere” (GARAU, Francisco. *El sabio instruido de la naturaleza*. Madrid: 1667, pp. 9-15).

La pobreza española se reflejaba, de igual manera, en las exigencias tributarias, enfáticamente la de los Millones (alcabalas, exacciones encabezadas), pues las comunidades rurales no tenían medios de pagar tales exacciones y los recaudadores recurrían a todos los medios para recibir. Como apunta Antonio Domínguez Ortiz, los responsables de la recaudación “se van entrando por las casas de los pobres labradores y demás vecinos, y con mucha cuenta y razón les quitan el poco dinero que tienen; y a los que no tienen les sacan prendas, y donde no las hallan les quitan las pobres camas en que duermen” (DOMÍNGUEZ ORTIZ, 1949, p. 110), llegando incluso a vender las casas vacías de los que huyen de tales violencias.

Aparte de esta clase difícil de nombrar, de los pobres, existía otra que no eran clasificados como pobres en esa sociedad feudal, eran *los otros*. Si no eran cristianos o castellanos (españoles) o ambos, se consideraban como no pertenecientes, extranjeros, alter, aunque viviesen en territorios de la monarquía de España. Son moriscos, mientras los hubo, turcos, gitanos. Pertenecían a la clase de los “pobres vergonzantes”, subversores del concepto de honra tan presente en la mentalidad social épica. Es decir, ser honrado era ser, antes de todo, cristiano, español y de noble sangre y linaje. Si no, imposible su reconocimiento en la categoría de “perteneciente”, visión, lógicamente, que no se limitaba a lo económico, sino a lo étnico, lo racial y, principalmente, lo religioso. Haciendo una reflexión sobre los estatutos de limpieza de sangre, admite que “al excluir de las honras a los descendientes de judíos, moros y condenados por la Inquisición «por crimen de herejía y apostasía», la limpieza incidía negativamente en el honor de los linajes que, desde las capas inferiores hasta la más elevada aristocracia, vertebraban toda la sociedad” (PARELLO, Vincent. *Entre honra y deshonra: el Discurso de fray Agustín Salucio acerca de los estatutos de limpieza de sangre (1599)*. [En línea], Universidad de Montpellier III. http://cvc.cervantes.es/literatura/criticon/PDF/080/080_141.pdf. [Consulta: 17 de abril de 2011]).

Teniendo presente el panorama de la sociedad española del siglo XVI, podemos comprender un poco más al hombre que llega a América, en general, y al Perú y al río de las Amazonas, en particular. Hay que recordar que la conquista de Granada, las incursiones en África y el poder sobre algunas islas ya daban a Castilla de los Reyes Católicos unas riquezas, tierras y gente. Se añade a eso América con toda su plata y oro, además en el Oriente las Filipinas y posesiones en toda Europa, que convirtieron a “España dominadora, cabeza de uno de los imperialismos más poderosos que jamás hayan existido” (VILAR, s/É, p. 439).

El clavo, la nuez moscada y la canela figuraban entre las especias más caras comerciadas en Europa durante ese período y la Edad Media. Provenientes de Oriente, llegaban a Venecia y desde allí se distribuían por todo el continente. En el comienzo de su relación, Carvajal señaló que la búsqueda de la especia animó a participar en la aventura “por la mucha noticia que se tenía de una tierra donde se hacía canela, por servir a Su Majestad en el descubrimiento de la dicha canela, sabiendo que Gonzalo Pizarro, en nombre del Marqués, venía a gobernar a Quito” (CARVAJAL, 1986, p. 39). Pese a que era importante el comercio de la canela, en la expedición que narra el dominico pronto se olvidó su búsqueda y será otro mito el que impulse a los aventureros a avanzar en la selva.

El oro siempre motivó la codicia de los pueblos, así como los impulsó a la guerra, a la expansión, a la riqueza y también a la decadencia. En la historia europea, ese metal tiene un peso que es medido más allá de su valor intrínseco: llevó a muchas naciones al tránsito cultural de su propio *ethos* en cuanto sociedad y en cuanto sujetos presentes en el mundo. El proceso de exportación de los aspectos sociales europeos, desde el campo social, pasando por el económico, religioso y moral, se confunden con el mismo desdoblamiento de la marcha a la centralización/concentración local de la riqueza, máxime al oro.

Ese metal precioso, así visto desde tiempos remotos, legaba, también, al poseedor un *status quo* en el cual la distinción y, consecuentemente, el reconocimiento de poder y fama, otorgándole la posición de mayor prestigio en la pirámide social de los estamentos feudales, del siglo XVI, de la cual hemos hablado. Eso justifica su incesante búsqueda y, además, la creación de leyendas, cuentos y mitos fantásticos que rondan al oro. En Mesoamérica con los aztecas y mayas, en las costas del Caribe o con los Incas del Perú surgen hallazgos del valioso metal, así como también se siguen voraces búsquedas e incontables fracasos.

Pero ningún mito nutría más la *intelligentsia* de aquellos estudiados participantes de las expediciones como el de las Amazonas. No como mito impulsor, motivador de los viajes, pues los navegantes no buscaban ávidamente a tales guerreras legendarias.

El mito de las Amazonas se forma a partir de indicadores sociales característicamente atenienses, como el patriarcado, la guerra, el sexo, la política, transición de la edad infantil a la adulta y el matrimonio. El imperativo era el de que todo niño creciera guerrero y, a posteriori, padre, y las mujeres fueran madres y esposas. El mito hace lo inverso: las Amazonas no se casan ni aceptan ser madres, predominio de una carnavalización del orden social.

Una de las cuestiones que más ha llamado la atención de los estudiosos de las relaciones de viaje en general es la presencia de diversos mitos, unos tenidos como impulsores de los viajes y otros apenas como figurantes de las narraciones. En la relación de Carvajal ese aspecto es más que evidente. Bajando por el río que creían ser el Marañón, la expedición de Orellana encuentra una tribu indígena que tenía como guerreros no hombres, sino mujeres a las cuales Carvajal asoció con las legendarias Amazonas.

Con esa carga cultural heredada de culturas diversas, esa mentalidad medieval y ese imaginario mítico-religioso, Europa, sobre todo España, llega a América. Encuentra, entre otras miles de cosas, el sujeto autóctono, distinto de los hombres que ya se habían visto en África, Asia y en la propia Europa. Expansión del reino, multiplicación de la imagen española, asentamientos culturales, toma de posesión eran los principios de los representantes de las potentes coronas descubridoras.

El indio americano era visto por tales europeos como menores de edad, personas que necesitaban asesoramiento, dado que no poseían identidad jurídica. Esa protección generalmente venía de los clérigos quienes, pese a que los protegían, creían en la superioridad europea sobre los nativos, pensamiento que ganó más fuerza tras haber presenciado los españoles escenas de canibalismo y sacrificios que los aterrorizaron.

Ese encuentro con el otro se da en muchos aspectos en las relaciones aquí estudiadas. Comencemos por la relación de Carvajal. En esta se observa nítidamente el cambio cultural de informaciones en lo que se refiere a noticias llevadas por los indios de una parte a otra de las tierras y, sobre todo, al contar en las expediciones con nativos “guías”. Estos también actúan como motor impulsor en tales expediciones, ayudando al igual que la mentalidad mítica de que se ha hablado.

El concepto de barbarie o inferioridad sería, en este caso, confundido con el de alteridad. Alteridad como sinónimo de barbarie, dado que el otro no alcanza los patrones de cultura del hombre europeo y tampoco alcanza la manera de hacer y de desarrollarse de una condición natural a una situación cultural. Por lo tanto, no se puede distribuir elementos de igualdad a cosas desiguales.

El *otro*, en ese sentido, sería aquel que no soy *yo* ni tampoco de los míos; que no hacen lo que hace el yo y el *nosotros*, que pertenecen a la categoría de *ellos*. Su forma de actuación, el cuerpo como lugares denotativos de la presencia de la alteridad y, por ende, de juicios de tal estirpe. El otro será, en definitiva, no el otro en cuanto *personae*, sino una distorsión del yo, una negación del yo, un narcisismo que define la alteridad como “alteración de la mismidad” (GÓMEZ-MULLER, 1997, p. 10). El discurso elaborado por Sepúlveda en torno a esta representación negativa de la alteridad cumplió, en su época, una función de legitimación a nivel antropológico, cósmico y ontológico de la exclusión social, económica y política del hombre no-europeo (GÓMEZ-MULLER, 1997, p. 10).

Lucien Bély igualmente se cuestiona sobre tales estampas mentales, pues para ella

las representaciones mentales no faltaban en estas relaciones desiguales entre Europa y el resto del mundo. ¿Acaso no vieron los aztecas en la llegada de Cortés el regreso de Quetzalcoatl? ¿No tuvo el europeo, muy rápidamente, en el conjunto del mundo, el sentimiento de una superioridad sobre civilizaciones y sociedades, a las que consideraba bárbaras o paganas, a las que se encargaba de civilizar, a las que no dudaba a veces en reducir a la servidumbre? ¿No buscó mucho tiempo un Eldorado, cuando no era el mítico reino del ‘prête Jean’? Puesto que estas esperanzas y aspiraciones, pero también ambiciones y esta codicia, lanzaron a conquistadores, religiosos o negociantes hacia nuevos horizontes, conviene tener siempre en mente esta dimensión de lo imaginario¹⁰

Ese no era un sentimiento exclusivamente europeo. Era compartido con otras sociedades que se consideraban “elegidas por Dios”, igualmente. La misma orientación sigue el Inca Garcilaso de la Vega, quien hace la comparación de su condición “superior” inca con aquellos no-incas, al igual que el europeo con el no-europeo. Creía él en la condición bárbara del sujeto pre-colombino no-inca, considerando su naturaleza como diminuta, idólatra, oscura y en perdicción y la cultura inca había traído luz a aquellos lugares e individuos inferiores. El cristianismo no fue más que una continuidad de la creencia del dios sol iluminador de la razón que tanto les faltaba a los no-incas, continuación del proceso de salir de las tinieblas empezado por los propios incas, la barbarie como “privación de la civilización, y la alteridad es privación de la mismidad” (GÓMEZ-MULLER, 1997, p. 17).

En el relato de Alместo los indios guías son utilizados siempre en los caminos seguidos por los expedicionarios de Ursúa. El comienzo está, como en el caso de dos décadas antes con Carvajal, en las noticias de riquezas infinitas en zonas siempre más allá, peligrosas y desconocidas. Llegaron al Perú ciertos indios de la costa de Brasil, de donde se decía que habían salido más de diez o doce mil, de los cuales llegaron apenas trescientos y “decían tan grandes cosas del Río y de las provincias a él comarcadas, y especialmente de la provincia de Omagua, así de la gran muchedumbre de naturales, como de innumerables riquezas” (CARVAJAL, 1986, p. 121). De esos mismos indios tomados como guías se afirma, “que eran ciertos indios brasiles de los que por ese río salieron al Pirú, según se había dicho, habían dado falsa relación y mentían en toda la noticia que nos habían dado” (CARVAJAL, 1986, p.122).

En el siglo referido se produjo un cambio hasta entonces no imaginado en el espacio humano, ampliando la geografía conocida, y las fronteras económicas y culturales. Fue un siglo de encuentros y desencuentros, cuando se desencadenó el proceso de expansión territorial de España y del Occidente, “la toma de consciencia de los habitantes de las tierras ‘descubiertas’, de la existencia de un mundo que respondía a valores y actitudes tan ‘extraños’ como ‘intolerantes’” (LÓPEZ DE MARISCAL, p. 31-32, 2004).

El siglo XVI es un tiempo de apertura y de expansión de fronteras en todas las direcciones, por eso sucede la divulgación y propagación de hechos destacables, como es el caso de las relaciones de viaje de Carvajal y Alместo.

En tal contexto de ampliación de horizontes, del conocimiento y de las facultades humanas hacia una nueva manera de ser y de pensar de la sociedad española y occidental, las fronteras entre lo tradicional y lo que se tituló *novus* se producen en una circunstancia en que la apertura social, económica e histórica se tiñe de color multióptico. Es decir, se fraguan alianzas de cosmogonías distintas, de geografías aproximadas por encuentros

culturales y de convivencia de sociedades que forjan la pluralidad de posibilidades de interpretaciones y traducciones en que ambos lados son enriquecidos y beneficiados. Se articula lo nuestro a lo exótico, lo “viejo” a lo “nuevo”, lo profano a lo puro, lo superior a lo subalterno. Se inicia una etapa de cristalización de gran número de experiencias, en la que “se ofrecen una reiterada serie de manifestaciones y niveles de la actividad humana, donde se descubre la densa urdimbre de sistemas de ideas, técnicas e incitaciones en permanente tensión, al menos bipolar, aunque casi siempre policéntrica” (HERNÁNDEZ SÁNCHEZ-BARBA, 1978, p. 15).

La representación en las relaciones de viaje está siempre unida a una idea o imagen de la realidad, así como Orellana o Ursúa o Fernando de Guzmán llevan en sus propias personas algo más que ellos mismos: representan el poder que les preside desde la península o representan poderes que consideran que tienen en sí mismos. Esa circulación mimética está en ambos lados del contacto: siempre en menor o mayor grado, a poca o mucha profundidad dependiendo del abanico de imágenes y técnicas a las que se recurre en el seno del propio referente cultural del que se procede.

Notas

¹ Expresión latina inspirada y propia de la Literatura Emblemática e Iconográfica que puede significar “representa algo” e “interpreta algo”. Con su utilización, me refiero al poder de las expediciones de Orellana y Ursúa en formar imágenes de interpretaciones y representaciones que quedaron fijas durante el traspaso del tiempo hasta los días actuales.

² MULLAT DU JOURDIN, Michael. *Europa y el mar*. Barcelona: Crítica, 1993.

³ Entre ellas destacamos novelas como la de Miguel Otero Silva *Aguirre, príncipe de la libertad* (1979) y *El camino del Dorado* (1947) de Arturo Úslar Pietri, o del cine *Aguirre, la cólera de Dios* (1972), del director Werner Herzog.

⁴ MEDINA, José Toribio. *Descubrimiento del Río de las Amazonas*. Valencia: Edym, 1992.

⁵ *Ibidem*, p. 163.

⁶ HEUFEMANN-BARRÍA, Elsa Otilia. *Raíces medievales de las crónicas...*, p. 78.

⁷ *Relación verdadera de todo lo que sucedió en la Jornada de Omagua y Dorado que el gobernador Pedro de Orsúa fue a descubrir por poderes y comisiones que le dio el visorey Marqués del Cañete, desde el Pirú, por un río que llaman de Amazonas, que por otro nombre se dice el río Marañón, el cual tiene su nacimiento en el Pirú, y entra en el mar cerca del Brasil. Trátase asimismo del alzamiento de don Fernando de Guzmán y Lope de Aguirre y de las crueldades de estos perversos tiranos*. El texto en Carvajal, Gaspar de, P. de ALMESTO y Alonso de ROJAS, *La aventura del Amazonas*.

⁸ VÁZQUEZ, Francisco. *Jornada de Omagua y Dorado: crónica de Lope de Aguirre / Francisco Vázquez, Pedrarias de Alместo*. Madrid: Miraguano, 1986.

⁹ VILAR, Pierre. *Crecimiento y desarrollo*. Barcelona, Ariel, 1965, pp. 438-439.

¹⁰ BÉLY, Lucien. “Comercio y diplomacia: la imagen de América española en los asuntos internacionales a principios del siglo XVIII”. En GONZÁLEZ CRUZ, David (ed.). *Extranjeros y enemigos en Iberoamérica: la visión del otro (del Imperio español a la Guerra de Independencia)*. Madrid: Sílex, 2010, p. 123.

Referências bibliográficas

ALBORNOZ, Diego Felipe. **Castilla política y christiana**. Madrid: 1666.

BÉLY, Lucien. “Comercio y diplomacia: la imagen de América española en los asuntos internacionales a principios del siglo XVIII”. En GONZÁLEZ CRUZ, David (ed.). **Extranjeros y enemigos en Iberoamérica: la visión del otro (del Imperio español a la Guerra de Independencia)**. Madrid: Sílex, 2010.

CAMOS, Marco Antonio. **Microcosmia y gobierno universal del hombre Cristiano para todos los estados y qualquiera de ellos**. Barcelona: 1592.

CARVAJAL, Gaspar de. **La aventura del Amazonas**. / G. de Carvajal, P. de Alместo y Alonso de Rojas; edición de Rafael Díaz, Madrid, Historia 16, 1986.

DOMÍNGUEZ ORTIZ, Antonio. “La ruina de la aldea castellana”. *Revista Internacional de Sociología*. VI, 24 (1949).

ESCALANTE, Bernardino de. **Diálogos del arte militar**. Sevilla, 1583.

GARAU, Francisco. **El sabio instruido de la naturaleza**. Madrid: 1667.

HERNÁNDEZ SÁNCHEZ-BARBA, Mario. **Historia y Literatura en Hispano-América: (1492-1820)**. Valencia: Artes Gráficas Soler S.A, 1978.

HEUFEMANN-BARRÍA, Elsa Otilia. **Raíces medievales de las crónicas coloniales españolas: las “relaciones” del Río Amazonas**. São Paulo: Universidad de São Paulo, 2000.

LÓPEZ DE MARISCAL, Blanca. **Relatos y relaciones de viaje al Nuevo Mundo en el siglo XVI**. Madrid: Polifemo, 2004.

MEDINA, José Toribio, **Descubrimiento del río de las Amazonas, según la relación hasta ahora inédita de Fray Gaspar de Carvajal, con otros documentos referentes a Francisco de Orellana y sus compañeros**, Sevilla.

MEDINA, José Toribio. **Descubrimiento del Río de las Amazonas**. Valencia: Edym, 1992.

MULLAT DU JOURDIN, Michael. **Europa y el mar**. Barcelona: Crítica, 1993.

PARELLO, Vincent. **Entre honra y deshonra**: el Discurso de fray Agustín Salucio acerca de los estatutos de limpieza de sangre (1599). [En línea], Universidad de Montpellier III. http://cvc.cervantes.es/literatura/criticon/PDF/080/080_141.pdf. [Consulta: 17 de abril de 2011].

VÁZQUEZ, Francisco. **Jornada de Omagua y Dorado**: crónica de Lope de Aguirre / Francisco Vázquez, Pedrarias de Almesto. Madrid: Miraguano, 1986.

VILAR, Pierre. **Crecimiento y desarrollo**. Barcelona, Ariel, 1965.

O ensino de Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais: uma questão de concepção

Rúbia de Abreu Cavalcante

Resumo: Embora nas duas últimas décadas os estudos sobre gêneros do discurso tenham sobremaneira se destacado nos meios acadêmicos, necessária se faz uma abordagem sobre o modo como tem sido orientados em sala de aula, visto que, como teoria relativamente recente, não foi em sua totalidade compreendida e aceita pelos professores, apesar de muito significativa nos estudos da linguagem. Por essa razão, meu objetivo neste artigo é abordar a necessidade de o professor de língua portuguesa se inserir nas discussões sobre gêneros do discurso, seja no âmbito acadêmico, seja em formações continuadas, para que práticas leitoras e escritoras sejam de fato efetivadas e consolidadas nas escolas públicas estaduais de ensino fundamental de Rio Branco – Acre. Servirão de base para a pesquisa 08 (oito) escolas situadas no zoneamento III, dentre 5 mapeados pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Acre, 06 (seis) exclusivas de Ensino Fundamental e 02 (duas) que funcionam com Ensino Fundamental e Ensino Médio. À exceção de 01 (uma) situada próxima à região mais central de Rio Branco, 07 (sete) estão localizadas em Zonas de Atendimento Prioritário.

Palavras-chave: linguagem, gênero do discurso, formação continuada.

Introdução

Primeiramente, é preciso deixar claro que circunstâncias me fazem escrever este texto, a fim de que não seja mal interpretada. Faço parte da equipe de ensino na Secretaria de Estado de Educação do Acre e, como técnica de ensino, ministro formações continuadas e faço acompanhamento pedagógico, isto é, visito quinzenalmente as escolas; planejo, discuto e avalio, juntamente com o professor (32 ao todo) e coordenador pedagógico, atividades específicas para as turmas, considerando o desempenho de cada uma e as capacidades desenvolvidas; e auxilio na confecção de planos de ação. Esse trabalho me instigou a tentar compreender quais motivos têm sido preponderantes na decisão do professor em selecionar ou não os gêneros do discurso como base para as aulas de Língua Portuguesa. Porém, gostaria de deixar claro que só será possível elaborar uma pretensa análise por ter consciência de alguns lugares sociais (dentre muitos) que ocupo neste momento. Gostaria também de explicitar que decidir escrever desse lugar não é nada confortável, seja pelas múltiplas interpretações que sempre existem quando abordagens dessa natureza são feitas, seja pelas interdições que meu texto (não) revela, já que, segundo Foucault (2007), “*Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa*”. É importante frisar que as impressões constantes neste artigo são também resultado de minha experiência como professora, de muitas formações continuadas das quais participei como aluna e de muitas leituras.

Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, pôde ser constatada nas duas últimas décadas a forte presença dos estudos sobre gêneros textuais tanto no âmbito acadêmico, em cursos de graduação e pós-graduação, como no âmbito escolar. Porém, nas escolas estaduais de ensino fundamental em Rio Branco, a chegada desse “outro modo” de ensinar a Língua Portuguesa, assim como todo processo de mudança de paradigmas, tem sofrido certa resistência e tem gerado equívocos no tocante ao modo de abordagem entre os professores: de um lado, há que rejeitam uma nova concepção teórico metodológica constante no documento do Ministério da Educação (MEC), alegando não considerarem importante uma nova abordagem sobre os estudos da linguagem; de outro, há os que a adotam, porém têm encontrado muita dificuldade e às vezes cometido algumas confusões na forma de trabalhar com os textos em sala de aula. Por essa razão, considero de fundamental importância a inserção dos professores nos debates sobre os gêneros do discurso, já que a tradição estruturalista de ensinar prioritariamente morfologia e sintaxe tem-se mostrado ineficiente e excludente por ser desarticulada das relações sociais e não discutir de fato a essência da linguagem.

Assim, para um estudo coerente e esclarecedor, será feita ao longo deste artigo uma pequena abordagem histórica sobre as concepções de linguagem predominantes no Brasil ao longo do século passado e início deste século, em seguida uma discussão sobre a importância de considerarmos os gêneros textuais nas aulas de língua materna e por fim a visão dos professores e das políticas públicas acerca do ensino de língua portuguesa no Estado do Acre.

Concepções de linguagem: breve histórico

Não é meu objetivo a discriminação ou o ataque à forma como o professor de língua materna ensina, porém necessária se faz uma breve análise do que aconteceu na recente história da educação brasileira para que considerações sobre a funcionalidade e a interação sejam compreendidas como importantes e necessárias no tocante ao ensino de língua materna.

No Brasil, a adoção de uma concepção de linguagem que encarava a *língua como expressão de pensamento* (Soares) foi uma experiência com eficácia num momento histórico - décadas de 40, 50 e 60 - em que a educação brasileira não estava a serviço das classes populares, mas sim das classes privilegiadas socioeconomicamente. De acordo com Travaglia, para essa concepção:

“as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução (...) Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever ‘bem’ que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de *gramática normativa ou tradicional*” (TRAVAGLIA, 2001, p.21).

Entretanto, com a democratização do ensino, a escola não conseguiu atender às demandas, e a concepção de linguagem adotada naquele momento, isto é, a que privilegiava o ensino da língua do ponto de vista de suas relações internas, começa a se mostrar incoerente. A situação antes cômoda de ensinar norma culta de forma a vincular essa ação a aspectos sócio-políticos evidencia a necessidade de se pensar outras demandas para atender às classes populares.

O regime militar, impulsionado pela força propulsora do capitalismo, propõe mudanças no currículo e nos conteúdos curriculares, as quais serão traduzidas como uma formação educacional para o trabalho. Tal concepção política faz emergir uma nova concepção de linguagem, considerada como instrumento de comunicação, segundo a qual, afirma Travaglia,

“...a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionalizada para que a comunicação se efetive”. (TRAVAGLIA, 2001, p. 22)

Tal concepção, embora politicamente com objetivos bem definidos, desprestigiava a gramática e, por esse motivo, é duramente atacada por aqueles que queriam que voltasse à cena a concepção que encarava a língua como forma de expressão de pensamento e também por aqueles que estavam insatisfeitos com os resultados dos desempenhos dos alunos.

O grande embate no Brasil começa a surgir em meados de 80 (leia-se como época de redemocratização do país), e início dos anos 90 quando outra concepção de linguagem surge contrapondo às duas anteriores, ou seja, a que trata a linguagem como forma de interação social. No dizer de Magda Soares,

“...uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização.” (SOARES, 1998, 59)

Essa última concepção, a meu ver a mais coerente (embora eu reconheça que no país identidades pedagógicas sejam inscritas em relações discursivas de poder), tem sido a adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, está presente nas Orientações Curriculares da SEE e é hoje motivo de grandes embates no âmbito das formações continuadas, uma vez que, historicamente, a norma culta ocupou e ainda ocupa um espaço de *status* na escola, como se fosse o único objeto a ser estudado, e quebrar esse paradigma é o grande desafio posto.

Os gêneros do discurso e a realidade na sala de aula

Desde o cumprimento matinal a alguém, passando pelas notícias ouvidas no rádio ou na televisão, os recados na secretária eletrônica, os e-mails trocados ao longo do dia, as propagandas publicitárias dos *outdoors* da cidade, a lista do supermercado, o filme assistido no cinema, não há como negar, estamos diariamente envolvidos com gêneros textuais. Não há como desvincular nossas ações ou pensar em qualquer que seja a atividade com língua sem que ela se constitua num texto. Para Bakhtin,

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos

recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2000, 280)

Os gêneros, com suas regras e configurações próprias de funcionamento, inserem-se nas demandas dos grupos sociais e por esse motivo o ensino de língua portuguesa deve ser um instrumento de socialização do aluno, permitindo a ele participação e integração nos mais diversos grupos sociais.

Apesar de os PCN trazerem em seu bojo uma nova abordagem sobre os estudos da linguagem, considerando sempre os usos da língua em situação real de comunicação, muitos professores privilegiam o ensino da língua do ponto de vista de suas relações internas. Porém, conforme assinala Bakhtin:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação lingüística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. (BAKHTIN, 2000, 280)

A resistência do professor à concepção que considera a linguagem como interação social tem origem na tradição ainda presente nas escolas hoje e na não-compreensão dessa nova abordagem. Assim, continuam sendo ensinadas classificações e definições gramaticais, sem, contudo, serem considerados nos infinitos exemplos: quem fala, de onde fala, por que fala, para quem fala, em que contexto fala. Assim sendo, dissocia-se, nessa perspectiva: a língua da vida.

Alguns problemas, oriundos da não compreensão das teorias bakhtinianas, puderam ser observados na forma como alguns professores propõem o trabalho com os gêneros do discurso em sala. O primeiro diz respeito ao modo como alguns professores concebem o que significa ensinar com textos, ou seja, simplesmente apresentar uma gama de gêneros aos alunos sem, contudo, aprofundar a análise de cada um. O segundo, tão grave quanto o primeiro, diz respeito à didatização teórica das características dos gêneros, como se somente isso fosse suficiente para tornar os alunos competentes leitores e escritores.

Nos dois casos, pode ser observado que a concepção teórica que embasa a prática dos professores ainda não considera

“a dialogicidade da língua, a construção e a expressão de sentidos e de intenções, em textos orais e escritos, formais e informais, de gêneros diferentes, com propósitos comunicativos diversos conforme as práticas sociais de que fazem parte” (ANTUNES, 2009, 218)

Necessariamente, de acordo com essa concepção, o foco de atenção muda para o desenvolvimento de competências discursivas que legitimarão o aluno a usar a língua em diversas situações comunicativas de forma competente e adequada. “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva.” (BRASIL, 1998, p. 23)

Assim sendo, se queremos que o aluno possa se comportar adequadamente nas mais variadas situações de interação verbal, não é somente o ensino de normas gramaticais que o fará competente em sua própria língua materna, mas sim o ensino de práticas de linguagem que lhe permita de forma autônoma compreender, analisar e produzir textos que levem em consideração, sempre, situações reais de uso da língua.

Os professores e as políticas públicas: o que cada um quer?

A formação continuada, pensada como forma de diminuir o fosso entre as concepções de linguagem ora presentes em sala de aula, tem gerado um impacto de certa forma perturbador e ao mesmo tempo revelador de algumas intervenções a serem concretizadas no interior da escola.

O impacto refere-se ao fato de os professores enxergarem, a partir das discussões suscitadas nos poucas horas destinadas aos cursos, a necessidade urgente de uma reformulação no modo de ensinar. No entanto, isolados na sala, com jornada dupla e por vezes tripla, os professores não têm o tempo necessário para um estudo mais minucioso, para discutir experiências, para o amadurecimento das concepções teórico metodológicas pretendido. Segundo Larrosa (2004),

a experiência (...) requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos

detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p.160)

Frustrados, desanimados e, por que não dizer, cansados de ouvir que os seus métodos de ensino estão errados, que não fazem sentido, os professores se fecham para o seu crescimento pessoal, para as novas discussões e para as experiências que certamente seriam capazes de promover mudanças e rupturas de paradigmas.

A Secretaria de Estado de Educação, por sua vez, exige dos professores urgência de ação, urgência de mudança de concepção, isto é, quanto mais rapidamente o professor “provar” que aprendeu (leia-se aqui um ano letivo, se possível), mais eficiente ele é, ainda que a “prova real” seja mensurada pelo Estado por meio de testes nacionais aplicados aos alunos. Na verdade, há pouco espaço para diálogo com os professores, a fim de serem entendidos seus anseios, seus medos, suas angústias e as decisões de cada um. O que se tem de fato é uma fala marcada de uma instituição que tenta convencer os professores acerca de outra concepção teórico-metodológica, mas que não conseguiu até o momento consolidar as metas pretendidas.

Considerações finais

Hoje, as formações continuadas do Estado do Acre já levam em conta as discussões mais recentes sobre os estudos da linguagem, em especial os gêneros textuais. Contudo, depois de inúmeros cursos, planejamentos e acompanhamentos pedagógicos, é possível perceber que, apesar de todas as ações coordenadas e planejadas, estas pouco sensibilizaram os professores e, o que é pior, poucas mudanças significativas ocorreram na sala de aula, o que deixa claro que não há total consonância entre as formações continuadas propostas pela Secretaria de Estado de Educação e o que de fato os professores ensinam na sala de aula.

Se os professores ainda não compreenderam que os processos de interpretação e de produção de textos têm a ver não somente com os aspectos linguísticos, mas com os históricos e os ideológicos, é por que sua formação não condiz com o que reclamam os Parâmetros Curriculares Nacionais vigentes. Por essa razão, defendo veementemente uma formação teórica sólida cujo conteúdo leve em conta o momento histórico em que vivemos e uma abordagem interacional do ensino de língua, que consiga dialogar verdadeiramente com as práticas escolares, que propicie ao professor enriquecimento cultural, que o torne investigador e que busque autonomamente saídas mais humanistas e menos comerciais para os problemas do mundo.

Além disso, se realmente quisermos que os alunos tenham autonomia ao fazer uso da língua portuguesa, não basta apenas que as políticas educacionais tratem as dificuldades dos professores como um problema homogêneo e que facilmente será resolvido com poucas horas de aula em cursos de formação continuada. É preciso que o Estado busque alternativas que efetivem a participação dos professores, já que na atual circunstância a maioria é obrigada a participar dos cursos nos mesmos horários em que ministram aulas.

Por outro lado, ainda que contraditório possa parecer, a escola precisa se despir de preconceitos e se colocar à disposição de um novo diálogo, de realmente ensinar procedimentos que tornem o aluno capaz de usar a língua em diversas situações de comunicação, o que não tem ocorrido, não por culpa, mas talvez por *não compreensão* de uma nova abordagem teórico-metodológica que dá ao aluno, principalmente da rede pública de ensino, condições de participar efetivamente de uma sociedade que cobra respeito à diversidade, críticas contundentes, valorização da informação, análises e produções textuais de naturezas diversas, isto é, que cobra participação com práticas discursivas diversas e, por que não dizer, com gêneros textuais diversos que lhe conferem o *status de cidadão*.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo, Parábola Editorial, 2007.

CHIAPPINI, Ligia (Org.). **Aprender e ensinar com textos**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental -Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneigher (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. PR: Kaygangue, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

SOARES. *Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa*. In BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Tempo para quem não tem tempo

Sâmia Maria do Socorro Pontes El-Hassani
Dalbi José Damasceno Pires D'ávila

Resumo: Nosso objetivo com este trabalho foi buscar conhecer mais aprofundadamente como a categoria tempo evoluiu e como ela influencia na educação dos jovens e adultos, estudantes do ensino médio noturno no município de Cruzeiro do Sul, no Acre. Sabemos que a categoria tempo, apesar de naturalizada pela modernidade como algo que sempre existiu tal como a concebemos hoje, já passou por diversas transformações e que esse tempo cronológico é um tempo artificial, inventado pelas sociedades como forma de regular suas práticas. Ao lado desse tempo cronológico, ainda vemos o tempo natural atuando quando vivemos numa comunidade onde os tempos de chuva ou estiagem, cheia ou vazante dos rios, condicionam o transporte de pessoas e mercadorias que interferem na economia dessa comunidade, determinam, inclusive, os tempos escolares. Os tempos escolares são determinados pelas sociedades e, no caso do Brasil, aqueles que perderam esse tempo inflexível lhes restam as classes de aceleração da aprendizagem. Vemos, também, que os tempos escolares não se referem somente aos tempos de aula, tempo de escolarização, tempo de planejamento, tempo de reunião, tempo de intervalo, mas, principalmente, ao tempo do aluno e do mundo que o rodeia. Este aluno ao qual nos referimos é aquele que perdeu o tempo determinado para conclusão da sequência das etapas de ensino, no nosso caso, o ensino médio. Tratamos, neste trabalho, do aluno do ensino médio noturno de Cruzeiro do Sul, que está sujeito a uma proposta pedagógica direcionada ao aluno que se encontra em distorção idade-série. Um tempo cada vez mais escasso para aquele que não tem tempo para estudar ou para fingir que aprende um conteúdo que não tem tempo para ser explicado. É sobre o tempo escolar desse aluno, das classes de aceleração da aprendizagem, que pretendemos refletir nesse trabalho.

Palavras-chave: tempo, ensino médio, estudante noturno.

Introdução

O tempo cronológico, apesar de naturalizado pela modernidade como algo que sempre existiu tal como o concebemos hoje, já passou por diversas transformações. É um tempo que passa incessantemente sem se deter, nem para prejudicar, nem para beneficiar quem quer que seja. Esse tempo que não perdoa, nem pede desculpas; simplesmente passa. O tempo cronológico que percebemos passar no *tic-tac* de um relógio antigo, no rápido passar dos números dos relógios digitais, ou o tempo natural que vemos passar, naturalmente, no movimento da terra a cada alvorada e seu subsequente ocaso; o tempo que se percebe passar no crescimento e desenvolvimento de uma criança ou nas rugas do amadurecimento. A cada ano, a cada mês, a cada dia, a cada segundo que passa; passa a vida. Podemos lembrar-nos dos acontecimentos de nosso passado, no tempo que já passou ou, pensar em projetos futuros no tempo que ainda temos pela frente; mas, normalmente, relacionamos os acontecimentos e projetos de nossas vidas ao tempo; seja ele cronológico ou natural. Esse tempo que não pára tem vida própria, ele passa sozinho; passa sem nossa autorização e à nossa revelia. Independente do que queiramos ou façamos, ele sempre passa. O relógio pára, a luz apaga, as pessoas nascem e morrem, e o tempo não se detém. Incrível como alguns fenômenos da natureza, em algum momento, de repente, ficam estáticos ou quase estáticos: o vento pára, ou pelo menos, se transforma em uma suave brisa que não percebemos; a chuva pára; os vulcões se aquietam; o fogo é detido pelo homem; mas o tempo... Por que o tempo é tão impertinente? De onde ele vem? Quando, como ou onde começou o tempo? Quem o descobriu ou o inventou? Por que o ciclo da vida tem que ter um tempo? Por que o mundo gira em torno do tempo e sequer percebe que o está fazendo?

As teorias que até os tempos atuais tentam explicar o tempo não conseguem sintonizar o tempo para explicá-lo.

Devemos, no entanto, levar em consideração que não nos interessa, neste trabalho, estudar o tempo como categoria da humanidade em toda sua abrangência, ou seja, do ponto de vista da ciência, da sociologia, da psicologia, da história etc., e sim de um tempo bem mais específico, mais definido e determinado. Tentamos explicar, de uma forma simples e objetiva como surgiram os tempos escolares que, apesar de não ter sido sempre como o concebemos hoje, mas é um tempo que podemos determinar, com certa margem de precisão, o seu início e algumas de suas transformações até os dias atuais. Desta forma, trataremos de forma específica, os tempos escolares.

Como surgem os tempos escolares?

Dentro desta perspectiva percebemos que a categoria tempo, como tempo cronológico, foi criada pelo homem; não é um tempo natural ou biológico, é um tempo artificial, inventado pelas sociedades como forma de regular suas práticas sociais e que tem passado, no decorrer da história, por diversas transformações.

A categoria tempo é aqui definida como um conceito histórico e social. Aceitar esta premissa significa aceitar que a noção de tempo não é um elemento a priori, ou seja, que existe assim como os diversos elementos da natureza. Significa ainda aceitar que a noção de tempo é elemento da criação humana e tem passado por inúmeras transformações ao longo da história. (PARENTE, 2006, p. 2)

O tempo biológico, que nas sociedades primitivas, determinava o “quando” para cada uma das atividades da vida cotidiana – como, por exemplo: o “quando” comer era determinado pela função biológica de sentir fome; ou o “quando” beber água, era determinado pela sede; ou o “quando” dormir, determinado pelo sono – foi se modificando de acordo com o que as sociedades foram se transformando. No entanto, vemos ainda, algumas situações onde o tempo natural prevalece ainda nos tempos atuais de alta tecnologia, quando, por exemplo, conhecemos comunidades cuja economia está baseada na atividade pesqueira. Nessas comunidades a relação com o tempo natural, ou seja, as mudanças de maré ou as mudanças de fases da lua, é que determinam a sua sobrevivência. Vemos, também, o tempo natural atuando quando vivemos numa comunidade onde os tempos naturais de chuva ou estiagem, cheia ou vazante dos rios, condicionam o transporte de pessoas e mercadorias que interferem na economia dessa comunidade; este é o caso de Cruzeiro do Sul, no Acre. A vida da população está estreitamente relacionada ao período de inverno ou verão. O verão, ou estiagem, limita o transporte de alimentos ou pessoas pelos rios da região, impedindo que os barcos com maior capacidade naveguem em águas rasas. A época de chuva já provoca outras limitações, neste caso quando nos referimos ao acesso por via terrestre. A BR-364, que separa o município da Capital do Estado em 630 km e que, devido ao alto nível de chuvas da região, torna intratável uma estrada há tanto tempo “aberta”, até hoje se encontra inacabada. Mas apesar de sabermos que existem essas comunidades que ainda dependem para sua sobrevivência dos tempos naturais, temos consciência de que não é esse tempo que move o mundo na modernidade.

A partir da industrialização das sociedades aquele tempo natural que movia as sociedades primitivas é substituído por um tempo regulador e que tem valor de mercado. O tempo passa a ser, segundo Parente, “*regulador dos novos ritmos da vida industrial e também objeto de necessidade para a emergência do capitalismo*”. (PARENTE, 2006, p. 30)

Devemos entender que para podermos explicar os tempos escolares da atualidade temos que recorrer ao tempo histórico das sociedades. Devemos levar em consideração que a lógica do processo de montagem dos tempos escolares foi iniciada no século XV e que os tempos escolares não surgiram simplesmente do nada e se fixaram como os praticamos atualmente. Esse processo permanece em contínua transformação ou adaptação aos interesses das classes detentoras do poder.

Cabe ressaltar que de acordo Parente, 2006, as transformações históricas e sociais do tempo determinaram fatores de construção da organização temporal da escola desde sua criação até os tempos atuais. Desta forma trazemos à tona os tempos escolares que não se referem somente aos tempos de aula, tempo de escolarização, tempo de planejamento, tempo de trabalho, tempo de projetos, tempo de reunião, tempo de intervalo etc., mas, principalmente, ao tempo do aluno. Ou seja, na realidade, o tempo de quem deveria ser o principal sujeito da realidade escolar: o aluno. Este aluno, também, que nem sempre foi concebido da mesma forma como o é hoje.

Houve um tempo na nossa história que a frequência da criança na escola não era obrigatória e que, para o adulto, a escolarização não era imprescindível.

Podemos relacionar o nosso tempo de escolarização ao conceito de capital humano ou empregabilidade tendo em vista que estas duas categorias tratam basicamente da idéia de que quanto mais se investe em si mesmo mais possibilidade de retorno futuro e este investimento se concentra, mais especificamente, na Educação. Portanto, podemos supor que quanto mais escolarização, mais capital humano investido, mais chance de competitividade no mercado de trabalho.

Segundo Garcia, 1999, ao realizar uma análise sócio-histórica da evolução de alguns países pode-se afirmar que é possível estabelecer uma relação entre os tempos estabelecidos nos períodos que vão da Renascença às vésperas da Revolução Francesa e as profundas transformações ocorridas a partir daí. Nesta fase o homem passa a deter o controle da sua vida produtiva e passa a perceber que necessita de escolarização. Os colégios criados na renascença surgiram para facilitar o atendimento àqueles alunos que não tinham recursos, disponibilizando, para tanto, alojamento e alimentação para que pudessem freqüentar a escola. Esses colégios transformam-se progressivamente em estabelecimentos de ensino com a finalidade de substituir o costume, que prevalecia à época, do estudante se deslocar individualmente à casa do professor. De acordo com a autora:

Os cursos livres da Idade Média perdem o espaço, e a graduação sistemática nos estudos marca, a partir da segunda metade do séc. XV, as relações pedagógicas com rígida ordenação em graus e classes. (GARCIA, 1999, p.115)

A divisão do dia em horários, ainda segundo a mesma autora, foi proposta por Melancton em 1528, com a finalidade de ordenar os estudantes em graus e definir uma seqüência para o material que seria utilizado como recurso didático. Essa graduação dos estudos pretendia introduzir certa ordem de forma a atender ao grau de desenvolvimento dos estudantes, fossem eles crianças ou adolescentes. Nesse período aparecem os

relógios e as sinetas como forma de controlar os tempos dos estudos nos estabelecimentos de ensino. A autora ainda nos esclarece que:

...essa apropriação do tempo do aluno é correspondente à expropriação do tempo do trabalhador assalariado em relação ao processo de trabalho. O objetivo da escola é então (...) dispor do tempo da capacidade efetiva dos alunos, em lugar de permitir que façam eles mesmos. (GARCIA, 1999, p. 115)

A idéia principal, neste caso, era a de organizar o tempo do estudante de forma que ele estivesse sempre ocupado em atividades escolares, evitando, assim, desordens na sala de aula. Desta forma podemos caracterizar o tempo escolar desde essa época como meio disciplinador, mas tendo em vista que não somente o tempo regulador resolveria o problema da disciplina, juntamente ao tempo deveriam ser introduzidos outros interesses:

A essa nova noção de tempo escolar – subdividida e controlada – que foi introduzida pelos colégios, associa-se a uma outra que fornece as bases institucionais para a seleção: a de rentabilidade e de intensidade do trabalho escolar, de avaliação do rendimento escolar: ‘na base das classificações de alunos e de todo o sistema de competição posto para funcionar, encontramos essa nova relação com o tempo. (GARCIA, 1999, p. 116)

Assim, as transformações que foram ocorrendo no que se refere às noções de tempos escolares têm uma estreita relação com as transformações dos tempos históricos e sociais e criaram, segundo a mesma autora, “*espaço para surgimento de uma concepção de avaliação fundamentada no julgamento das habilidades dos alunos em cumprir rapidamente suas tarefas e de se manter em atividade constante.*”. Vemos aqui que a noção hoje utilizada, que avalia o estudante de acordo com o desenvolvimento de competências, não é uma idéia original nem inovadora, é mais uma cópia de um passado não tão remoto nem longínquo.

Sobre o que falamos até aqui, concorda Parente, 2006, explicando que durante o século XVIII a educação teve um papel importante no treinamento dos indivíduos para hábito do trabalho, da disciplina, da pontualidade, da regularidade e que a tomada de consciência dessa realidade estava associada a idéia de que tempo representava dinheiro; e é através da disciplina, pontualidade e regularidade que se pode relacionar a idéia de tempo social e histórico ao tempo escolar:

Portanto, em síntese, tempo está sendo compreendido como histórico, social e individual. Histórico, na medida em que a espécie humana e as organizações sociais que cria se desenvolvem constantemente e suas produções, reproduções e construções se transformam; social, na medida em que os sujeitos e suas organizações fazem tudo isso na relação com outros sujeitos e outras organizações; individual porque se deve considerar o sujeito inserido em um determinado tempo da vida e, em cada tempo, como sujeito histórico que é, tempo para construir o seu conhecimento, seus valores, suas práticas, sendo esta uma construção ininterrupta e constante. (PARENTE, 2006, p. 32)

De acordo com o que já vimos até o momento, alguns aspectos históricos da evolução do processo temporal da escola se referem a multiplicidades de elementos que interferiram no passado e interferem na modernidade, determinando a forma de organização das instituições escolares e que os tempos escolares foram constituídos historicamente. Mas essa lógica da escola de tempos rígidos existe a longo tempo. Há séculos que os conteúdos a serem transmitidos são organizados em disciplinas e grades fechadas, em séries e graus, bimestres e semestres. Cada etapa superada é condição *sine qua non* para a próxima. Os tempos dessa escolarização são predefinidos. O aluno tem um tempo, também já pré-determinado, para aprender os conteúdos previamente selecionados e elaborados e os professores são os responsáveis pelo cumprimento dos programas preestabelecidos e gerenciadores pelo tempo disponível para cada atividade.

Essa herança ficou impregnada no modo de ser da escola atual e passou a confundir-se com a própria essência da escola impedindo o rompimento dessa estrutura rígida. Grande parte de educadores e alunos não encontra a lógica dessa estrutura, no entanto, ainda, muitos profissionais da educação, imersos em seu trabalho cotidiano, acabam assumindo essa estrutura e naturalizando-a como correta, sem questionamentos. Mas, apesar da nossa herança histórica, os tempos escolares são diferentes dos praticados na Idade Média, por exemplo, e que a partir dos séculos XV e XVI, iniciou-se um processo gradativo de transformações nas concepções e práticas dos tempos escolares.

Em 1549 os jesuítas chegaram ao Brasil com a finalidade de catequizar e a melhor forma de fazer isso seria através da instrução e assim instauraram uma ordenação à estrutura em níveis de ensino. Essa ordenação se modifica influenciada pelos processos decorrentes da produção mercantil, a partir do século XIX.

O tempo escolar, com suas imposições rígidas, foi-se consolidando ao longo de sua existência. Por isso se mantém a concepção de que o tempo escolar, com toda essa rigidez, é mecanismo sem o qual a transmissão do conhecimento seria ineficaz. Daí a organização do conhecimento em áreas disciplinares segmentadas; a organização de grades curriculares predefinidas; o

estabelecimento de horários de aulas/disciplinares; a montagem de planejamentos e cronogramas rígidos por área do conhecimento. Essa rigidez temporal está tão sedimentada nos sistemas escolares que parece ser impossível desmontá-la e fazer isso significaria a destruição da própria lógica da instituição escolar. (PARENTE, 2006, p. 43/44)

Durante a Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna têm prevalecido o consenso de que a educação escolar deveria iniciar-se entre 5 e 7 anos de idade, ou seja, depois de passado o período de educação dado pela própria família e que, a partir dessa idade, “*a criança estaria apta ao aprendizado das letras*”, que significava que a criança poderia começar a sua escolarização. Essa idade de início e tempo de permanência nos vários níveis de escolarização tem sofrido na história e continuam sofrendo na atualidade diversas transformações.

O que nos interessa, no momento, é esclarecer que no Brasil, somente no século XX, meados da década de 1940, é que passa a ser definida em lei a idade para o início da escolarização.

No que se refere à delimitação da idade para o início da escolarização, o estudo da legislação educacional brasileira verificou que foi apenas com a instituição do Decreto-Lei nº 8.529, em 02/01/1946, que, nacionalmente, se definiu a idade de 7 anos para que isso ocorresse. (PARENTE, 2006, p. 57)

A seguir, a Constituição de 1967 e a Ementa Constitucional de 1969 definiram a obrigatoriedade do ensino primário na faixa etária de 7 a 14 anos, mas só foi estabelecido em lei muito tardiamente o direito de estudar daqueles que não o conseguiram fazer na idade pré-determinada nas leis. Somente a partir da Constituição de 1988 é definida a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental àqueles que não tiveram a oportunidade de cursá-lo na idade apropriada. Desta forma incluímos em nosso foco o ensino noturno, tendo em vista que a grande maioria da população que não conseguiu cumprir a sua escolarização no tempo determinado pelas leis, necessariamente, caiu no ensino noturno que, segundo Togni e Carvalho, 2007, p. 2, sua existência, no Brasil, data dos tempos do Império e que de acordo com estudos realizados entre os anos de 1869 e 1886 funcionavam escolas noturnas para adultos em diversas províncias do país. Esse ensino noturno, àquela época, estava direcionado aos adultos analfabetos, ou seja, àqueles “*que não tiveram acesso à escola em idade própria e que não tinham tido possibilidade de freqüentar aulas no período diurno, por estarem trabalhando.*”

Essas escolas, específicas para adultos analfabetos, foram as primeiras formas de organização escolar noturna existentes no país sustentadas pelo poder público. Sabe-se de outras anteriores a essas que eram financiadas pela iniciativa privada que ofereciam uma escolarização bem mais precária. Aos poucos esse ensino noturno específico para alfabetização de adultos foi sendo estendido a outros níveis de ensino.

O ensino noturno foi criado, de acordo com Costa, 2007, para ocupar o tempo ocioso do trabalhador e o que se pretendia à época era a moralização, o progresso, a civilização, despertar o amor ao trabalho, e, acima de tudo, conscientizar os trabalhadores de seus direitos e, principalmente, dos deveres. O trecho do relatório apresentado ao Presidente de Pernambuco, datado de 1879, que nos trás a autora, nos dá uma noção do ideal da escola noturna praticado pelos governantes daquela época:

Instituição indispensável em um sistema regular de ensino público, acessório imprescindível do grande mecanismo da instrução popular, alavanca poderosa do melhoramento das classes inferiores, foco de luz aceso em benefício do povo deserdado de instrução pela necessidade do serviço diurno – a escola noturna é uma instituição eminentemente liberal e civilizadora. (...) É um poderoso motor da moralização das classes operárias, e ao passo que derrama na população idéias sãs, noções úteis, desenvolve o gosto pela instrução e faz concorrência muito salutar e para estimar-se, à freqüência dos cafés, ao jogo e à dissipação. O ensino dos adultos, disse-o uma autoridade, faz-lhes melhor compreender seus direitos e deveres: principalmente os deveres, pois o fruto mais salutar que podem tirar do estudo será melhor apreciar o que é a família, quais são as obrigações do filho, do esposo e do pai, e que as lhe incumbe para com a pátria, no caráter de cidadão. A instrução lhes inspirará o respeito à lei, o amor à justiça e o horror a tudo que pode fazer cair o direito sob a violência da força. (COSTA, 2007, p. 64)

Percebemos, muito claramente, nos textos até aqui analisados (Garcia, 1999; Parente, 2006; Togni, 2007 e Costa, 2007) que o acesso aos cursos noturnos era muito restrito, tendo em vista serem oferecidos somente nas capitais das províncias e em alguns centros urbanos maiores e que, desde a sua implantação, foi marcado por um sistema diferenciado do ensino diurno. Esse ensino noturno que até os dias atuais continua atrelado à legislação referente ao ensino diurno e que não leva em consideração a realidade do seu público alvo: o estudante trabalhador. Mas, dentro dessa realidade ainda nos deparamos com outras realidades que novamente transformam os tempos escolares de outro público que recebe um tratamento ainda mais diferenciado: os estudantes com problemas de distorção idade-série.

Os elevados índices de repetência e evasão determinaram os chamados programas de aceleração da aprendizagem nos quais os tempos escolares que determinam a idade e o nível para cada estudante devem ser adequados ao seu “problema”. Os tempos escolares já determinados na legislação vigente, quando não cumpridos, trazem prejuízos tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, portanto, entram em cena as

classes de aceleração, criadas exclusivamente para corrigir essa distorção idade-série.

Segundo Parente, 2006, várias experiências de classes de aceleração vêm sendo praticadas no Brasil e mostram uma diversidade de propostas no que se refere à faixa etária dos estudantes, à formação e estruturação das turmas, à duração e estruturação curricular de cada programa, bem como, à formação de profissionais para atuação nos diversos programas.

Programa de aceleração da aprendizagem, de acordo com Menezes, 2002, foi o termo atribuído ao programa instituído pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 1997 que permite, ao aluno, recuperar o tempo perdido. O programa tem como finalidade:

...possibilitar aos sistemas públicos de ensino, municipal e estadual as necessárias condições para combater o fracasso escolar, proporcionando aos alunos que apresentam a chamada distorção idade-série efetivas condições para a superação de dificuldades relacionadas com o processo de ensino aprendizagem. (Menezes, 2002, verbete)

Os recursos disponibilizados para o programa de aceleração da aprendizagem, no que se refere a material didático é uma nova versão do telecurso2000, denominado telecurso2006.

Segundo o que consta no site da Fundação Roberto Marinho, o novo programa intensificou o objetivo de enfrentar os três principais problemas da educação no Brasil e um deles é exatamente a aceleração de estudos e se consolidou como política pública de ensino em cinco estados brasileiros: Acre, Amazonas, Pernambuco, Rio de Janeiro e Distrito Federal.

O currículo do telecurso2006 é o mesmo do ensino regular e usa como metodologia “*a construção coletiva do conhecimento, correlacionando conceitos teóricos com o dia-a-dia dos alunos, o que possibilita uma abordagem interdisciplinar e aumenta o prazer de aprender.*”

No Estado do Acre, o Projeto Poronga, utiliza o modelo do Telecurso2000 e foi idealizado com o objetivo de corrigir a distorção idade-série, reduzir a evasão escolar e eliminar a repetência dos alunos nos níveis fundamental e médio. Na 1ª etapa foram instaladas 553 telessalas de ensino fundamental na capital do Estado – Rio Branco. No ano seguinte passou a abranger também o ensino médio na capital e expandiu o ensino fundamental para alguns municípios do interior do Estado. A partir de 2008 o Programa Poronga é inserido no Município de Cruzeiro do Sul, no que se refere ao ensino médio como Programa Especial de Ensino Médio – PEEM.

O problema é que esse programa não foi inserido para significar mais uma opção para alunos com dificuldades para seguir seus estudos e sim foi implantado como substituto do ensino médio regular noturno, no município. As três escolas de ensino médio, da zona urbana de Cruzeiro do Sul, substituíram o ensino médio regular noturno pelo PEEM (Escola Estadual Professor Flodoardo Cabral, Escola Estadual Don Henrique Ruth e Escola Estadual Craveiro Costa).

No projeto pedagógico do PEEM constam como diretrizes e objetivos os fundamentos do Telecurso que está direcionado para o desenvolvimento das competências voltadas para o mundo do trabalho e para a formação da cidadania. De acordo com o que consta do projeto do PEEM e do site www.novotelecurso.org.br, na parte específica de metodologias e fundamentos, o aluno torna-se co-responsável por seu próprio processo de aprendizagem e o professor, que no ensino regular é um especialista em conteúdos específicos “*passa a ser um especialista em dinâmica de construção de conhecimento*”, ou seja, passa a ser um mediador na relação “*aluno/ sujeito do conhecimento; coordenador e dinamizador de um grupo de estudos; criador de condições para que o aluno desenvolva habilidades que facilitem a aprendizagem; orientador do processo de aprender a aprender.*”

Na realidade o que se percebe é o sucateamento do nosso ensino com um discurso repetitivo e já tão conhecido por todos os educadores. É o discurso do poder. Discurso das classes que detêm o poder e que se acham no direito de determinar a vida das pessoas. O ensino médio noturno vive hoje, em Cruzeiro do Sul, uma modificação radical dos seus tempos escolares. Não que a sua população houvesse pedido tal modificação ou sequer tenha sido consultada para saber se, realmente, era isso que queriam. O ensino médio noturno que até 2007 ainda estava enquadrado como ensino regular, com duração de três anos e todas as características que o estabelecem como ensino regular, foi substituído pelo PROGRAMA ESPECIAL DE ENSINO MÉDIO – PEEM-Poronga, que tem características bem definidas. A lógica dos discursos é a mesma quando examinamos o Projeto do PEEM e encontramos a descrição do programa com as mesmas palavras utilizadas para descrever o já citado Telecurso2000:

...trata-se de uma proposta pedagógica direcionada ao aluno que se encontra em distorção idade-série e que, de acordo com seu projeto pedagógico, está voltado para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento de competência e para a formação da cidadania. Se auto-define como uma proposta de inclusão social, de valorização e de reconhecimento do capital humano. (o grifo é nosso) (Governo do Estado do Acre. Secretaria de Estado de Educação. Programa Especial de Ensino Médio. PEEM-Poronga. 2008)

O PEEM é uma proposta que utiliza como material de apoio o programa do Telecurso2000 e está proposto para jovens e adultos. Dentre os objetivos do programa está a proposta de aceleração da aprendizagem, tendo em vista que o ensino médio que antes era de três anos se resumiu à metade, ou seja, 18 meses para sua

integralização e de acordo com o que consta do projeto, objetiva “*oportunizar (...) a conclusão da educação básica em prazo mais curto.*”

Considerações finais

Temos, novamente, o tempo. O tempo contado com dois pesos e duas medidas. Ou serão três pesos e infinitas medidas? Bem... Tempos diferentes para realidades diferentes. O tempo de um ensino médio regular garantido a todos sem distinção – a não ser para aqueles que se perderam no tempo –; garantido àqueles que estudam durante o dia e que não precisam trabalhar; àqueles que têm tempo para o ócio e para o lazer. O outro tempo mais cruel para aquele que não tem mais tempo. O tempo de um ensino médio já defasado por ser no turno da noite agora recebe mais uma carga de defasagem. Um tempo ainda mais reduzido. Uma defasagem que antes era contada somente em horas, agora se conta em anos. Um curso de três anos, cortado pela metade: 18 meses. E ainda querem que acreditemos na “*qualidade*”. Um tempo cada vez mais escasso para aquele que não tem tempo para estudar; o tempo para fingir que aprende um conteúdo que não tem tempo para ser explicado. O tempo do estudante trabalhador que não tem tempo para o lazer ou o ócio. O tempo para aquele que não tem mais tempo.

Referências bibliográficas

COSTA, Ana Luiza Jesus da. **À Luz das Lamparinas**. As escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860-1889). 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO: disponível em: www.frm.org.br. Acesso em: 15 nov. 2009.

GARCIA, Tânia Maria F. B. **A riqueza do tempo perdido**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, July/dec. 1999. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000200009>. Acesso em: 24/10/2009. Print version ISSN 1517-9702.

GOVERNO DO ESTADO DO ACRE. Secretaria de Estado de Educação. Projeto do Programa Especial de Ensino Médio. PEEM-Poronga. 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de & SANTOS, Thais Helena dos. **Aceleração da aprendizagem**. (verbete). Dicionário interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=1>. Acesso em: 15/11/2009.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção dos Tempos Escolares**: possibilidades e alternativas plurais. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://libidigi.unicamp.br>. Acesso em: 24/10/2009.

TELECURSO2000. Disponível em: www.novotelecurso.org.br. Acesso em: 15/11/2009.

TOGNI, Ana Cecília & CARVALHO, Marie Jane Soares. **A escola noturna de ensino médio no Brasil**. RIE - Revista Iberoamericana de Educación, n. 44, maio/agos. 2007. Disponível em: www.rieoei.org. Acesso em: 24/10/2009.

O professor e o desafio do uso das tecnologias de informação e comunicação na formação continuada

Sandra Maria de Lima

Resumo: A formação continuada do professor, através da Educação a Distância, vem sendo desenvolvida em nosso país, desde a década de 90, sendo intensificada com a chegada da tecnologia na escola e expansão da internet. O propósito é o uso das novas tecnologias no ensino e aprendizagem, atualizando o professor, visando a melhoria da qualidade da educação pública. O curso Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC, com carga horária de 100 horas, é uma iniciativa do governo federal. Sua implementação no Estado do Acre ocorreu através de convênio com a Secretaria de Estado de Educação, com as ações desenvolvidas pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). O curso oportuniza aos professores, coordenadores pedagógicos e gestores momentos de reflexão sobre seu fazer pedagógico com o uso das tecnologias, planejamento de atividades práticas e busca da construção do conhecimento, através da análise da realidade, contextualização e novas aprendizagens. Nos anos de 2009 e 2010, acompanhamos a participação dos professores da rede pública de ensino na 1ª e 2ª oferta desse curso. Neste trabalho, a partir dos relatórios dos formadores, relataremos os desafios enfrentados no processo de formação, bem como as superações. A análise aponta para o fato de que o curso tem contribuído para a inclusão digital dos educadores e para a inserção das tecnologias na prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação a Distância, tecnologias de informação e comunicação, formação continuada.

Introdução

Este trabalho aborda de forma breve a trajetória da implantação e implementação dos cursos de Educação a Distância (EaD) no Estado do Acre e como foi constituída a rede de formadores para atender os cursos, com foco no curso Tecnologias na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC, que será o nosso objeto de análise pela sua importância na formação continuada dos professores, na inclusão digital e contribuir para inovação de sua prática pedagógica. O recorte está baseado nos relatórios dos formadores que atuaram na primeira e segunda oferta do curso Tecnologias na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC, em 2009 e 2010, nos municípios que são de responsabilidade do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) Rio Branco. Como multiplicadora, tenho acompanhado todos os desafios enfrentados para a implantação da cultura digital junto aos professores da rede pública de ensino e de cursos em EaD na formação continuada dos mesmos.

O Estado do Acre é constituído de 22 municípios, destes, 15 estão a cargo do NTE para realizar a formação e acompanhamento das atividades, tanto na rede estadual quanto municipal. Na atualidade, para o professor ou qualquer outro profissional poder atuar na sociedade do conhecimento, não basta ter um curso de nível superior, existe a necessidade de atualização pelo movimento que foi criado pela ciência e pelo avanço da tecnologia. Vencer os desafios que estão presentes, principalmente, no uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no seu processo de aprender e ensinar e para que a aprendizagem seja significativa, é importante ser “produto de um processo de construção de conhecimento que o aprendiz realiza na interação com o mundo dos objetos e do social”. (VALENTE, 2010, p.71)

A Educação a distância foi a estratégia que o governo federal e estadual, encontrou para atingir um maior número de profissionais com o menor custo e cursos de qualidade para manter os professores e equipe gestora das escolas públicas atualizados. A execução dos cursos tem sido um grande desafio, mas que vem acontecendo no estado do Acre desde a década de 90.

A formação continuada é um processo que faz parte da vida de todo profissional que esteja atuando e precisa atender as necessidades do mercado de trabalho e da sociedade. O professor é um eterno aprendiz, portanto, ensinar e aprender faz parte de seu cotidiano e não deve ser de responsabilidade apenas do governo federal e estadual, mas também deve ser assumida pela escola. Antonio Nóvoa destaca o seguinte:

Estas práticas de formação continuada devem ter como pólo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação continuada. (NÓVOA, 2010, p.64-65)

A educação a distância é uma modalidade de ensino que prescinde da relação presencial entre aluno e professor. Esse novo tipo de relação veio transformar com o paradigma que estava posto para a formação do professor. Outros elementos passam a ter importância como o ambiente virtual de aprendizagem, material impresso e online, o tutor/formador mediado por tecnologias, para que o processo ensino-aprendizagem se concretize e seja de qualidade. Nessa modalidade de ensino, podemos ter momentos presenciais, entre tutor/formador e cursista, e estudo a distância, com isso o professor não precisa ausentar-se da sua sala de aula para participar de um curso. Moran esclarece o seguinte:

Hoje temos a educação presencial, semi-presencial (parte presencial/parte virtual ou a distância) e educação a distância (ou virtual). A presencial é a dos cursos regulares, em qualquer nível, onde professores e alunos se encontram sempre num local físico, chamado sala de aula. É o ensino convencional. A semi-presencial acontece em parte na sala de aula e outra parte a distância, através de tecnologias. A educação a distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação. (MORAN, 2002)

O curso Tecnologias na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC, foco da nossa pesquisa, compõe o portfólio dos cursos de formação do Proinfo Integrado, programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar. E como uma das ações de governo é consolidar as ações de formação, a oferta tem sido efetivada a cada ano desde o lançamento.

O percurso da formação continuada no Acre - breve histórico

No Acre, a formação continuada dos professores, valendo-se da educação a distância, teve início em 1992, com o um programa que se chamava Um Salto Para o Futuro, e que em 1995 passou a denominar-se Salto para o Futuro. O Salto, assim chamado pelos professores, ainda hoje, é um programa de formação continuada para professores do ensino fundamental, médio e trata também, de algumas temáticas voltadas para a educação infantil, procurando debater as diferentes questões sobre a educação e contribuir para a reflexão da prática em sala de aula.

Na época, quem implementou o programa no estado foi a Coordenação de Educação a Distância, setor ligado a Secretaria de Estado de Educação. O apoio vinha da extinta TV Educativa, hoje TV Aldeia, que realizava a gravação dos programas que seriam utilizados nos espaços de recepção organizada, mediado por um orientador de aprendizagem, que debatia com os professores as temáticas de cada programa televisivo e realizava estudo dos textos de apoio (boletins). O diferencial do programa nesse estágio era a interatividade mantida entre os especialistas presentes com os professores nos telepostos, servindo-se do telefone, fax, correspondências. Como a programação era apresentada para todo o país, em muitos estados, a interação acontecia ao vivo. Somente, em 1996, com a chegada da TV Escola e as antenas parabólicas nas escolas é que foi possível assistir e participar dos programas com transmissão direta. Atualmente, o programa é transmitido pela TV Escola, DirecTV, Sky.

A TV Escola é mais uma iniciativa do Ministério da Educação destinada aos professores, alunos, comunidade escolar e todos que estão interessados em ensinar e aprender. A TV Escola oferece aos professores programas de formação continuada, vídeos e dicas para sua prática pedagógica, revistas, guia dos programas, grade da programação e um site no qual é possível assistir filmes, documentários, fórum e email e a interatividade é mais dinâmica com a internet.

A implantação do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e a chegada dos computadores nas escolas, foram efetivados a partir de 1998, com o Programa Proinfo - Programa Nacional de Informática Educacional que veio acrescentar mais um recurso para promover o uso pedagógico da TIC nas escolas públicas, principalmente, o computador, mas que ainda não era utilizado para a formação continuada dos professores.

No ano de 2000, mais um passo foi dado na formação dos professores com a implementação do *Curso de Extensão TV na Escola e os desafios de hoje*. Uma iniciativa da extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED-MEC) e a Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRedes). O Curso tinha como objetivo capacitar os professores do ensino fundamental e médio para fazer uso da TIC na sala de aula, principalmente, a televisão e o vídeo. O curso estava dividido em módulos de estudo (material impresso) e vídeos, com uma carga horária de 180 horas.

A metodologia utilizada era do ensino a distância, pois o professor participava de encontros presenciais e realizava seus estudos conforme sua disponibilidade de tempo, local desejado e contava com a mediação de um tutor para ajudá-lo, quando necessário, no desenvolvimento das atividades e tirar algumas dúvidas com relação as temáticas abordadas. Na primeira versão, a Secretaria de Educação, através do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) desenvolveu o curso em parceria com a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), mas nas versões posteriores, a parceria foi com a Universidade Federal do Acre (UFAC), responsáveis também pela certificação dos cursistas.

O curso Mídias na Educação inicia em 2005, está voltado para o uso pedagógico das TIC como: TV, Vídeo, informática, rádio e material impresso no fazer pedagógico. O curso está dividido em seis módulos,

com uma carga horária total de 120 horas e certificação de extensão, pela UFAC. O curso veio trazer um espaço novo na formação continuada do professor que foi o ambiente virtual de aprendizagem. Na oportunidade, para participar do curso era necessário que o professor já tivesse conhecimento de informática básica, internet e e-mail.

O Proinfo, em 2007, é reeditado com novo formato, passando de uma formação voltada apenas para a informática educativa, para uma preocupação com o uso da tecnologia de informação e comunicação na sala de aula e assim melhorar o processo de ensino e aprendizagem. A proposta vem acompanhada de três cursos: Introdução à Educação Digital, Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC e Elaboração de Projetos.

Rede de formadores

Importante ressaltar que, a partir da demanda criada pela política pública de formação para uso das TIC na escola, foi necessário expandir o quantitativo de formadores para atender o maior número possível de escolas, assim, o NTE, já formado pelo Proinfo/MEC, promoveu cursos para qualificar professores com afinidade nas tecnologias para atuar tanto na capital como no interior do estado. Essa ação revelou-se vital, pois esses sujeitos tornaram-se referência em suas localidades e hoje atendem não apenas os cursos do Proinfo, mas também cursos profissionalizantes como o E-tec Brasil, cursos a distância pela UnB, como tutores.

O percurso da criação da rede começou com a implantação da Coordenação de Educação a Distância, em 1992, que articulou a participação de dois professores para fazer o curso de especialização em Educação a Distância, através do ensino a distância, pela Universidade de Brasília (UnB).

Para atuar no programa Salto para o futuro, o professor/orientador recebeu uma formação inicial do coordenador do programa no estado e posteriormente, foi exibida a série Encontros com os Orientadores de Aprendizagem, para fortalecer sua atuação nos centros de recepção.

Os tutores que atuaram no Curso de Extensão TV na Escola e os desafios de hoje foram formados pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

O primeiro grupo de multiplicadores do NTE, especialistas em Informática Educativa, curso oferecido pela Universidade Federal de Sergipe. O segundo grupo foi formado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Atualmente, os multiplicadores têm realizado o curso de Especialização em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

Ainda que esses cursos tenham formado a equipe central, o fortalecimento das políticas públicas de inclusão digital tem aumentado a demanda de cursos, o que gera necessidade de mais formação. A implementação dos cursos do Proinfo integrado, os multiplicadores não conseguiram atender a demanda, sendo necessário ampliar a rede. Foi realizada a formação *do professor/formador pelos multiplicadores do NTE, em Rio Branco e todo interior do Estado do Acre.*

Os formadores são professores da rede pública que já participaram do processo de formação oferecido pelo Núcleo de Tecnologia Educacional e tem perfil sinérgico com as TIC, além de serem usuários experientes com as tecnologias digitais.

Em todos esses anos, muitas séries de programas e cursos de formação continuada foram desenvolvidas com os professores, coordenadores de ensino, pedagógicos e gestores. Os cursos, no novo formato, trouxeram para a educação do nosso estado uma grande contribuição. A formação do professor passou a ter um novo olhar porque valorizou os profissionais locais, quando surgiu a figura tutor/formador, pois as formações dos professores eram sempre presenciais e dependiam, muitas vezes, de um especialista que viesse de outro estado, era dispendioso e atendia um pequeno grupo de professores.

A educação a distância, não só ampliou a participação dos professores na formação em termos de quantidade, pois além da capital, passou a incluir os professores dos locais mais distantes e de difícil acesso do estado.

A qualidade dos cursos foi reconhecida pelos professores, porque foram sempre bem aceitos e nas considerações, constantes nos relatórios, receberam ótimos conceitos. Os professores também puderam perceber que juntos poderiam estudar sem se ausentar de suas atividades, aplicar novos conceitos e estratégias e trazer o resultado para discutir com os colegas, trocar experiências, não somente com seus parceiros, mas conhecer como o restante do Brasil vem fazendo educação, quais os desafios e que caminhos têm percorrido para enfrentá-los.

O curso: Tecnologias na Educação - ensinando e aprendendo com as TIC

O Curso Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC tem como proposta *subsídios teórico-metodológico-práticos para que os professores, coordenadores de ensino, pedagógicos e gestores escolares possam “compreender o potencial pedagógico dos recursos das TICs no ensino e na aprendizagem em suas escolas”.* (TORNAGHI, PRADO, ALMEIDA, 2010, p.10)

O currículo do referido curso foi delineado para o desenvolvimento de temas que possibilitassem a integração com o trabalho pedagógico, a reflexão da prática e registro das experiências realizadas com os alunos em sala de aula. O currículo está organizado em quatro unidades: Tecnologia na Sociedade, na vida e na Escola; Internet, Hipertexto e Hiperídia; Prática Pedagógica e Mídias Digitais; e Currículos, Projetos e Tecnologias.

O curso ofereceu os seguintes materiais:

- **Guia do Formador** – suporte impresso, para o formador, que visa a oferecer informações sobre os objetivos do curso, a proposta e desenho curricular, atividades a distância, encontros presenciais, avaliação e certificação, registro, acompanhamento e monitoramento dos cursistas;

- **Guia do Cursista** – suporte impresso que visa oferecer informações sobre curso a distância, proposta do curso, objetivos, metas, diretrizes curriculares, perfil esperado do profissional ao término do curso, avaliação, certificação e coletânea de textos, com algumas leituras obrigatórias para o aprendizado e aprofundamento do cursista;

- **CD-ROM** – oferece textos e as atividades para o cursista realizar a distância e postar no ambiente on-line.

Além do material disponibilizado, a coordenação do curso criou um blog para facilitar o acesso dos cursistas às atividades previstas em cada unidade, divulgar os blogs criados em cada turma, disponibilizou textos para leituras complementares, e abriu um canal de comunicação com os formadores e cursistas.

O referido curso tem uma carga horária de 100 horas, sendo 36 horas presenciais e 64 horas de atividades a distância, sendo a etapa presencial distribuída em encontros quinzenais com duração de 4 horas.

A avaliação dos cursistas ocorreu durante todo o processo. Nos encontros presenciais, foram avaliadas as produções realizadas durante as semanas de estudo. A distância foram avaliadas as atividades postadas no ambiente com comentários do formador. No último encontro presencial foi avaliado todo o curso. Para a certificação é necessário que o cursista tenha 70% de frequência/participação nas atividades. As informações sobre participação nos encontros, desenvolvimento de atividades e auto-avaliação do cursista, são inseridas no Sistema de Informação Proinfo Integrado (SIPI) para expedição do certificado e acompanhamento do MEC.

O processo da formação continuada no curso

A participação na formação continuada, através da modalidade de EaD, oferece uma dinâmica diferenciada dos cursos de formação presencial. Computador, internet, interatividade, e-mail, ambiente de aprendizagem e a possibilidade de planejar atividades com os alunos e trazer o resultado para discutir com seus pares, além de refletir sobre sua prática nos debates nos encontros presenciais baseados nos textos de apoio, tem sido bem mais desafiador para o professor. Lidar com todas essas novidades exige um pouco mais de tempo. Segundo Maria Elizabeth Almeida:

No processo de formação, o educador tem a oportunidade de vivenciar distintos papéis como o de aprendiz, o de observador da atuação de outro educador, o papel de gestor de atividades desenvolvidas em grupo com seus colegas em formação e o papel de mediador junto com outros aprendizes. A reflexão sobre essas vivências incita a compreensão sobre o seu papel no desenvolvimento de projetos que incorporam distintas tecnologias e mídias para a produção de conhecimentos. (ALMEIDA, 2005,p.44)

O processo de inserção no mundo da informática e da tecnologia digital, para muitos professores, acontece com o curso Introdução à Educação Digital que lhe proporciona os conhecimentos básicos acerca da operacionalização das ferramentas essenciais para interatividade, como e-mail, diários eletrônicos, edição de textos, planilhas e apresentações, entretanto, os limites gerados pela falta de hábito, pela resistência típica de imigrantes digitais (PRENSKY, 2001, p.2), faz com ele enfrente grandes dificuldades. A superação de todos os entraves acontece à medida que o curso avança e os professores conseguem interagir melhor com o ambiente de aprendizagem e os softwares do computador.

Os pré-requisitos para participação no curso são: noções básicas de informática, navegação na internet e ter conta de e-mail. No entanto, a maioria dos professores chega ao curso sem as competências necessárias. Não é o objetivo do curso, a iniciação digital, mas acaba assumindo essa responsabilidade para que o cursista participe do curso. Torná-lo autônomo tem sido o grande desafio. Para ajudá-lo a superar as dificuldades, algumas estratégias foram criadas como: fazer parcerias com as pessoas que trabalham nos laboratórios que contribuíram orientando o professor na digitação de textos, postagem de atividades no ambiente eproinfo e no blog; os formadores fizeram atendimento individual e encontros extras; foram elaborados tutoriais para orientá-lo com o ambiente de aprendizagem; colegas adotaram o outro que tinha dificuldades com a máquina; os formadores orientaram os professores para que fizessem uma agenda de trabalho, reservando dias para estudo e participação nos encontros presenciais, plantões de tutoria, etc. Uma formadora retrata a situação muito bem quando menciona o seguinte: “Para atender essas dificuldades do grupo precisei fazer encontros semanais e criar sistemas de plantões para ajudar os cursistas que não conseguiam fazer atividades de forma independente”.

Outro desafio a ser superado no curso é o período longo devido a carga horária. A duração do curso seria em torno de cinco meses, o que não ocorreu em nenhuma das ofertas. O curso estendeu-se mais que o previsto. Em algumas turmas os professores não tinham conseguido concluir setenta por cento das atividades referentes às unidades de estudo, percentual necessário para a certificação. Outros motivos foram alegados pelos formadores como: procurar resgatar alguns cursistas afastados; falta de tempo dos cursistas para participar dos encontros presenciais, pois com a chegada do final do ano, encerramento do ano letivo consome muito

tempo dos professores; período de férias dos professores; um número excessivo de atividades para o período do curso; professores que pediram mais um tempo para poder concluir as atividades. Com relação ao número de atividades, na segunda oferta reduzimos, deixando praticamente uma atividade por semana, para não sobrecarregar os cursistas.

Nas duas ofertas do curso, muitos cursistas não conseguiram concluir o curso. De acordo com os relatórios dos formadores, os motivos alegados foram: dificuldade com as tecnologias; falta de acesso às tecnologias; falta de interesse; falta de tempo; muitas responsabilidades; atividades concomitantes, por exemplo, pós-graduação; carga horária de trabalho na docência e de atividades afins, ou seja, extraclasse, como planejamentos pedagógicos, feiras de ciências, reposição de aulas, mediação em diferentes locais de trabalho; atuação em outras instituições não educacionais; grande desconhecimento ou nenhuma afinidade com os equipamentos tecnológicos; laboratórios de informática sem nenhuma condição de utilização; máquinas com defeitos, sem ar condicionado, falta de internet; falta de leitura e conhecimento dos temas para a compreensão do material impresso e /ou audiovisual; falta de tempo para participarem dos encontros presenciais, bem como realizar as leituras para efetivar as atividades a distância. Esta é uma realidade dos cursos em educação a distância. As causas relacionadas acima são confirmadas por Maria de Lourdes Coelho quando coloca o seguinte:

Em outra experiência brasileira, descrita por Azevedo (1998), as causas do abandono em cursos a distância, nos ambientes em rede de computadores, estão relacionadas ao fator novidade, pois demanda o aprendizado de como se movimentar no novo espaço e de se programar na nova temporalidade. Em suas experiências docentes, este autor constatou um alto índice de evasão em suas turmas nos cursos virtuais. Pesquisando os motivos deparou-se com a falta de tempo alegada pelos alunos. Prosseguindo em suas investigações, Azevedo concluiu que o fracasso dos alunos estava relacionado à questão da adaptação dos mesmos ao ambiente virtual e à administração do tempo, pois o que os alunos não conseguiam era ajustar a disponibilidade de tempo à dinâmica assíncrona e síncrona da aprendizagem *on-line*. O novo ritmo, diferente dos ambientes presenciais de ensino, fazia com que os alunos se sentissem atrasados em relação ao programa de estudo e, incapazes de se envolverem na dinâmica participativa, acabavam não concluindo o curso. (COELHO, 2001, p.86)

No referido curso, a parte do estudo a distância não acontece de forma satisfatória, considerando que parte do objetivo da EaD é que o aluno seja capaz de estudar sozinho, organizar seu tempo e realizar as atividades propostas pelo curso e procurar o formador para tirar dúvidas.

A percepção da realidade apresentada no curso, é que a falta da cultura de EaD, faz com que o cursista deixe para fazer o que era a distância, no encontro presencial. E como consequência, todo o processo de reflexão que deve acontecer nesse momento, fica um pouco prejudicada.

Os indicadores da falta de cultura digital dos professores são: não atualizam os blogs, não respondem a e-mails, a escola não incorpora hábitos da cultura digital.

Por outro lado, apesar das dificuldades mencionadas, o que se pode observar no depoimento dos professores é que o esforço depreendido no processo é válido.

Os cursistas que chegam até o final, afirmam que:

“O curso foi de fundamental importância para o educador, encontramos dificuldades, mas, superamos e tive um bom aprendizado”. (professor, 2010)

“Curso muito importante para o educador, apesar das dificuldades ou falta de dedicação minha, acredito que aprendi muito”. (professor, 2010)

“Foi muito bom, aproveitei muito e estou utilizando na sala, mas muitos colegas não conseguiram acompanhar”. (professor, 2010).

“Comecei sem saber quase nada, e hoje posso dizer que sei muito sobre usar as tecnologias na sala de aula”. (professor, 2010)

“O curso me ofereceu um mundo de descoberta/recursos que irão facilitar na aprendizagem dos alunos”. (professor, 2010)

Considerações finais

O propósito da utilização das TIC em sala de aula e na escola para trazer melhoria ao ensino e aprendizagem dos alunos, através das medidas tomadas pelo governo federal, em parceria com o governo estadual e municipal, para disponibilizar computadores com acesso a internet ou não, tem contribuído de maneira significativa para que o professor receba formação continuada de maneira mais efetiva e compreenda as possibilidades de cada tecnologia presente na escola e incorpore à sua prática pedagógica.

Todo esse processo de mudança vai exigir uma nova postura dos atores presentes na escola e que a aprendizagem aconteça de maneira mais construtiva. Carmem Neves afirma que:

Nesse cenário, crescem as pressões por maior qualidade no processo de ensino-aprendizagem e por uma educação que aconteça ao longo de toda a vida. A escola contemporânea deve ser um espaço de aprender a aprender; de criação de ambientes que favoreçam o conhecimento

multidimensional, interdisciplinar: um local de trabalho cooperativo/solidário, crítico, aberto à pluralidade cultural, ao aperfeiçoamento constante e comprometido com o ambiente físico e social em que estamos inseridos (NEVES, 2005, p.137).

A rede de tutores que foi se formando no Estado com os cursos do Proinfo Integrado tem sido de fundamental importância para a formação continuada do professor, principalmente do interior do estado àquelas localidades de difícil acesso, porque realizam sua formação em serviço, sem a necessidade de ausentar-se da escola, casa ou mesmo do município, como costuma acontecer nas formações presenciais.

O curso Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC, vem contribuindo para a inclusão digital do professor, à medida que atende aos professores que já tem certo domínio da informática e àqueles que, muitas vezes, não sabem nem ligar o computador, apesar dos critérios para participar do curso sejam claros e requerer conhecimento de informática básica e internet. A falta desse conhecimento acarreta a demora no cumprimento das atividades previstas no curso, prorrogação do calendário estabelecido para o curso e exige do formador um acompanhamento mais próximo, praticamente, face a face para ajudar os cursistas em suas dificuldades. Esses momentos de apropriação tecnológica são fundamentais para que o professor sintam-se mais confiante e tenha tranquilidade para usar o laboratório de informática e outras TIC com os alunos.

Durante o curso, nos encontros presenciais e uso do ambiente virtual de aprendizagem, os professores têm momentos de reflexão da prática e planejamento de atividades que levam a ação. Com isso, o aluno do professor/cursista tem a possibilidade de buscar muitas informações a respeito do tema pesquisado, saindo do convencional, onde o professor era quem tinha o domínio da informação. Essa nova maneira de ensinar vem fazer com que o professor tenha uma nova postura, que é o de orientador da aprendizagem do aluno. Almeida e Prado colocam o seguinte:

No entanto, fazer a gestão da prática pedagógica é algo novo para o professor. Não podemos nos esquecer de que o professor foi preparado para planejar o ensino, dar aula, transmitir informações, passar e corrigir exercícios e provas para os alunos. E agora, diante de um novo cenário da educação, ele precisa lidar com a rapidez e a abrangência de informações, de dados, com o dinamismo do conhecimento e com a integração de tecnologias e diferentes formas de representação. (ALMEIDA e PRADO, 2006,p.52)

Esse cenário de novas competências exigidas do professor requer que se mobilize todos os esforços possíveis para que seja dado a ele as condições de aprendizagem das ferramentas e sua devida inserção e integração no currículo escolar das TIC, de forma que faça sentido para o professor.

Assim, as políticas de formação, com os cursos ofertados na aplicação das políticas públicas, ainda que desafios persistam, são superáveis, e tem contribuído de forma decisiva para o processo de disseminação e consolidação das tecnologias nas escolas aereanas, tanto no que se refere ao fortalecimento da rede de formadores, como também em oportunidades para que os professores da rede comecem a incorporar as tecnologias em suas práticas com perspectivas inovadoras, o que sem dúvida, tem bons reflexos na qualidade da rede de ensino.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Prática e formação de professores na integração de mídias.** Prática pedagógica e formação de professores com projetos: Articulação entre conhecimento, tecnologia e mídias. In. MORAN, J.M. e ALMEIDA, M.E.B. (Orgs). *Integração das tecnologias na Educação.* Salto para o futuro. Brasília, Ministério da Educação, Seed, 2005, p.44.

ALMEIDA, M.E.B.; PRADO, M.E.B.B. **O Papel da Gestão da Integração do uso das Mídias na Escola e as possibilidades da Formação a distância na formação do educador.** Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175900Midiaeducacao.pdf>. Acesso: 7 out. 2011.

COELHO, Maria de Lourdes. **A formação continuada de professores universitários em ambientes virtuais de aprendizagem: evasão e permanência.** 2001.191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2001.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância.** Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. Acesso em: em 7 out. 2011.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. **A educação a distância e a formação de professores.** In. MORAN, J.M. e ALMEIDA, M.E.B. (Orgs). *Integração das tecnologias na Educação.* Salto para o futuro. Brasília, Ministério da Educação, Seed, 2005, p.137.

NÓVOA, Antonio. *Entrevista com Antonio Nóvoa – Matrizes Curriculares*. In. TORNAGHI, A.J.C.; PRADO, M.E.B.B.; ALMEIDA, M. E. B.(Org.). *Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista*. Ed. Brasília, Secretaria de Educação a Distância, 2010, p.64-65.

PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. Disponível em http://depiraju.edunet.sp.gov.br/nucleotec/documentos/Texto_1_Nativos_Digitais_Imigrantes_Digitais.pdf. Acesso em: 20 set. 2011.

TORNAGHI, A.J.C.; PRADO, M.E.B.B.; ALMEIDA, M. E. B.(Orgs.). **Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista**. Ed. Brasília, Secretaria de Educação a Distância, 2010, p.10.

VALENTE, José Armando. **Aprendizagem continuada ao longo da vida**. In. TORNAGHI, A.J.C.; PRADO, M.E.B.B.; ALMEIDA, M. E. B.(Org.). *Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista*. Ed. Brasília, Secretaria de Educação a Distância, 2010, p.71.

Gramática e aspecto verbal: discussões sobre linguagem e identidade

Simone Cordeiro de Oliveira

Mas, posto que há um “vão” entre as similitudes que formam grafismo e as que forma discurso, o saber e seu labor infinito recebem aí o espaço que lhes é próprio: terão que sulcar essa distância indo, por um ziguezague indefinido, do semelhante ao que lhe é semelhante. (FOUCAULT)

Receio bem que jamais venhamos a desembaraçar-nos de Deus, pois cremos ainda na gramática. (NIETZSCHE)

Resumo: ensino da Língua Portuguesa (LP), em especial, no que tange o ensino dos verbos em suas inúmeras relações frásicas a partir de análise morfológica, sintática e semântica; encontra-se, atualmente, preso a um enquadramento delimitado por pesadas molduras tradicionalistas, requintadas que lampejam o ideário ocidental. Neste trabalho proponho uma análise sobre o estudo dos verbos tomando como fio condutor sua característica aspectual, a partir da grande lacuna que há entre o que é apresentado pela Gramática Normativa (GN) e as produções dinâmicas da oralidade. Busco, ainda, direcionar uma abordagem crítica sobre os possíveis fatores que contribuem para amesquinhar a apreciação deste conteúdo tanto nas salas de aula, por meio dos profissionais responsáveis pelo ensino; quanto nas gramáticas, pelos notórios intelectuais da língua. Para isto, partirei do conceito de cultura e imperialismo e sua relação para as construções sociais a partir da abordagem bibliográfica de diferentes historiadores. Como um dos resultados desta adição, a GN será analisada, verificando seu papel no ensino da LP; em especial no que se refere ao estudo do aspecto do verbo.

Palavras-chave: cultura, imperialismo, aspecto verbal, gramática normativa.

Introdução

As relações sociais provocam no indivíduo um ajustamento multifacetário, uma vez que por elas os sujeitos acreditam ser capazes de fazer suas escolhas num apontamento que visa à seleção entre o certo e o errado. Esta política de aceitação ou recusa parte de um desejo individual que objetiva destacar o que se tem de melhor numa tentativa de justificar a rejeição ao que lhe é estranho. Ancorados nesta metodologia, criam-se inúmeras definições depreciativas, tais como: inculto, bárbaro; que somente servem como fortificantes para a ideia de que há superiores e inferiores.

Interessa destacar aqui, que a ideia de inferioridade nada tem a ver com o conceito de errado; até porque a definição de errado é altamente perigosa. São antagonismos frutos de criações humanas, mas há a necessidade de considerá-los; pois são por estes antagonismos que surgem as demarcações sociais. Alerto, ainda, para esta gangorra bipolar; são justamente nas relações sociais que se definem as demarcações sociais.

Contudo, estas delimitações não podem ser consideradas ingênuas, pois são determinadas diretamente pelas relações de poder facilmente incorporadas na sociedade: estado, igreja, escola, família, dentre outras. No entanto, é necessário considerar a escola como um dos mais severos capatazes da sociedade; tendo em vista que a ela detêm o poder de condenação e de promoção.

Uma abordagem crítica, histórica, social

Gostaria de começar estas considerações pelo pensamento do historiador que considero ser o que há de melhor dentro da retórica sobre cultura e imperialismo a partir do séc. XVI. Assim define Edward W. Said (1995) a condição humana à página 93 da obra *Cultura e Imperialismo*: “Vivemos, evidentemente, num mundo não só de mercadorias, mas também de representações, e as representações – sua produção, circulação, história e interpretações – constituem o próprio elemento da cultura.” O que Said nos apresenta é, na verdade, um questionamento a cerca de todas as afirmações inquestionáveis e tidas como verdadeiras as quais carregamos de maneira inerte ao longo dos tempos. Permite-nos com seu texto (re)pensarmos o conceito de cultura, bem como questionarmos a ideia de certo e errado; aqui direcionado para a perspectiva de língua, gramática, ensino, verbos, tempos verbais; e, finalmente, de aspecto verbal.

Deve-se entender por cultura ao conjunto de características humanas que não são inatas ao homem,

pois elas se criam e se preservam ou aprimoram-se através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade. Não é determinada por fatores de ordem econômica, política ou histórica; ao contrário, são nestas relações heterogêneas que o conceito de cultura se (re)ordena em um eterno *continuum*. A imprecisão na tentativa de conceituar o termo se justifica por seu caráter dinâmico, híbrido, ambíguo e impuro.

De forma semelhante, a ideia de imperialismo também vem ao longo dos tempos sofrendo contínuos processos de falseamento, cujo objetivo primordial é alimentar ironicamente seu antônimo – ou seja, a ideia de liberalismo, liberdade, escolha. Da mesma forma, o imperialismo também é de difícil conceituação; uma vez que as nossas escolhas, para que sejam aceitas, devem partir de um “modelo”. No entanto, este modelo não significa a certeza da verdade; já que parte de um ideário individual ou, pelo menos, planejado por uma minoria dentro a massa populacional. “Como nem cultura, nem imperialismo são inertes, as conexões entre eles, enquanto experiências históricas são dinâmicas e complexas”; Said (1995, p.44).

A complexidade existente dentro do dinamismo que gira ao redor do conceito impreciso de cultura e imperialismo normalmente não tende a importunar apáticos leitores e cidadãos que buscam a convivência “pacífica” em sociedade. No entanto, através das leis que regem o “bem falar” e o “bem comportar-se”, somos constantemente aguçados de maneira inquietante a perceber nas ações do dia-a-dia, que para se chegar a essa passividade é necessário abrir mão de si; pois o si/eu não é capaz de, sozinho, satisfazer-se diante das exigências de uma sociedade. Esse movimento silencioso e massacrante devora o homem/indivíduo, e o torna um sujeito marionete controlado pela sociedade da qual está inserido.

Em “Trabalhadores do Muru, o rio das cigarras”, o historiador Albuquerque (2005) retrata muito bem esta condição humana através dos relatos de ex-seringueiros residentes no município de Tarauacá, estado do Acre – Brasil. Impressiona a face imperialista desenhada pelos donos dos seringais e barracões que exploram um povo de mesma cor e língua a ponto de provocar nestes sujeitos o medo do apartar, do futuro. Notem o que diz uma depoente sobre sua condição como moradora de uma comunidade onde foi extinta a figura do coronel.

A vida é desse jeito, dorme no chão, como insosso, às vez come insosso. Essa criança aí (aponta para uma menininha de três meses) come angu com sal prá num morrê de fome, come à força prá num morrê de fome: pega a farinha com água e sal, bota prá frevê aí, freve e dá pra criança. Leite ela só toma uma vez, quando tem, lá é difícil no seringal. Lá onde nós mora num tem patrão, é tudo jogado, num tem patrão de jeito nenhum. É por isso que falta tudo, tudo é difícil, essas coisa de cozinha. Falta rede, falta de tudo, lá nós só tem mermo a vida e os filho mermo. [sic] (ALBUQUERQUE, 2005, p. 106).

Apesar do ciclo vicioso e usurpador que estes padrões desenvolviam através das cobranças indevidas sob os trabalhadores, eles sentem a ausência do explorador; isso porque ele explorava, mas “dava” a comida. A relação de assujeitamento, nesta passagem é extremamente notável. A própria ideia de liberdade oprime porque não há para onde ir, não se sabe fazer outra coisa a não ser a prática do corte da seringa para a extração do látex que resultará na fabricação da borracha.

É neste espírito de fragilidade que o imperialismo costura. Como linha para a tecelagem a cultura acompanha o processo em movimentos sincronizados que parecem, a todo o momento, justificar nos indivíduos falantes da sociedade o caráter de insuficiência intelectual. É de extrema necessidade a existência de um poder que comande as réguas populacionais a fim de manter e garantir, como bem lembra nossa bandeira nacional a “ordem e progresso” destes “desorientados” sujeitos.

Não se trata de um trabalho isolado, ermo, individual, mas de um conjunto de escolhas politicamente e historicamente elaboradas; a ponto de Said nos denunciar em “Cultura e Imperialismo” que o mundo foi sonhado a partir da relação que foram grafadas entre História, Geografia e Literatura. Apesar de que, na realidade, não haja nenhuma relação de veracidade entre esta equação. Partindo do conceito de sonho, seremos capazes de aproximarmos um pouco mais da “real verdade”; apesar de que neste momento sinto que a verdade se dissolve a cada contato que penso ter conseguido realizar. Em minhas anotações sobre linguagem, sociedade e diversidade amazônica, registrei certa vez a ideia de que “ninguém falseia a realidade, como também ninguém permite apropriar-se da realidade”. Infelizmente não tomei nota do autor desta frase, mas é ela quem melhor pode retratar meu desarmamento diante da tentativa de aproximação do conceito de verdade e de cultura.

Cultura, não tem relação com hábitos de leitura ou participação em concertos musicais; não significa ser nobre e pertencer à alta sociedade; não diz respeito ao ato do “bem falar”, gramaticalmente correto a partir das regências da GN. A cultura está marcada no corpo, e se exterioriza nas ações mais espontâneas. Não pode ser determinada nos atos ordenados reproduzidos pelos sujeitos no dia-a-dia; mas se manifesta, verdadeiramente, nas explosões imprevisíveis que a sociedade provoca por meio de seu intenso movimento permutativo.

Williams (1989) em seu texto intitulado “O campo e a cidade: na história e na literatura” desconstrói o mito da possibilidade de que haja geograficamente uma demarcação cultural (1). Em contrapartida, reforça a ideia de que a cultura, assim como a identidade é parte de um processo de incorporação na tentativa incansável de mostrar o que há de melhor em cada sociedade. Não há fórmulas prontas capazes de delimitações perfeitas. Estas fórmulas das quais nos deparamos constantemente, nada mais são do que projetos – como destaca

Conrad (*apud* Said, 1995) - fruto do ideário literário ocidental que nunca foram bem sucedidos em nações subdesenvolvidas. Williams comunica-se com essa afirmação ao apontar que, “O problema inicial é de perspectiva” (p.21). É preciso libertar-se destas fórmulas, pois as sociedades, as identidades, as culturas movimentam-se; de acordo com o autor, como “escadas rolantes”. Ao exemplificar o apelo literário inglês de introduzir um medíocre saudosismo ufanista na relação campo e cidade, Williams comenta:

Essa vida fervilhante, de lisonja e suborno, de sedução organizada, de barulho e tráfego, com ruas perigosas por causa dos ladrões, com casas frágeis e amontoadas, sempre ameaçadas de incêndio, é a cidade como algo autônomo, seguindo seu próprio caminho. Assim, refugiar-se desse inferno no campo ou na costa já é uma visão diferente do simples contraste entre vida rural e a urbana. **Trata-se naturalmente, de uma visão de *rentier*. o campo fresco no qual o poeta se refugia não é o do agricultor, e sim o do morador desocupado.** As virtudes rurais permanecem apenas como lembrança, como se vê na Sátira XIV [...] [*grifo meu*] (WILLIAMS 1989, p.70)

Interessa destacar, ainda, que para a produção do projeto império, é necessário levar em consideração a cultura. A partir desta avaliação, estratégias são lançadas com o intuito de construir os princípios de superioridade, antônimo de inferioridade. Logo, vê-se claramente uma das inúmeras formas de se ordenar a sociedade. Há a aceitação de que existe uma classificação que rege o ordenamento social. Para sua calcificação duradoura, criam-se as retóricas “descompromissadas” que se encontram facilmente espalhadas nas mais variáveis instâncias sociais; a gramática normativa de língua portuguesa constitui um exemplo.

Gramática e o estudo dos verbos: a arte da representação

Poucas coisas chamam tanta atenção quanto às questões relacionadas à linguagem. Específica da espécie humana, a linguagem recebe com o linguista Noam Chomsky um tratamento especial através da teoria Gerativista que objetivava, principalmente, desmistificar a abordagem behaviorista. Denominada por Chomsky (1980, p.10) em “Reflexões sobre a linguagem” como “um espelho do espírito”, por possibilitar a descoberta de princípios universais abstratos que governam sua estrutura e a revela como um sistema de notável complexidade; a linguagem é um produto da inteligência humana, renovada em cada indivíduo através de operações que ultrapassam o alcance da vontade ou do intelecto.

É sabido que todos os indivíduos, salvo aqueles que apresentam algum problema de ordem neurológica, apresentam uma pré-disposição cognitiva para a linguagem. Esta, por sua vez, não estabelece nenhuma relação com grupos sociais, econômicos ou de sexo. Afirmar que o sujeito está submetido, em certo período da vida, ao processo de aquisição da linguagem corresponde a uma falsa afirmação. Ora, o termo aquisição está relacionado ao processo de aprendizagem. Não se propõe aqui excluir definitivamente a importância das experiências exteriores para atingir um determinado grau de conhecimento (2); mas, chamo a atenção para o fato de que estas experiências são importantes para apontar somente definições classificatórias externas – a saber, a língua. Logo, língua não tem nenhuma relação com nacionalidade.

Se uma criança nasce no Japão e posteriormente é levada ao Brasil não significa dizer que esteja destinada a falar japonês ou português. O uso de uma língua em detrimento de outra se dará a partir das experiências construídas. Se esta criança convive com pessoas que falam apenas japonês mesmo estando no Brasil, também falará japonês a exemplo dos pais. Mas, ao contrário, se for inserida em um grupo que fala apenas português, mesmo tendo nascido no Japão falará a língua portuguesa. Sobre isso, Chomsky (1980, p. 15) comenta: “[...] é um fato óbvio que não há no homem uma predeterminação para que aprenda esta e não aquela língua.” Logo, o que define a língua que falamos não está relacionado à nacionalidade, mas às experiências das quais somos submetidos.

A proposta de retomar a teoria da linguagem a partir da visão chomskyana-gerativista justifica-se como uma tentativa de buscar circuncidar o pensamento de que não há comunicação entre historiadores e linguistas. Se direcionarmos uma visão mais aguçada ao tema em discussão, será possível perceber claramente esta relação. Ao mencionar a linguagem como “um espelho do espírito” Noam Chomsky nos afirma que, de fato, não há fórmulas prontas; uma vez que os indivíduos são distintos, assim também como seus sentimentos, emoções, desejos. O linguista não nos propõe a absorção da ideia de que há um modelo padrão que deve ser seguido; ao contrário, sua teoria é a existência de uma Gramática Universal (GU). Esta gramática não tem relação com padrão formal, com conceito de certo ou errado, ela não normatiza o uso da língua; mas permite-nos conhecer a capacidade inatista do homem para com a linguagem.

o cérebro humano detém um conjunto de capacidades que entram no uso e entendimento da língua, essas capacidades constituem a faculdade da linguagem e parecem ser, em grande parte, especializada para essa função e uma herança comum a todos os homens. (CERQUEIRA, 2008, p. 18)

Em nota introdutória de “Linguagem, indivíduo e sociedade: história social da linguagem” Porter (1993) a página 16 questiona seu leitor para os significados das palavras, particularmente, para nós mesmos, e publicamente, para os outros. O questionamento de Porter é fruto de um ideário da tradição ocidental que, ao longo dos tempos, desenvolveu deslocamentos e desvios entre o que é falado e o que é escrito. Ao alimentar

um padrão formal preso ao classicismo e a uma erudição teatral foi possível estabelecer cruéis demarcações sociais, territoriais, econômicas, política. Agora há um modelo e ele deve ser seguido pelos “homens cultos” da sociedade, sob pena de exclusão. Não há preocupação com a língua no seu aspecto vivo e dinâmico, mas com o *status* social do qual determinada linguagem é capaz de representar.

[...], durante o fim da Idade Média e o começo dos séculos modernos, as elites educadas da Europa gabavam-se de um domínio fluente do Latim clássico escrito (e, e, menor grau, do Grego), embora, durante todo esse tempo, o latim falado estivesse se tornando cada vez mais rudimentar, formal, pomposo e moribundo. O mesmo pode ser dito em relação ao Hebraico bíblico dentro da Europa. Como demonstra Nigel Smith, os séculos após Lutero produziram um grupo considerável de competentes *estudiosos* de Hebraico textual, alguns dos quais atentos às mais sutis questões de gramática e etimologia, mas nenhuma comunidade de falante. [*grifo dos autores*] (BURKE; PROTER, 1993 p. 19, 18)

A Gramática Normativa de LP, principalmente no que se relaciona ao estudo dos verbos referente à categoria aspectual, corresponde meu objeto de análise para exemplificar o processo de condenação que conseguiu ser desenvolvida e fortalecida pela tradição ocidental. O ideário da Gramática Normativa de LP não foge ao padrão latino e hebraico. O dicionarista Ferreira, em seu “Dicionário Aurélio – Século XXI” (versão digitalizada), assim define o conceito de gramática:

[Do lat. *grammatica* < gr. *grammatiké*, ‘arte de ler e de escrever’, f. subst. de *grammatikós*.]

S. f.

1. A arte de falar e de escrever bem em uma língua.
2. **E. Ling.** Estudo ou tratado que expõe as regras da língua-padrão (q. v.).
3. Obra em que se expõem essas regras.

A primeira definição é altamente preconceituosa uma vez que propõe um padrão não somente para a escrita, como também para a fala. É desta água que bebe o questionamento de Porter e de inúmeros outros intelectuais: historiadores e linguistas, ao questionar as condições da identidade do homem, bem como de sua linguagem em sociedade.

Se, de fato, a língua corresponde a um dos mecanismos de identificação da identidade do sujeito, não se pode dizer, então, que as identidades são individuais e construídas isoladamente pelos indivíduos; uma vez que a própria língua é fundamentada por um sistema de regras que regem, assim como indica a primeira definição do conceito, tanto a fala quanto a escrita. Logo, a identidade está marcada no corpo, é escrita no corpo e nas construções que bóiam após os entrecosques socialmente convencionalizados. É ilusório falar em identidade a partir de um formulário fechado, concluído e inquestionável. Aí não há identidade, pois ela não é estacionária, fixa, homogênea, imutável. Corresponde a um constante furta-cor do qual não se sabe com precisão o destino. Como bem disse Glissant (1996) “não somos”, mas “estamos sendo”.

Neste sentido, diante das frequentes mutações cotidianas; Glissant em “Introdução a uma poética da diversidade”, alerta-nos para as leituras destas certezas inabaláveis. Da mesma forma, o estudo dos verbos da LP não pode ser analisado somente a partir do que nos propõe a GN através de suas fossilizadas definições. A dinâmica da linguagem humana não permite um enquadramento ajustável; pois, por mais rijas que sejam suas estruturas, a linguagem escoará em algum momento, de alguma forma, desorganizando o padrão.

Gostaria agora de exemplificar este aspecto fugidivo fazendo uma analogia com a análise que Foucault (2007) desenvolve sobre a obra de arte “Las meninas” de Velásquez em seu primeiro capítulo de “As palavras e as coisas”. Assim como na obra mencionada, o que verdadeiramente importa no estudo dos verbos não é o que está estampado, claramente, nas gramáticas em suas perfeitas conjugações em todos os tempos, modos, números e pessoas. O que interessa, de fato, nos estudos relacionados aos tempos verbais não se limita as distinções entre presente, passado e futuro. A delimitação gramatical é imperfeita, uma vez que não retrata a língua portuguesa. O que ela revela é apenas um ideário da língua. A verdadeira LP está onde não se alcança o limite gramatical. Está nas produções intermináveis que tocam os extremos que vai do bem vestido ao sem-teto. Ela não pode ser regulamentada por normas elitizadas que em nada retratam o real cerne da língua, pois está no exterior.

[...] Mas da linguagem com a pintura é uma relação infinita. Não que as palavras sejam imperfeitas e estejam, em face do visível, num déficit que em vão se esforçaria por recuperar. São irredutíveis uma ao outro: por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões da sintaxe definem. [...]

É preciso, pois, fingir não saber quem se refletirá no fundo do espelho e interrogar esse reflexo ao nível de sua existência. (FOUCAULT, 2007, p. 12)

A discussão sobre os tempos verbais apresentado nas Gramáticas Normativas é insuficiente como forma de retratar a ação produzida. No entanto, a categoria do Aspecto Verbal (AV), ao contrário da de tempo e modo, que estão centradas na figura do enunciador, nada tem a ver com o enunciador, mas a caracterização da extensão do fato na linha do tempo. Trata-se de uma categoria existente dentro do estudo dos verbos, mas de rara apreciação pelos gramáticos. Travaglia (2006) considera que esta rejeição está ligada às limitações do campo de trabalho; pois embora o AV esteja localizado no verbo, sofre influência dos mais diversos elementos presente na frase. Desta forma, é impossível estudar esta categoria sem levar em consideração tais elementos. Consequentemente, esta abordagem requer estudo, esquematização e posicionamento sobre o mesmo. Vê-se então, que se trata de um estudo que foge ao padrão-formal, pois não se limita apenas ao ritual de recitar ações; logo, não é tão “bem-vindo” às obras das certezas.

Embora as gramáticas portuguesas, ao distinguir as três esferas temporais – presente, passado, futuro – geralmente associem o presente do indicativo à indicação de que a *ação é praticada no momento da fala*, o quadro não é assim tão simples, reconhecendo alguns autores que as relações cobertas por esta forma gramatical são mais variadas. [...]

O presente dos verbos abrange uma faixa ampla de tempo. Pode significar ou não o momento atual e ainda empregar-se num enunciado extensivamente a todas as temporalidades. [*grifo do autor*] (CERQUEIRA, 1984, p.32)

Cerqueira justifica com esta citação o caráter delimitado da GN. Ao mesmo tempo nos direciona ao fato de que há, verdadeiramente, um abismo registrado dentro do estudo temporal dos verbos. Esta lacuna se enrijece quando o conteúdo sobre o AV não é apresentado nos materiais que sevem de direcionamento didático para professores e alunos, dedicados ou não, ao estudo da LP. Consequentemente, construções como:

1. Maria canta;
2. Maria canta aos sábados;
3. Amanhã, Maria canta.

Apresentam problemas de ordem semântica. Em todos os exemplos há sempre o mesmo verbo, no mesmo tempo, modo e pessoa (cantar – 1º pessoa do singular do presente do indicativo). Tomando como exemplo a terceira oração, é possível perceber, sem que haja muito esforço, que a referida ação não faz referência ao tempo presente, mas ao futuro. Trata-se de uma ação planejada. A intriga está no fato de que esta discussão não é levada à GN de forma direta, mas falseia-se por detrás do conteúdo verbal. Em algumas vezes como destaca Azeredo (2004, p.257); “[...], é ao aspecto verbal que os gramáticos se referem quando explicam, seja a diferença de significado entre *O céu é azul* e *O céu está azul*, seja da diferença de significado entre as formas verbais assinaladas em *Paulo comen dois pães no café da manhã* e *Paulo comia dois pães no café da manhã*.”

Como resultado, temos constantes problemas de incoerência. Não há como justificar o processo de ensino que leva os usuários da língua a decorar os verbos em seus tempos, números, pessoas e modos, se as conjugações apresentadas pela GN são descontextualizadas e apresentam problemas, de ordem temporal, quando introduzidas a um contexto. Mas são nestas obras da certeza que gira o ensino da LP. A proposta metodológica da GN é certamente carregada de ideais políticos, fruto de uma construção humana capaz de (re)definir o que é permitido ou não à sociedade. Por mais que exercícios teóricos sejam elaborados no sentido de revelar novas tendências gramaticais que visam maior tolerância lingüística; é sob a GN que recai o selo rotular do que é ou não aceito. Cabe a ela o papel de promover e condenar os sujeitos falantes usuários do idioma.

Ao eger a escrita literária, elegem alguns escritores, ou ainda uma seleção de suas obras (também para evitar imoralidades...). Selecionam apenas os clássicos. Uma das características dos clássicos, na verdade a mais relevante para as gramáticas (e para representar bons usos da língua!), é serem antigos. De degrau em degrau, excluindo a oralidade, a escrita não literária, a escrita literária moderna, o que tais gramáticos nos apresentam é antes de mais nada uma língua arcaica em muitos de seus aspectos. Esquecem que tais clássicos foram, em seu tempo, frequentemente apedrejados pelo “mau uso da linguagem”, porque, então também havia os clássicos a serem imitados. [*sic*] (POSSENTI, 2006, p. 53)

Com esta citação, Sírio Possenti reabre a discussão sobre tradicionalismo. É preciso esclarecer que tradição não tem relação com o mais antigo ou com o mais correto. Recai-se a esta terminação sempre que se busca uma justificativa para se aceitar determinadas regras – seja no âmbito da linguagem ou da cultura. Logo, é válido o questionamento, aqui desenvolvido, sobre o papel da GN no que tange o ensino do aspecto verbal. É questionador o título “Moderna Gramática de Língua Portuguesa”, quando se tem uma apresentação do estudo dos verbos que em nada foge as obras produzidas anteriormente. Da mesma forma, modernidade não se refere à atualidade. Esta denominação representa, apenas, um mecanismo meramente político de caráter

econômico, na louca corrida de tentar induzir os leitores que determinada obra é mais atualizada do que a outra; já que seu título expressa o nome “moderno”.

Bhabha (2010) considera conflituosa essa demarcação entre tradicional e moderno, uma vez que são construções humanas carregadas de ideologias. Ao chamar atenção para o pouco interesse dos gramáticos para com o conteúdo relacionado ao AV, não proponho simplesmente uma ruptura com o tradicionalismo ou alimento a ideia do “além”. O que busco na verdade com a pesquisa “A expressão do aspecto verbal nas produções orais dos alunos de ensino médio” é apresentar o questionamento de que, há no estudo dos verbos dois conceitos de “tempo” que devem ser considerados objetivamente; e que já não é cabível a continuação de uma apatia quanto à existência de um Tempo interno ao tempo.

[...], enquanto a categoria de Tempo trata o fato enquanto ponto distribuído na linha de tempo, a categoria de Aspecto trata o fato como passível de conter frações de tempo que decorrem dentro dos seus limites. (COSTA, 2002, p.20)

Pensar em ruptura implicaria, necessariamente, o reconhecimento de um começo. Esta não é minha proposta. É impossível, ao indivíduo, despir-se completamente de sua cultura (3). Ao mesmo tempo é impossível permanecer dentro do enquadramento tradicionalista. Na linguagem há um esborrar próprio da dinamicidade de seu marejar. É, pois, preciso saber lidar com esta realidade. Não se propõe um “além”, pois nada mais seria do que sabotar o real com promessas de inovação alimentada pelo sentido de ruptura; propõe-se um “ir além” e reconhecer que há mais nos discursos gramaticais que precisa ser levado em consideração, se, de fato, os sujeitos querem conhecer a LP. Como disse Bhabha à 51ª página da obra “O local da cultura”, “trata-se de uma negociação e não de uma negação”.

É preciso compreender que na GN temos representações da linguagem, representações dos tempos verbais. Contudo, representações não são perfeições; é impossível que haja uma reprodução perfeita ao modelo. Logo, elas são passíveis de deformações. A atividade mimética é resultado desta deformação em seu aspecto mais inferior, uma vez que é característico da mímica o exagero, o excesso. Para Bhabha (2010, p. 133) “[...] A ameaça da mímica é sua visão dupla que ao revelar a ambivalência do discurso colonial, também desestabiliza sua autoridade.”

Assim, o conceito de gramática, anteriormente apresentado, nada mais é do que uma reprodução do ideário ocidental. Podemos comparar as inúmeras classificações gramaticais surgidas ao longo dos tempos como forma de demonstrar tolerância para com as variações da LP com indivíduos de raça mestiça, cuja aparência, no geral, é de homens brancos, mas que revelam descenderem de pessoas de cor por um ou outro traço marcante, e que por isso são excluídos da sociedade, e não gozam de nenhum privilégio.

Considerações finais

Encarando retrospectivamente as considerações feitas é possível perceber que a Gramática Normativa que rege o ensino da língua portuguesa no Brasil, é um reflexo do modelo ocidental de se imaginar a linguagem. Mas, é preciso estar atento para as questões agramaticais e considerá-las no ensino da língua não somente como meio de buscar amenizar as produções periféricas – pois isto caracterizaria um preconceito ainda maior; mas na busca de imunizar algumas construções constantes e antigas de visões preconceituosas por parte daqueles que detêm o poder da regência padrão.

O estudo sobre o caráter aspectual dos verbos da LP não pode mais ser considerado como um conteúdo desprezível nas obras das certezas, tendo em vista que é real sua existência, bem como sua relevância no estudo dos verbos de nosso idioma. Não pode mais ser considerado como um conteúdo latente aos tempos verbais, já que, a todo o momento, as definições de tempo são questionadas quando levamos em consideração a dinamicidade da linguagem nas produções.

Notas

1. Em “O campo e a cidade: na história e na literatura”, Williams relaciona a ideia de cultura campestre *versus* cultura urbana. Mas aqui, deve-se levar em consideração não somente esta possibilidade, mas todas as existentes que servem como marca rotular para o termo cultura.
2. Princípio da teoria behaviorista.
3. Considero cultura, aqui, a metodologia do ensino de Língua Portuguesa referente ao estudo dos verbos.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. **Trabalhadores do Muru, o rio das cigarras**. Rio Branco: EDUFAC, 2005. (Série dissertações e teses – 8)

AZEREDO, José Carlos de. **Fundamentos de gramática de português**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. (Coleções Humanistas)

CERQUEIRA, Vicente C. **A sintaxe do possessivo no português brasileiro**. São Carlos, São Paulo: Claraluz, 2008.

CERQUEIRA, Vicente C. **O presente simples e o progressivo do inglês e o presente do indicativo e progressivo do português: um estudo comparativo**. Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências (Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) à comissão julgadora da Pontífica Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 1984.

CHOMSKY, Noam. **Arquitetura da linguagem**. Tradução de Alexandre Morales e Rafael Ferreira Coelho. Organizadores Nirmalangshu Mukherji, Bibudhendra Narayan Patnaik e Rama Kant Agnihoti. Bauru, São Paulo: Edusc, 2008.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. Tradução de Carlos Vogt. São Paulo: Cultrix, 1980.

COSTA, Sônia B. B. **O aspecto em português**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2002.

FOUCAULT, **Les mots et les choses. Une archeology des sciences humaines**. Paris: Gallimard, 1966. Trad. Brás. **As palavras e as coisas**. 9ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GERALDI (org.); POSSENTI... [et al.] **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Tradução de Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. 176 p. (Coleção Cultura, v.1)

LANGACKER, Ronald W. **A linguagem e sua estrutura: alguns conceitos linguísticos fundamentais**. Tradução de Gilda Maria Corrêa de Azevedo. Petrópolis: Vozes, 1972.

NOVAES (org.); WOLFF, Francis... [et al.] **Civilização e barbárie**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

POSSENTI, Sírio. **Por que(não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **O Aspecto Verbal no Português: a categoria e sua expressão**. 4ª ed. Uberlândia, EDUFU, 2006.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade: na história e na literatura**. Tradução Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Marcas da relação sujeito – conhecimento, no ensino de ciências¹

Simone de Souza Luz²

Sheila Calheiros²

Aline Andréia Nicolli³

Resumo: Este texto apresenta os resultados de um estudo desenvolvido para identificar as marcas deixadas pelo ensino de ciências, em termos de relação sujeito-conhecimento, no ensino fundamental. Participaram da pesquisa 100(cem) estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre. Os dados coletados nos possibilitam responder a seguinte questão: Quais significados os sujeitos atribuem às aulas de ciências que frequentaram quando estavam no ensino fundamental?. Inicialmente aplicamos um questionário para coletar os dados que nos permitiram identificar as principais marcas deixadas pelo ensino de ciências nos sujeitos pesquisados. Em seguida realizamos a análise dos dados e agrupamos as respostas em categorias, que iremos denominar **PADRÕES de análise**, considerando os seguintes elementos: (a) **Significado:** positivo, negativo e não respondeu; (b) **Conteúdo:** ambiente, corpo humano, vegetais, animais e não identificado; (c) **Metodologias:** (1) **Aulas:** expositiva, expositiva dialogada, experimental, de campo e não identificado; (2) **Atividades:** em grupo, individual, diversificada e não identificado e (d) **Tendência de ensino:** memorística, significativa e não identificada. A análise dos dados nos permitiu perceber que as marcas deixadas pelo ensino de ciências, no ensino fundamental, são, na maioria dos estudantes, ou seja, 70,3% positivas e que se fazem presentes na memória destes por se encontrarem vinculadas especialmente com o desenvolvimento de aulas experimentais e com a realização de atividades diversificadas, ou seja, participação em feiras de ciências, visitas a museus, parques, trabalhos com músicas e realização de jogos. Ao identificarmos as marcas deixadas no sujeito pelo Ensino de Ciências pudemos refletir sobre a importância de pensarmos ou repensarmos as abordagens pedagógicas desenvolvidas na escola, com o intuito de viabilizarmos melhores ou mais significativos processos de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: ensino de Ciências, relação sujeito-conhecimento, ensino, aprendizagem.

Introdução

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que foi desenvolvida com o intuito de permitir a reflexão sobre o ensino de ciências, considerando, especialmente, as marcas deixadas pelas relações estabelecidas pelo sujeito [estudante] com o conhecimento, no ensino fundamental. Para tanto, optamos por coletar os dados junto aos acadêmicos do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do Acre, de forma que pudéssemos responder a seguinte questão: *Quais são as vivências ou lembranças que marcaram a trajetória escolar desses sujeitos, em termos de relação com o conhecimento de ciências, nas aulas frequentadas nos anos iniciais do ensino fundamental?*

Importa destacar que a questão acima foi desdobrada em outras três para permitir que percebêssemos o que segue: (a) Quais significados os sujeitos atribuem às aulas de ciências que frequentaram enquanto alunos do ensino fundamental? (b) Quais conteúdos e estratégias de ensino utilizadas pelos professores, nas aulas de ciências, foram responsáveis pela significação das experiências relatadas? e (c) Qual (is) tendência(s) pedagógica(s) de ensino/aprendizagem foi(foram) pano de fundo das experiências relatadas?

Desenvolvimento histórico do ensino de ciências no Brasil

As muitas controvérsias que marcaram o desenvolvimento do ensino de ciências nas últimas décadas contribuíram para a estruturação dos diferentes modelos de ensino de ciências, ao longo da história do ensino de ciências no Brasil, e para caracterizarmos as duas tendências que utilizaremos durante a análise dos dados coletados.

Iniciaremos apresentando os referidos modelos, com base nas ideias de Barretto (1998), para depois caracterizarmos, com base nos modelos, aquilo que estaremos denominando, neste estudo, tendência de ensino/aprendizagem memorística e significativa .

Modelo tradicional

O chamado “modelo tradicional” de ensino de ciências, que reinou até a década de 50, caracterizava-se por considerar uma concepção conservadora de sociedade, na qual a escola e a educação tinham papel reprodutor do modelo social, que era fortalecido por um processo escolar que não questiona sua estrutura e seus valores. Baseava-se numa concepção de ensino que privilegiava a teoria e onde os conhecimentos científicos eram considerados neutros, verdadeiros e definitivos. Justificava-se assim sua transmissão por meio de aulas expositivas, sem qualquer possibilidade de discussão. Ou seja, o conhecimento abordado em sala de aula era algo pronto e acabado. Assim, a aprendizagem se dava por meio de um processo mecânico de recepção passiva de informações pré-formuladas, com ênfase na repetição e na memorização.

Neste contexto, ao professor estava reservado um papel passivo ante os modelos curriculares elaborados exclusivamente por especialistas, as representações dos livros didáticos e a realidade onde desenvolvia suas atividades de ensino. Em termos de formação profissional, conferia-se grande peso à formação inicial com profunda ênfase nos conteúdos específicos de sua área de conhecimento, que constituem o tema recorrente dos eventuais cursos de atualização que lhes eram oferecido deixando em plano secundário e isolado a questão da metodologia do ensino.

Da mesma forma, privilegiava-se a separação entre conteúdo e forma e entre teoria e prática. O papel do professor estava ligado à transmissão de conteúdos pré-definidos, que deveriam ser armazenados pelos alunos. Evidencia-se um caráter cumulativo do conhecimento humano, adquiridos pelo indivíduo por meio de transmissão, onde se atribuía um papel importante para a educação formal e para instituição escolar.

Pedia-se ao aluno a repetição automática dos dados fornecidos em aula ou a exploração racional dos mesmos. Para o ensino tradicional, a metodologia de ensino era caracterizada pela transmissão do patrimônio cultural, pela confrontação com modelos e raciocínios elaborados, baseando-se na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe, tomada como auditório.

Modelo da redescoberta

Com o avanço do século XX, ocorreu um crescente atrelamento da ciência ao sistema industrial, tornando-se progressivamente maior sua interdependência com a sociedade. Certos setores da sociedade necessitavam cada vez do respaldo científico para dar continuidade à sua produção e aceitação de seus produtos. A sociedade de consumo, em acelerada ascensão, necessitava de subsídios científicos para o desenvolvimento tecnológico no qual se respaldava.

Da mesma forma, a partir dos anos 50 as grandes potências mundiais sofisticavam-se, passando a ter entre suas pontas de lança a corrida espacial e tornando-se nitidamente dependente do avanço científico e tecnológico. Assim, se torna necessário produzir mais e melhores cientistas, assim como obter apoio da opinião pública para a obtenção de verbas para o desenvolvimento de um maior número de pesquisas científicas.

Diante deste cenário, o ensino tradicional se tornava obsoleto, quase um entrave, principalmente no âmbito das Ciências Físicas, Biológicas e Geológicas. Tornava-se necessária uma educação científica, consubstanciada em um método de investigação e, por isso, antecipa-se para os níveis iniciais de escolaridade o processo de formação da futura geração de cientistas, tornando-a mais numerosa e mais preparada.

Um dos objetivos centrais do ensino de ciências, nesta época, era levar o aluno a vivenciar o método científico, com vistas a fazê-lo familiarizar-se intimamente com ele, tornando-o um pequeno cientista por meio de uma proposta metodológica investigativa e experimental. Contudo, as tradições (neo) positivistas se mantinham muito fortes no pensamento dos professores de ciências da época para que abrissem mão do rigor conceitual que deveria cercar todo conhecimento científico, mesmo em situações de ensino e aprendizagem.

Desse modo, se estabelece, nas escolas, uma prática pedagógica pautada na redescoberta, uma espécie de simulação do método investigativo experimental típico das ciências físicas e naturais, por meio de um processo empírico e indutivo. O aluno, por meio da redescoberta, era levado a redescobrir os conceitos científicos.

Assim, a sala de aula palco das longas exposições teóricas, típicas do ensino tradicional, deveria ser substituída pela sala/laboratório, local apropriado para o aluno vivenciar a simulação do processo científico, tutelado por um professor treinado para esta nova postura.

A proposta era trabalhar os aspectos metodológicos, traduzidos em uma rígida padronização de procedimentos científicos. Coerentemente, os conceitos científicos eram redescobertos respeitando com precisão aos padrões conceituais já estabelecidos pela ciência. Não faziam, no entanto, parte do interesse curricular às várias formas de inter-relação ciência/sociedade, que poderiam abalar a crença numa ciência neutra, isenta de influências em sua incessante busca da verdade. Todas as demais formas de conhecimento deveriam ser substituídas pelo conhecimento científico, não fazendo qualquer sentido a incorporação ativa do senso comum, nem o respeito ao conhecimento prévio do aluno nos processos de ensino e de aprendizagem.

Modelo ciência, tecnologia e sociedade: as condições para a mudança

Final da década de 70, e particularmente nos anos 80, o movimento filosófico crítico em relação à

ciência moderna não cessa e as críticas à especialização e compartimentalização do/no ensino de ciências se tornam cada vez mais severas e contundentes. São intensificados os questionamentos às imagens de objetividade, neutralidade e padronização do método científico; ao caráter inquestionável do conhecimento científico e seu menosprezo as demais formas de conhecimento e a separação entre ciência e tecnologia.

Da mesma forma, as pesquisas não identificavam evidências significativas de que o ensino experimental, da redescoberta, colocado em prática proporcionava melhores resultados que o ensino tradicional, em termos de formação do almejado pensamento lógico e científico. Assim, a aproximação da pedagogia com a epistemologia, a sociologia e a história da ciência enfraquece a intensa influência comportamentalista no ensino de ciências, que dera sustentação psicológica ao modelo de ensino empírico/indutivo.

Nesse contexto, tínhamos, na época, o início da chamada onda construtivista, onde o conhecimento escolar deixava de ser entendido como um produto pronto e passava a ser encarado como um processo. Os conhecimentos prévios dos alunos, por sua vez, constituíam-se em obstáculo cognitivo e elementos para a promoção da evolução conceitual, não podendo ser ignorados ou descartados pelo processo de ensino. Em consequência, a lógica do aluno devia ser articulada com a lógica da ciência no processo de ensino e de aprendizagem, levando-se em conta as condições sociais e históricas e privilegiando-se o estudo dos fenômenos em lugar da mera abordagem conceitual.

O papel do professor passivo foi colocado em questão, passando-se a preconizar sua participação nas inovações e a necessidade de desfrutar de autonomia para implementá-las de forma continuada, num movimento pleno de integração entre a teoria e as práticas pedagógicas, num contínuo processo de ação/reflexão/ação.

Da mesma forma, o impacto da crise ambiental sensibilizava os meios educacionais, chamando a atenção para o fato de que os currículos deveriam proporcionar uma estreita aproximação do aluno com o ambiente, em termos afetivos e conceituais, e começava-se a perceber a insuficiência das simulações experimentais de laboratório.

Nessa época verificava-se também a impropriedade das abordagens causais e do isolamento mútuo dos fenômenos, diante da necessidade de compreender uma natureza impregnada pela intervenção humana. Neste contexto, a interdisciplinaridade ganha força, constituindo-se em um esforço de compreensão global e integrada da natureza.

Este cenário tornava-se propício para o questionamento de concepções filosóficas que reconheciam o homem como ser não natural e que preconizavam a dicotomia homem/natureza. Além disso, a crescente consciência social, política, econômica e cultural favoreciam as reflexões sobre as transformações ambientais geradas pelo ser humano e levantavam sérias restrições às abordagens ecológicas baseadas em princípios físicos, químicos e biológicos. Assim, um dos caminhos apontados é o aprofundamento das reflexões acerca das relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Parâmetros curriculares nacionais

Tendo como base as discussões iniciadas na década de 80, intensificavam-se na década de 90 os estudos sobre a necessidade de desenvolvimento de um ensino de ciências com novas características, dentre elas: flexibilidade curricular, interdisciplinaridade; desenvolvimento de uma visão sistêmica de ambiente; conscientização da necessidade de preservação da natureza e do uso racional de recursos; correlação entre psicogênese e história da ciência; incorporação do cotidiano ao processo de ensino-aprendizagem; construção do conhecimento pelo aluno. Assim, o ambiente, a ciência, a sociedade e suas inter-relações passam a constituir-se, total ou parcialmente, o alvo do ensino de ciências, especialmente, no ensino fundamental.

O ciclo de mudanças curriculares nos anos 90 absorve essas influências e um estudo desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas (1995) analisa as propostas curriculares, de ensino fundamental, estaduais e de algumas capitais. Após as devidas análises e considerações do que estava posto, em termos de cenário nacional educacional brasileiro, dá-se início a elaboração de uma nova proposta curricular para o ensino de ciências, documento conhecido atualmente como Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências, PCN, vol. 4.

Destacamos que o PCN de Ciências, assim como os demais componentes curriculares do ensino fundamental, se constitui como documento onde estão presentes os fundamentos gerais a serem adotados no ensino da área em questão, acompanhados dos objetivos, conteúdos, metodologias e sugestões de atividades, organizados em quatro ciclos, correspondentes cada um a duas séries usuais.

No que se refere aos Parâmetros Curriculares de Ciências vale mencionar que o documento se apresenta coerente com os resultados e recomendações do estudo analítico das propostas curriculares estaduais e, por isso, organiza-se em quatro grandes blocos de conteúdos: Ambiente, Ser humano e Saúde; Recursos Tecnológicos; Terra e Universo. A recomendação do documento se dá no sentido de que os três primeiros temas sejam abordados ao longo de todo o ensino fundamental, enquanto o último apenas a partir do terceiro ciclo.

O encaminhamento metodológico recomendado pelo documento reflete, pelo menos em parte, as recentes pesquisas e discussões pedagógicas sobre o ensino e a aprendizagem, no sentido de se dar voz ao aluno, privilegiar atividades diversificadas (sejam elas em grupo, individual, na sala ou em laboratório), promover a interação aluno-professor, aluno-aluno, aluno-conhecimento, favorecer o desenvolvimento da argumentação, entre outras.

Por fim, não podemos deixar de indicar o fato de que os Parâmetros Curriculares Nacionais vêm

provocando intensas polêmicas e, o PCN de Ciências, tem recebido alguns elogios e algumas críticas. No entanto, o que não podemos é perder de vista o fato de que, como a denominação do documento indica, trata-se de um parâmetro e, como tal, deve ser utilizado dentro das possibilidades e dos limites de cada realidade, recebendo assim, as devidas adaptações.

Tendências pedagógicas: da aprendizagem memorística à significativa

Para iniciarmos esta seção importa dizer que existem diferentes tendências de ensino/aprendizagens e que não temos a intenção de esgotá-las. Por isso, para atender aos objetivos deste estudo iremos contrapor aspectos teóricos e práticos encontrados nos modelos de ensino acima apresentados e, assim, caracterizarmos aquilo que estamos denominando de aprendizagem memorística e de aprendizagem significativa.

Ao nos referirmos à aprendizagem memorística, nesse trabalho, estaremos tratando do processo de memorização, ou seja, do ato mecânico e simples de decorar, memorizar, fazer cópia do conhecimento ou da informação recebida.

Nessa perspectiva, a aprendizagem não se dá pela mobilização de conhecimentos já adquiridos; não permite a apropriação de novos significados; não promove a articulação entre diferentes saberes; não possibilita o estabelecimento de relações entre os conhecimentos que estão sendo apreendidos com as estruturas cognitivas já existentes e, por isso, não permite ao sujeito estabelecer marcas positivas, em termos de percepção de aplicabilidade, utilidade do conhecimento aprendido. (COLL, 1998, p.33).

Para além da aprendizagem memorística tem-se a aprendizagem significativa que, nesse estudo, será caracterizada como sendo a que ocorre pela apropriação de novos conhecimentos e/ou pela ressignificação de antigos conceitos. Utilizaremos a denominação aprendizagem significativa para falar da aprendizagem que promove a mobilização de diferentes saberes e permite a percepção da utilidade e da aplicabilidade do aprendido, a aproximação da teoria com a prática, do conhecimento científico com a vida cotidiana.

Nessa perspectiva, não podemos deixar de considerar que, a aprendizagem significativa poderá ser garantida por meio do desenvolvimento de ações educativas comprometidas, de fato, com a aprendizagem e, para tanto, deverá abarcar um conjunto de atividades, métodos, técnicas que precisarão ser pensadas e executadas a partir da realidade do aluno.

Assim, o professor deverá ter consciência de que “os dados sobre as ideias dos alunos são necessárias para organizar aulas, traçar hipóteses de trabalho, realizar avaliações e finalmente criar boas condições de aprendizagem.” (BIZZO, 1998, p.46)

Desse modo, se tratando de aprendizagem significativa, a ideia central é considerar o aluno e seus conhecimentos prévios, de forma que eles sejam organizados e passem a fazer parte das aulas promovendo a formulação de hipóteses e de novos pontos de vista. Teremos, nesse caso, a abordagem contextualizada do conteúdo e, por consequência, favoreceremos, enquanto professores, a aprendizagem significativa, ou seja, a percepção do aluno sobre a aplicabilidade dos conteúdos que estão sendo aprendidos; as possibilidades para integrá-los aos conhecimentos já adquiridos, entre outros.

Diante disso, percebemos que o professor deve fazer de seu planejamento e de sua prática algo inovador e, para tanto, deve compreender os conceitos científicos e estar sempre se aperfeiçoando para inovar sua forma de ensinar, permitindo aos seus alunos a construção de seus próprios pontos de vista priorizando a cooperação, argumentação e a socialização dos conhecimentos científicos.

Ao reconhecermos aspectos históricos do ensino de ciências e caracterizarmos aquilo que estamos denominando de aprendizagem memorística e significativa, sentimos-nos instigadas a pensar mais sobre quais significados os estudantes, que envolvemos no desenvolvimento desse estudo, atribuem às aulas de ciências que frequentaram quando alunos do ensino fundamental e o quanto essas lembranças se relacionam com os conteúdos de ciências e com as estratégias de ensino utilizadas pelos professores.

Da mesma forma, pretendemos aproximar as marcas identificadas, por meio do relato dos significados, a uma das duas possibilidades de aprendizagem consideradas nesse estudo, quais sejam: aprendizagem memorística e aprendizagem significativa.

Apresentando alguns aspectos metodológicos e alguns resultados

Ao caracterizar os procedimentos metodológicos que foram utilizados para o desenvolvimento deste estudo, destaca-se que a pesquisa se caracterizou por ser basicamente qualitativa e que teve como objeto geral identificar as vivências ou lembranças que marcaram a trajetória escolar dos sujeitos envolvidos, nesse caso, acadêmicos(as) do Curso de Pedagogia da UFAC, em termos de relação com o conhecimento/ensino de ciências, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ante o exposto, necessário esclarecermos que nossos esforços centraram-se, quando da elaboração do instrumento para a coleta de dados, na intenção que tínhamos de realizar um estudo centrado em três questões: (a) Quais significados os sujeitos atribuem às aulas de ciências que frequentaram enquanto alunos do ensino fundamental? (b) Quais conteúdos e estratégias de ensino utilizadas pelos professores, nas aulas de ciências, foram responsáveis pela significação das experiências relatadas? e (c) Qual (is) tendência(s) pedagógica(s) (de ensino/aprendizagem) é pano de fundo das experiências relatadas?

Para tanto o instrumento elaborado apresentava apenas uma questão aberta, que dava a possibilidade ao sujeito de atribuir uma resposta se valendo dos mais variados elementos da sua memória, em termos de

marcas deixadas pelo ensino de ciências. Vejamos, “**Relate uma situação/um episódio que faz você lembrar das aulas de Ciências, do ensino fundamental.** Por favor, relate o máximo de detalhes possíveis e, se você lembrar, indique a **série** que você frequentava quando a situação relatada aconteceu e o **conteúdo de Ciências estudado.**”

Inicialmente aplicamos o questionário para coletar os dados que nos permitiram identificar as principais marcas deixadas pelo ensino de ciências nos sujeitos pesquisados. Em seguida realizamos a análise dos dados e agrupamos as respostas em categorias, que denominamos de **PADRÕES de análise**, considerando os seguintes elementos: (a) Significado: positivo, negativo e não respondeu; (b) **Conteúdo**: ambiente, corpo humano, vegetais, animais e não identificado; (c) **Metodologias**⁴: (1) **Aulas**: expositiva, expositiva dialogada, experimental, de campo e não identificado; (2) **Atividades**: em grupo, individual, diversificada e não identificado e (d) **Tendências pedagógicas**: memorística, significativa e não identificada.

Devido ao fato de termos identificado questões sem respostas ou com a indicativa “não sei responder”, fez-se necessário elencar uma possibilidade de Padrão de análise, identificada como **Não respondeu/Não identificada**. Foram alocados 03 questionários no padrão de análise “não respondeu/não identificada” porque os pesquisados declararam não lembrar das aulas de ciências.

Cabe destacar, por fim, que a sintetização dos 100 questionários, permitiu a visualização de um total de 165 repostas já que o questionário, por ser aberto, dava aos sujeitos a possibilidade de expressarem, em uma mesma questão, mais do que um elemento de resposta. Como exemplo, estão para um mesmo sujeito as seguintes repostas: (a) metodologias: atividade em grupo e atividade diversificada e ainda, (b) conteúdo: ambiente e corpo humano, “*as aulas eram ótimas e a professora era dinâmica e nos fazia aprender, com aulas práticas. Lembro que um dia foi muito legal a professora fez grupos de alunos de quatro alunos ... e nos levou para fora da escola, todos os grupos tinham que pegar o máximo tipo de folha possível, todos diferentes, depois voltamos para sala e colocamos as folhas em cartazes e colocamos os nomes de cada tipo de folha. Foi legal. Em outra aula sobre o corpo humano a professora trouxe uma folha de papel grande e deitou um aluno em cima do papel e mandou os alunos fazerem o contorno do corpo dela, depois demos nomes a todos os membros do corpo...*”⁵. (grifos nossos).

Gráfico 01: Dos significados do ensino de ciências

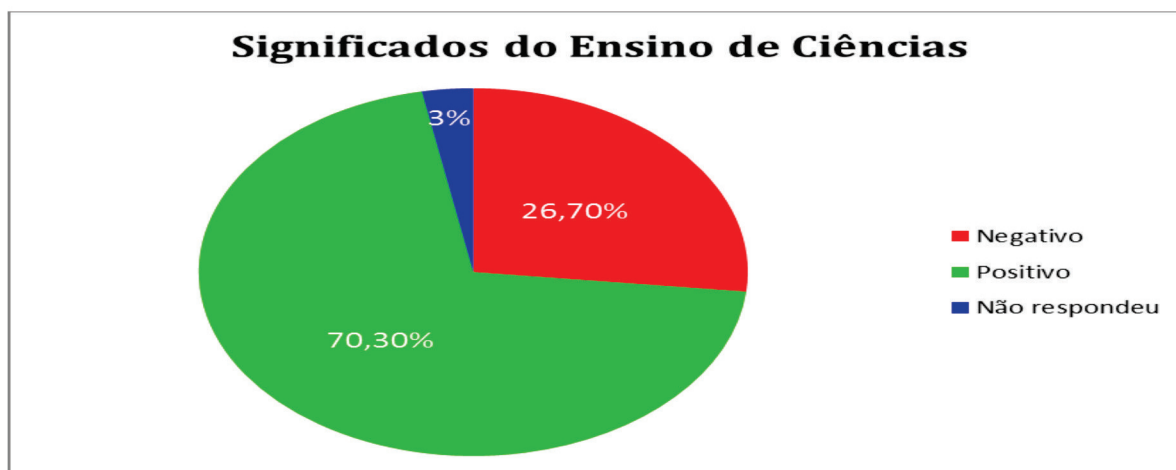


Gráfico 02: Dos conteúdos de Ciências

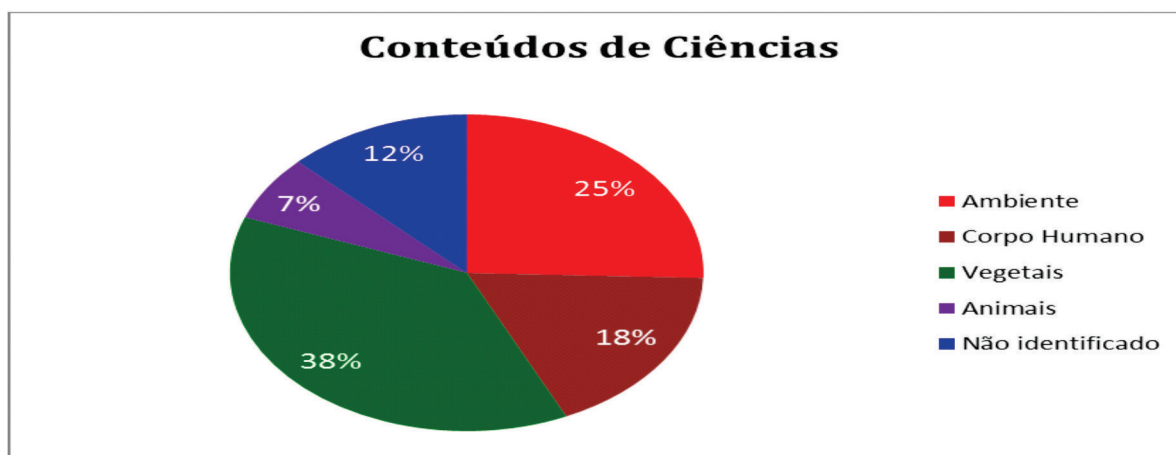


Gráfico 03: Das metodologias: As aulas de Ciências

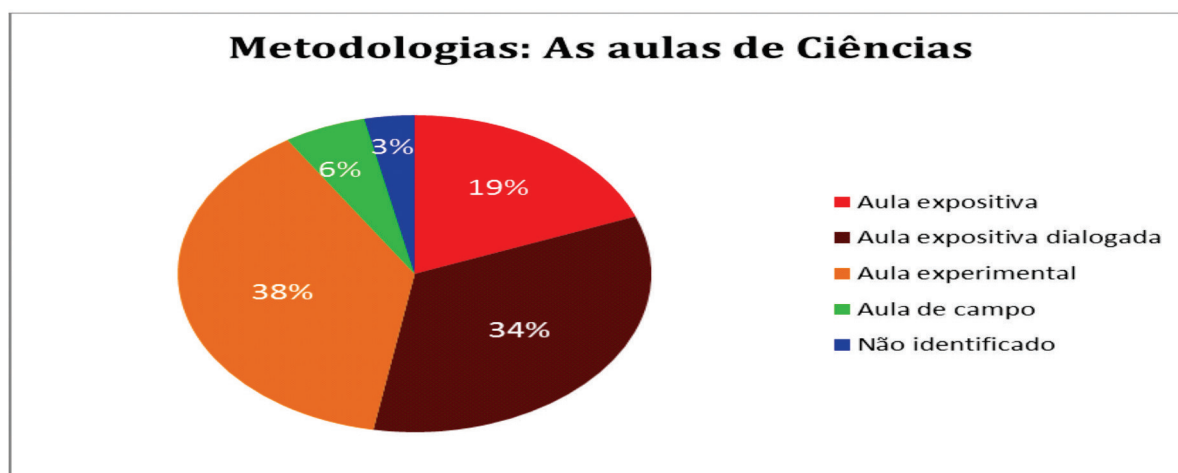


Gráfico 04: Das metodologias: As atividades de Ciências

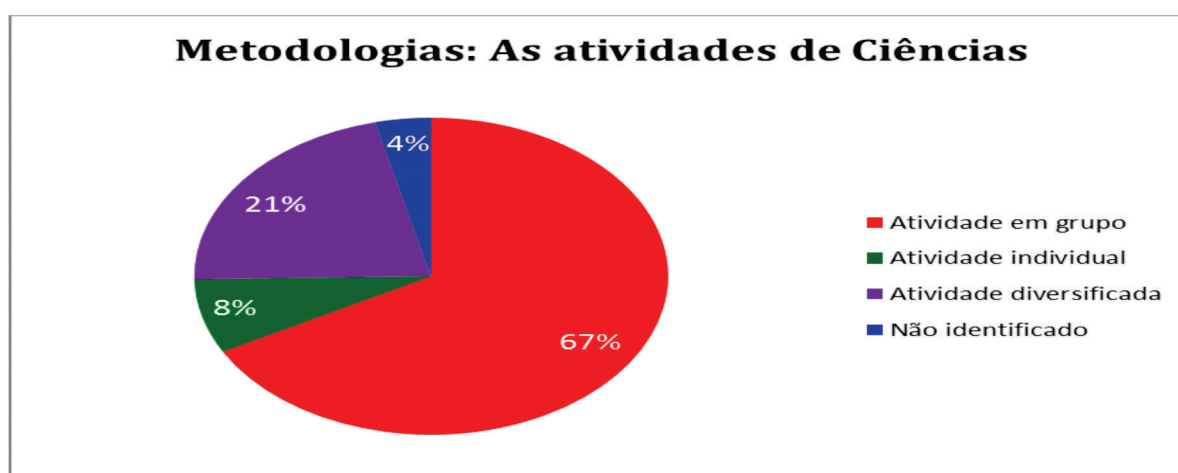
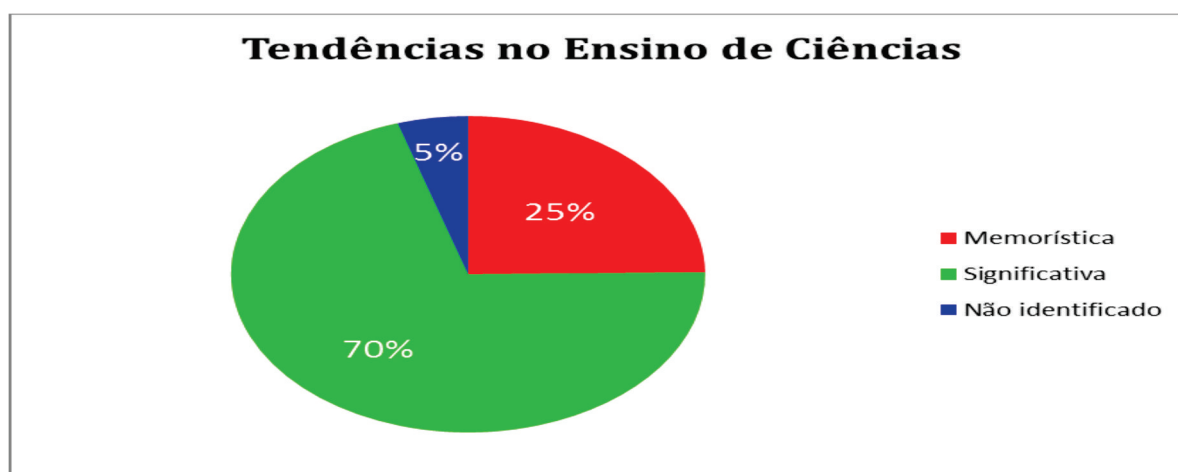


Gráfico 05: Das tendências pedagógicas no ensino de ciências



A análise conjunta dos gráficos 01 a 05 mostra que o questionário foi respondido pela maioria dos sujeitos pesquisados, posto que apenas 3% dos pesquisados não atribuíram resposta à questão em pauta. Exemplifica uma situação de esquecimento/apagamento em termos de marcas deixadas pelo ensino de ciências a seguinte resposta, *“nada me marcou nas aulas de ciências, por isso não me lembro”*⁶

Consideramos baixo o índice de pesquisados que não atribuíram respostas ao questionário, cabe, no entanto, mesmo assim, ressaltar que esse silenciamento dos envolvidos se deu sob o argumento de que não se lembram das aulas de ciências. Assim, aproveitamos para fazer uma ressalva sobre o significado desse esquecimento, uma vez que, segundo Bizzo (1998), o não se lembrar de nada, demonstra o resultado de uma

concepção de educação memorística. Ou seja, a experiência escolar foi desprovida de sentido, de significado e, por isso, o sujeito fez a opção pelo esquecimento.

Importa reconhecer ainda que a análise dos gráficos nos permita perceber que as marcas deixadas pelo ensino de ciências, no ensino fundamental, são, para a maioria dos pesquisados, ou seja, 70,3%, positivas e que se fazem presentes na memória destes por se encontrarem vinculadas especialmente com o desenvolvimento de aulas experimentais e com visitas a museus, parques, ou ainda, com a realização de trabalhos com músicas e jogos. Exemplificam aquilo que chamamos de marcas positivas, deixadas pelo ensino de ciências, as seguintes respostas, “*um fato, ou melhor, uma aula que até hoje me lembro ocorreu quando eu fazia a pré-escola, naquela época com 6 anos de idade a professora estava nos ensinando sobre o meio ambiente. A importância de não jogar o lixo no chão*”, ou ainda, “*no tempo em que eu estava na quarta série a professora organizou os alunos em grupo e precisamos debater o conteúdo - os peixes da região amazônica - e dentre eles surgiu a discussão sobre um mamífero, o boto cor de rosa.*”⁸

Foi possível identificar também que para a grande maioria dos pesquisados, 70%, as aulas de ciências são significativas e que a participação em atividades em grupos é lembrada em 67% dos casos.

Segundo Bizzo (1998, p.13-14), a troca de ideias na sala de aula pode proporcionar:

... Situações que permitem aos alunos organizar suas idéias e compará-las às dos colegas. O professor, coerentemente com uma postura de pesquisa, pode aproveitar essa oportunidade para colher dados sobre as ideias dos alunos, podendo inclusive fazer perguntas para verificar quão arraigadas são as idéias expostas. [...] As aulas de ciências podem contribuir não apenas para que os alunos adquiram novas experiências, mas para que possam também organizá-las, construindo conceitos. A troca de idéias é uma maneira muito eficiente de atingir esse objetivo.

Outro aspecto que identificamos, nas análises, e que tem relação com as atividades em grupo, realizadas nas aulas de ciências, refere-se ao fato de que essa metodologia possibilita a socialização dos sujeitos e, consequentemente, dos conteúdos, por meio do estabelecimento de uma relação de interatividade, diálogo e motivação.

No entanto, chamamos a atenção, para o fato de que ao professor cabe a tarefa de selecionar e organizar os conteúdos e planejar a atividade respaldando-se nos objetivos propostos e na realidade do aluno.

Dando sequência às análises, percebemos que, para os investigados, as aulas de campo, realizadas como atividade extracurricular, e as aulas expositivas são as maiores responsáveis pelas marcas negativas deixadas pelo ensino de ciências, no ensino fundamental.

Da mesma forma as atividades individuais são, com apenas 8%, as menos lembradas. Uma fala que exemplifica o exposto é a que segue: “*não me recordo de ter feito atividades lúdicas ou experiências em ciências. Lembro-me de um livro de título ‘Estudos Sociais’. No entanto, de ciências não me lembro. As aulas eram expositivas e usávamos o livro onde, na maioria das vezes, fazíamos também os exercícios. Só me recordo disso.*”⁹

Por fim, importa destacarmos que em termos de conteúdos de ciências, os mais lembrados foram, com índice de 63%, os vegetais e o ambiente.

Considerações finais

Identificar as marcas deixadas no sujeito pelo ensino de ciências nos permite refletir sobre a importância de pensarmos ou repensarmos as abordagens pedagógicas desenvolvidas na escola, com o intuito de viabilizarmos melhores ou mais significativos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim sendo, pensar o ensinar e o aprender ciências pressupõe, a nosso ver, pensar uma tendência pedagógica significativa onde se valoriza o respeito aos conhecimentos prévios dos alunos. Ou seja, uma prática pedagógica que leve em consideração, num primeiro momento, à individualidade de cada sujeito e, num segundo, promova o encontro com o outro, no sentido de que ideias sejam confrontadas, contrastadas e novos conhecimentos sejam elaborados, apreendidos e compreendidos. (NICOLLI, 2009).

Da mesma forma, o processo de ensino e aprendizagem em ciências deve ocorrer por meio da interação entre quem ensina, nesse caso o professor, e aquele que está aprendendo, o aluno, sem perder de vista o fato de que ao ensinar ciências na escola se torna imprescindível garantirmos a aprendizagem de questões da ciência, articulando-as com questões do ambiente, da tecnologia e da sociedade.

Ao considerarmos os dados coletados neste estudo e o quanto foram positivas, para os pesquisados, as aulas experimentais e as atividades diversificadas torna-se necessário reconhecermos que o ensino de ciências, numa perspectiva de ensino que deixa marcas positivas, em termos de relação sujeito-conhecimento, pressupõe, a nosso ver, o preconizado por Nicolli (2009), quando diz que o ensino de ciências deve privilegiar o desenvolvimento de abordagens pedagógicas pautadas na aproximação do conhecimento científico com o cotidiano, promovendo o confronto/encontro entre as diferentes concepções que emergem em aula e possibilitando o reconhecimento dos diferentes significados que podem ser atribuídos a cada conceito.

Assim, percebemos que os significados construídos pelos sujeitos que participaram dessa pesquisa em relação às aulas de ciências, no ensino fundamental, são positivos e os conteúdos ambiente e vegetais foram, juntamente com as atividades em grupo e as aulas experimentais, os maiores responsáveis pela significação positiva atribuída ao ensino de ciências e pelo maior apontamento da tendência pedagógica (de ensino/aprendizagem) significativa como pano de fundo das experiências relatadas.

Isto posto necessário que segundo Carvalho (2004, p. 1);

Não podemos mais continuar ingênuos sobre como se ensina pensando que basta conhecer um pouco o conteúdo e ter jogo de cintura para mantermos os alunos nos olhando e supondo que enquanto prestam atenção eles estão aprendendo.

Notas

¹ Artigo produzido com base no TCC, apresentado como requisito para conclusão do grau de Licenciada em Pedagogia, UFAC.

² Graduada em Pedagogia, UFAC.

³ Professora orientadora. Dra. em Educação – Educação em Ciências, UFMG.

⁴ Para garantir uma melhor visualização dos dados optamos por fazer uma diferenciação no padrão metodologias de forma a caracterizar as aulas e as atividades desenvolvidas.

Queremos ainda esclarecer o que estamos entendendo por aula e por atividade nesse trabalho: (a) **aulas** visam propor uma mudança conceitual, atitudinal e metodológica nas aulas para que os alunos construam conhecimento científico que não seja somente a lembrança de uma série de conceitos prontos. (CARVALHO, 2004, p.11) e (b) **atividades** visam preparar os alunos para que possam ir além da mera repetição e reprodução do texto, implica ir além dos limites colocados pelo autor. (VEIGA, 1991, p.84).

⁵ Resposta atribuída por um(a) acadêmico(a) identificado(a) como Q31.

⁶ Resposta atribuída por um(a) acadêmico(a) identificado(a) como Q66.

⁷ Resposta atribuída por um(a) acadêmico(a) identificado(a) como Q40.

⁸ Resposta atribuída por um(a) acadêmico(a) identificado(a) como Q03

⁹ Resposta atribuída por um(a) acadêmico(a) identificado(a) como Q91

Referências bibliográficas

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (Org.). **Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998. p. 201- 228. (Coleção formação de professores)

BASTOS, F; NARDI, R. **Formação de professores e práticas pedagógicas no ensino de ciências: contribuições da pesquisa na área**. São Paulo: Escrituras, 2008.

BIZZO N. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 1998.

CARVALHO, A. M. P. de. (Org.) **Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 01-13.

COLL, C. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 30 - 36

FREITAS, A. P, PICOLO, D.L. **Ensino de ciências nas séries iniciais: por quê e para quê?**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Universidade Federal do Acre, 2008

MORAES, R.(Org.). **Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MEC. Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. 3. ed. SEE: Brasília, 2001.

NICOLLI, A.A. **Perfil conceitual de morte e a abordagem pedagógica do ciclo de vida, no ensino de ciências**. 236. 2009. Tese. (Doutorado em Educação em Ciências) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

As mudanças no ensino da matemática com a utilização do *Laptop* educacional na escola estadual de Ensino Fundamental Santo Izidoro, no Estado do Acre

Simone Maria Chalub Bandeira Bezerra
Salette Maria Chalub Bandeira

Resumo: Pretende-se apresentar uma experiência em andamento com o Programa Um Computador por Aluno (UCA), no Estado do Acre, em uma das escolas piloto dentre as nove contempladas com o programa. A escola estadual de Ensino Fundamental Santo Izidoro, localizada no município de Senador Guiomard, atualmente apresenta 457 alunos matriculados, 16 professores e com dois coordenadores e uma diretora compõem a equipe gestora. O programa UCA é um projeto do Governo Federal, em parcerias com as instituições de Ensino Superior (Unicamp/UFAC e Secretarias Estadual e municipal de Educação - SEE/NTEs e UNDIME - NTEM, com o objetivo de integrar as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas escolas em busca de mudanças dos procedimentos pedagógicos para que ocorra ensino aprendizagem mediados por metodologias cooperativas alicerçadas com ferramentas digitais. A experiência vivenciada na escola só foi possível devido os professores receberem formação continuada da equipe formadora do projeto para atuarem com o *Laptop* educacional em sala de aula. A formação possibilitou os professores, em particular os de matemática, a uma iniciativa na mudança de suas práticas pedagógicas no novo cenário educacional dessa escola. Dessa forma, vivenciou-se uma experiência com uma turma do oitavo ano com o aplicativo *kspread* permitindo tanto ao professor como ao aluno uma mudança de postura em sala de aula. Portanto as tecnologias são mais uma alternativa mediadora que permite ao professor mudar sua prática em sala de aula. **Palavras-chave:** *Laptop* Educacional (UCA), mudanças na prática-pedagógica, TICs, professor mediador, educação matemática.

Introdução

A utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) no ensino e na aprendizagem da matemática começaram a atrair o interesse dos pesquisadores em Educação Matemática com mais intensidade a partir dos anos 70. Segundo Fiorentini e Lorenzato (2007, p. 45), “o aparecimento das novas tecnologias como o computador, a televisão e a *internet*, tem levado educadores matemáticos a tentar utilizá-los no ensino”. Na década de 90 surge uma nova terminologia no ambiente educacional, as TICs. As TICs resultam da fusão das tecnologias da informação, antes chamada de informática, e as tecnologias de comunicação, chamadas anteriormente de telecomunicações e mídia eletrônica. As TICs permitem aos estudantes não apenas estudar temas tradicionais de uma nova maneira, mas também explorar temas novos e trazê-los para a escola, um exemplo é a geometria fractal, bem como a computação gráfica, permitindo ao aluno trabalhar com animações, noções de espaço bidimensional, tridimensional e outros. Os computadores e a *internet* vêm ganhando a cada dia mais espaço e adeptos tanto na prática escolar como na pesquisa educacional. Apesar dos avanços, pouco se conhece dos impactos das TICs em sala de aula, tanto no que diz respeito às concepções e reações dos professores, alunos, gestores e pais, como também ao próprio processo de ensino.

No estado do Acre, a Universidade Federal do Acre, em parceria com o Ministério de Educação e Cultura (MEC), Secretaria de Estado de Educação (SEE)/NTE e UNDIME/NTEM vem aos poucos se preocupando com este novo cenário, isto é, a inserção e utilização das TICs na sala de aula. Assim, a partir de 2001, tem promovido aos professores da Educação Básica Estadual e Municipal, cursos de Formação Continuada. De 2001 a 2004, iniciamos com o projeto “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, de 2005 a 2009, o projeto “Mídias na Educação”, com carga horária de 360 horas, estruturado em três níveis (básico-120h, intermediário-60h e avançado-180h). Até 2010, foi ofertado aos professores o curso de extensão, chamado de básico, com carga horária de 120 horas, organizado com os módulos de informática, tv e vídeo, rádio, impresso e gestão, com aproximadamente 300 professores da rede estadual e municipal formados. O intermediário e avançado ainda não foi oferecido. Em maio de 2010, o MEC entrou em contato com a UFAC, informando que tínhamos nove escolas contempladas com laptops educacionais, chamados Um Computador por Aluno (UCA) e, através da Coordenadora do projeto mídias na educação da UFAC, professora Salette Maria Chalub

Bandeira, iniciamos o planejamento e construção do PTA do projeto em conjunto com a Coordenadora do Projeto UCA da SEE, professora Maria Naderge do Nascimento. Desta forma, inicia o projeto UCA no estado do Acre.

Neste artigo relataremos uma experiência vivenciada no município de Senador Guiomard, numa turma do 8º ano, com a disciplina de matemática. Os sujeitos da pesquisa, gestor, coordenador pedagógico, professor e trinta e quatro alunos e professoras pesquisadoras. A aula foi gravada para posteriormente ser feita a análise dos papéis neste novo cenário, do professor e alunos. Trata-se de uma pesquisa-ação. Para Thiollent (1997),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação é um método de condução de pesquisa aplicada, orientada para elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções.

O professor e a prática pedagógica com a integração das TICs

Atualmente vivenciamos que em várias escolas públicas e privadas têm disponível às diversas mídias (tv, vídeo, impresso, computadores, *internet*) para serem inseridas no processo de ensino e de aprendizagem. Com esse novo patamar o professor que antes, confortavelmente, desenvolvia sua ação pedagógica como foi preparado durante sua vida acadêmica e em sua experiência em sala de aula, visualiza uma situação que requer novas aprendizagens e mudanças em sua prática pedagógica. Para Prado¹ (2005, p.1),

[...] o professor, durante anos, vem desenvolvendo sua prática pedagógica prioritariamente, dando aula, passando o conteúdo na lousa, corrigindo os exercícios e provas dos alunos. Mas esse cenário começou a ser alterado já faz algum tempo com a chegada dos computadores, *internet*, vídeo, projetor, câmera, e outros recursos tecnológicos nas escolas. Novas propostas pedagógicas também vêm sendo disseminadas, enfatizando novas formas de ensinar, por meio do trabalho por projeto e da interdisciplinaridade, favorecendo o aprendizado contextualizado do aluno e a construção do conhecimento.

O professor acostumado a transmitir conteúdos de maneira tradicional, muitas vezes utiliza o computador também de forma tradicional. Um exemplo disto é quando utilizam um Editor de texto para fazer uma cópia do quadro, que por sua vez pode ter ajudado ao aluno a aprender a operacionalizar um aplicativo, mas isto é muito pouco numa perspectiva educacional no qual a mídia deve ser integrada no processo de ensino e aprendizagem. Da mesma forma em relação às outras mídias, se não houver a mediação do professor pode se perder muito do potencial da mídia utilizada, que pode trazer informações contextualizadas do cotidiano do aluno, por meio de uma linguagem própria, constituída pelo dinamismo de sons e imagens (como no caso do vídeo).

Para olharmos a prática do professor com as TICs de forma dinâmica e propor novas maneiras de vivenciá-la, é preciso ter clareza das relações entre os conhecimentos do âmbito curricular e do âmbito pedagógico. Assim, ilustraremos três situações que vivenciamos ao longo desses últimos anos de experiências em atuar com as tecnologias na sala de aula. Para tal, precisamos entender a relação entre a transição para novas práticas e a formação de professores e definir as competências e saberes necessários para que o professor possa aproveitar de forma consistente as TICs em sua prática. Vamos considerar dois eixos de conhecimento, o conhecimento curricular e o conhecimento relacionado com as tecnologias e as mídias. Vejamos o significado das ilustrações a seguir:

Na Fig.1, a prática pedagógica do professor tem um foco maior no uso das tecnologias e das mídias.

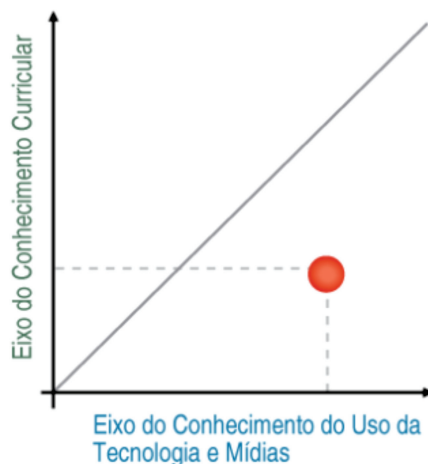


Fig.1: Prática Pedagógica com foco maior no uso das TICs.
Fonte: ALMEIDA (2003, P. 5)

Na Fig.2, ilustra uma prática pedagógica do professor com equilíbrio do conhecimento curricular e conhecimento do uso das tecnologias e das mídias.

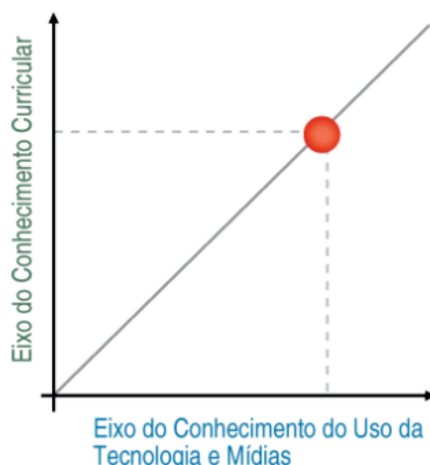


Fig.2: Prática Pedagógica equilibrada nos conhecimentos (Currículo × TICs).
Fonte: ALMEIDA (2003, P. 5)

E, por fim na Fig.3, a prática pedagógica do professor tem um foco maior no conteúdo curricular.

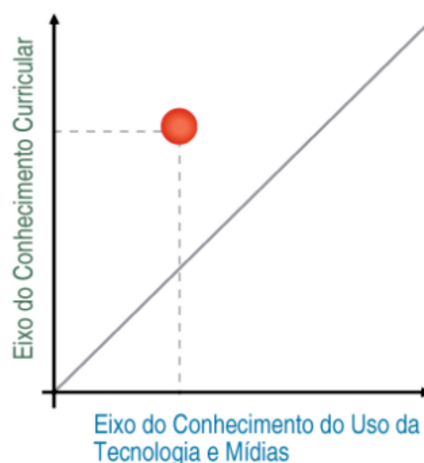


Fig.3: Prática Pedagógica com foco maior no conhecimento curricular.
Fonte: ALMEIDA (2003, P. 5)

Segundo Almeida (2003, p. 5), destaca que,

Dentre os principais desafios que atualmente vivemos no âmbito da educação, um deles é que o professor consiga estabelecer o **equilíbrio entre o conhecimento curricular e o conhecimento relacionado ao uso da tecnologia e das mídias**.

Ao mesmo tempo em que as mídias apresentam possibilidades imensas – e ainda não totalmente exploradas – de enriquecimento da prática pedagógica, elas trazem em si a necessidade de revermos essa prática para que possamos aplicá-las – as mídias – em todas as suas potencialidades. [Grifo da autora]

Refletir acerca da prática pedagógica e de sua reconstrução é algo que não ocorre de imediato. O professor precisa refletir sobre a própria ação, sobre as características e funcionalidades da tecnologia que pretende utilizar em sua aula, sobre a realidade de seus alunos, da sua escola e das possibilidades existentes ao seu redor. Assim, como diz Almeida (2003, p.5-6 *apud* VALENTE, PRADO E ALMEIDA, 2003),

É necessário propiciar ao professor uma vivência de aprendizagem, em que possa refletir de várias maneiras sobre a própria prática, compartilhando suas experiências, leituras e reflexões com seus pares. Isso significa que o professor, atualmente, pode participar de programas de formação continuada desenvolvidos por meio de ambientes virtuais que privilegiem as interações,

a articulação entre a ação e reflexão, a prática e a teoria, bem como trabalho individual e colaborativo, contemplando o contexto e o cotidiano de sua atuação na escola.

Neste contexto surge o Projeto Um Computador por Aluno (UCA), um programa de formação continuada no qual permite ao professor ter vivência em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), cujo endereço de acesso é e-proinfo.mec.gov.br., bem como interagir com demais colegas de profissão na plataforma virtual, trocar experiências, angústias, além de vivenciar, estudar em um ambiente à distância.

O processo de o professor reconstruir sua própria prática, bem como reconstruir o próprio conhecimento, abrange a concepção de aprender a aprender ao longo da vida, em colaboração, sendo viabilizada pela rede tecnológica, integrando as diversas mídias.

Educação Matemática e as TICs

Para refletirmos acerca das tendências e pesquisas em Educação Matemática, e nesse cenário como está a utilização das tecnologias na educação, recorremos ao site da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (www.sbem.com.br) e analisamos o Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) que acontece de três em três anos. Assim como constavam os anais organizados do VIII ENEM, que contou com 2.609 participantes de todo o Brasil e tínhamos os anais do X ENEM, com 4.035 inscritos. Escolhemos os dois como amostra para esta reflexão. O VIII ENEM (2004 – Recife) e o X ENEM (2010 – Salvador), no qual participamos com um relato de experiência no último.

Em 2004, no VIII ENEM, organizado em grupos de trabalho, com doze grupos de trabalhos, verificamos que os trabalhos acerca das tecnologias estão no GT6 – Educação Matemática: novas tecnologias e Educação à Distância. Assim, em 2004, em Recife, em comunicação científica (CC) constam 18 trabalhos; em relatos de experiência (RE), 11; minicursos (MC), 17; pôster (PO), 4; num total de 50 trabalhos na área.

Em 2010, no X ENEM, organizado por temas, num total de vinte e duas temáticas disponíveis, no tema 15: Recursos e Processos Tecnológicos mostram as pesquisas mais atuais envolvendo a Educação Matemática com as TICs. Nos dados apresentados, CC (20 trabalhos), RE (26), PO (26), MC (22) e Exposições (7), totalizando 101 trabalhos apresentados. Desta forma, já se nota uma preocupação emergente com a temática em questão. Visualize o avanço na Fig. 4.

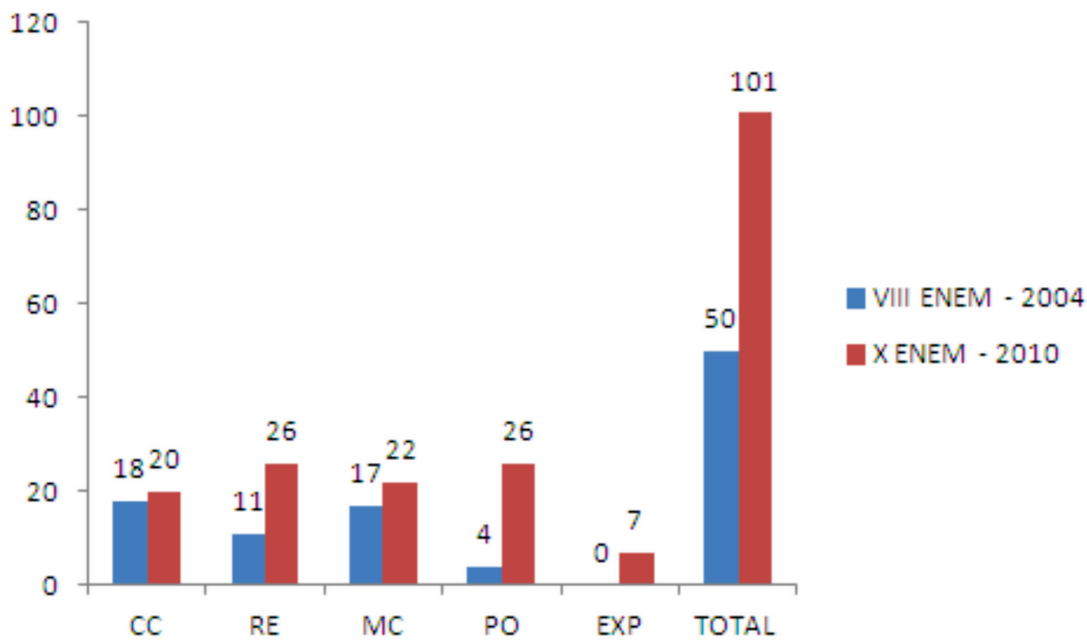


Fig.4: Avanços das Pesquisas com as TICs nos ENEMs.

Fonte: Anais do VIII e X ENEM (2011).

Em todas as modalidades de pesquisa verificamos o avanço acerca da tecnologia na Educação Matemática. E como está este cenário no município de Senador Guiomard, na escola Santo Izidoro.

A escola pública e o computador na sala de aula

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Izidoro, localizada no município de Senador Guiomard, atualmente apresenta 457 alunos matriculados, 16 professores e com dois coordenadores e uma diretora compõem a equipe gestora.

O programa UCA é um projeto do Governo Federal, em parcerias com as instituições de Ensino Superior (Unicamp/UFAC e Secretarias Estadual e municipal de Educação - SEE/NTEs e UNDIME - NTEM, com o objetivo de integrar as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas escolas em busca de mudanças dos procedimentos pedagógicos para que ocorra ensino aprendizagem mediados por metodologias cooperativas alicerçadas com ferramentas digitais. Para a implantação do UCA na escola, a escola passou por adaptações em sua infraestrutura, bem como sua equipe de gestão e professores recebem formação para atuar como computador na sala de aula.

A equipe de formação do Projeto UCA no Estado do Acre, doze componentes, dentre os quais os coordenadores da UFAAC e da SEE e formadores da SEE/NTE participaram de dois encontros de formação presencial, com a IES Global (UNICAMP), responsável pela formação das IES Locais (Rio Branco/Acre-UFAC, em Belém/PA-UFPA e em Porto Velho/RO-UNIR), que por sua vez as IES, fazem a formação com a equipe local (SEE/NTE/NTEM). Veja os momentos da formação, em 2010, na Fig. 5.



Fig. 5: 1º e 2º Encontros da Formação das IES Locais em Belém e Porto Velho.

Fonte: Coordenação do UCA/Acre.

Após a formação com a UNICAMP, a equipe (seis inicialmente) se organizou para compor a equipe que atuaria nas nove escolas contempladas com o Projeto.

Assim, construímos a equipe que está atualmente no projeto, doze integrantes, dentre eles três docentes da UFAAC e nove professores da SEE/NTE, com funções de coordenador, formador, tutor, técnico e administrador de AVA.

Paralelamente a formação da equipe do projeto acontece à formação presencial e à distância nas escolas, para professores, gestores e em algumas para alunos monitores. Vejam esses momentos na escola Santo Izidoro, Fig. 6.



Fig. 6: Formação na Escola Santo Izidoro. Professores, gestores e alunos monitores.

Fonte: Coordenação do UCA/Acre.

Para que os professores da escola utilizassem o computador na sala de aula a escola modificou sua infraestrutura, uma vez que precisava adaptar em cada sala de aula equipamentos que permita o professor ter acesso a internet durante a aula caso tenha planejado alguma atividade neste sentido. Outro fato, providenciado foi o carregamento das máquinas, que ficou na sala anexo a coordenação, vde Fig. 7.

Isto tudo para termos uma noção do empenho e esforço de toda a equipe para que o projeto piloto UCA realmente inicie a fazer a diferença com o uso do computador na sala de aula.



Fig. 7: Carregamento dos *laptops* (UCA).
Fonte: Coordenação do UCA/Acre.

Na Fig. 8, temos o momento da aula que foi registrada (fotos) e gravada, para termos noção de como os alunos mudam de comportamento quanto utilizamos uma ferramenta metodológica que é de interesse dos mesmos.



Fig. 8: Momento da aula de matemática na turma do 8º ano.
Fonte: Coordenação do UCA/Acre.

Considerações finais

Com esta experiência percebemos que é possível trabalhar com o computador em sala de aula, desde que o professor faça um planejamento adequado ao horário de sua aula. Convém salientar que a aula tinha duração de duas horas, fator relevante para usarmos a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Em nossa pesquisa trabalhamos com o cotidiano dos alunos, em que solicitamos que organizassem uma feira de supermercado com o que eles mais utilizavam em casa. Assim, cada um fez a sua planilha no primeiro momento. Na aula, utilizamos o aplicativo *KSpread*, instalado no *laptop* educacional (UCA) em que os alunos sentiram facilidade em manuseio e de entendimento da planilha eletrônica.

Trabalhamos, em conjunto situações problemas, incentivando-os a chegar na solução, podendo interagir com os colegas. Após a aula, aplicamos um questionário semiestruturado e comprovamos que para a turma do 8º ano, 82% responderam que a tecnologia facilita o ensino e a aprendizagem. Outro fato verificado foi que os alunos apresentaram uma facilidade maior do que o professor para aprender a utilizar o aplicativo.

Importante salientar que no contexto trabalhado, o professor apresenta um papel de mediador pedagógico e assim, seu papel é completamente diferente daquele que ensina transmitindo informações, aplicando exercícios e avaliando aquilo que o aluno responde, em termos de certo ou errado. A mediação pedagógica demanda de nós professores ações reflexivas e investigativas e constante estudo. Portanto as tecnologias são mais uma alternativa mediadora que permite ao professor mudar sua prática em sala de aula. Porém, vale salientar que para acontecer mudança na prática pedagógica do professor, ele necessita de condições favoráveis para trabalhar, estudar e planejar suas aulas.

Para que tudo isso seja possível, precisamos que os parceiros do Projeto UCA, MEC/IES Global-UNICAMP, IES Local-UFAC, SEE/NTE, UNDIME/NTEM realmente tenham relações favoráveis ao projeto e se unam para a diminuição do analfabetismo digital no estado do ACRE, isto é, em nossas escolas e, em nossos professores e alunos.

Referências bibliográficas

ANAIS DO VIII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (VIII ENEM). Recife-PE, 2004. Disponível em www.sbem.com.br, acesso em 25 ago. 2011.

ANAIS DO X ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (X ENEM). Salvador – BA, 2010.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. **O professor e a prática pedagógica com a integração das mídias.** In: Boletim Salto para o Futuro. Série Pedagógica de Projetos e Integração de Diferentes Mídias. Programa 5, 2003.

FIorentini, Dario; Lorenzato, Sergio. **Investigação em educação matemática:** percursos teóricos e metodológicos. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (coleção formação de professores).

PRADO, Maria Elisabette B. Brito. **Integração de mídias e a reconstrução da prática pedagógica (2005).** In: Curso de Especialização Tecnologias em Educação. PUCRIO: Ministério de Educação, 2009. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 15 dez. 2009.

Projeto Um Computador por Aluno (UCA): Formação Brasil – Projeto, planejamento das ações/cursos, SEED/MEC, 2009.

THIOlLent, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações.** São Paulo: Atlas, 1997.

Um caminhar destinado à identificação de alunos com altas habilidades /superdotação das escolas estaduais de Cruzeiro do Sul

Sônia Elina Sampaio Enes
Aleissa Monaliza Veiga da Silva

Resumo: O trabalho realizado com altas habilidades/superdotação é elaborado de forma criteriosa, baseado em estratégias que possam auxiliar e proporcionar suporte necessário para atender as necessidades e expectativas dos educandos com altas habilidades/superdotação, que são os que apresentam elevado potencial de forma isolada ou combinada em áreas intelectuais, acadêmicas, artes, psicomotricidade, além de elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas de acordo com sua área de interesse. Desse modo, para acontecer a identificação desses educandos é necessário um acompanhamento minucioso e prolongado, através de observação direta com o aluno, desenvolvendo atividades sugeridas através da aplicação do inventário de interesses e de estilos de aprendizagem, entrevista com a família, docentes e demais profissionais envolvidos no seu atendimento educacional. Foi a partir desse contexto que surgiu o objeto de estudo desta pesquisa “A identificação dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação”, que tem como objetivo, identificar os educandos com Altas Habilidades/Superdotação, analisar suas características, compreender o Atendimento Educacional Especializado para esses educandos nas escolas públicas estaduais do município de Cruzeiro do Sul/Ac. Para a concretização dessa pesquisa, foram realizados estudos bibliográficos, levantamento de dados, a partir de observação em duas escolas públicas estaduais do referido município, entrevistas com as famílias, alunos, professores, equipe gestora e a Equipe de Formação em Altas Habilidades do Núcleo de Apoio Pedagógico a Inclusão (NAPI) de Cruzeiro do Sul/ Ac. Os resultados proporcionaram para os docentes e a comunidade escolar uma reflexão para a elaboração de propostas, projetos e encontros pedagógicos que viabilizam o desenvolvimento de conhecimentos para atender as necessidades educacionais e as potencialidades dos educandos com altas habilidades/superdotação, iniciando o processo de inclusão dos mesmos nas escolas públicas estaduais do referido município.

Palavras-chave: altas habilidades, superdotação, potencialidades, identificação.

Introdução

A educação inclusiva estabelece paradigmas educacionais, amparado na concepção dos direitos humanos, defendendo a igualdade e qualidade de ensino para todos. Ao longo dos anos, aconteceu um avanço significativo no processo educacional, principalmente no que tange a educação especial, porém há muito ainda a fazer. Os profissionais da área estão se empenhando a cada dia mais na busca por informações, realizando estudos e pesquisas com o objetivo de aprimorar seus conhecimentos.

A identificação de alunos com altas habilidades/ superdotação, é o principal eixo dessa pesquisa que vem oportunizando um maior conhecimento aos professores que se interessam por esta temática, fazendo-os refletir e mudar o olhar sobre esses alunos, além de modificar a concepção com relação a este tema que vem sofrendo alterações à medida que estudos e pesquisas vêm avançando.

A identificação não seria uma forma de rotular os alunos, mas de verificar que elementos podem ser utilizados para a aprendizagem dos mesmos, considerando-se as diferenças, os interesses e as habilidades de cada um. Isso, nada mais seria do que um conjunto de instrumentos pedagógicos utilizados para reconhecer as diferentes habilidades dos alunos nas mais diversas áreas do conhecimento, possibilitando ao professor, conhecer diferentes estratégias utilizadas pelos alunos, bem como os interesses e motivações de cada um, avaliando seus conhecimentos e estilos de aprendizagem.

O estudo relacionado às Altas Habilidades/Superdotação é bastante complexo e sua diversidade é imensa. Os desafios surgem na medida em que o processo de identificação se expande, pois, segundo as estimativas da Organização Mundial de Saúde/OMS, as pessoas com AH/S representa em torno de 3% a 5% da população brasileira. A implantação de uma política direcionada às Altas Habilidades/Superdotação garante o desenvolvimento de ações sistemáticas e permanentes que asseguram a integração social, e os direitos constitucionais, facilitando o exercício para uma plena cidadania.

Os alunos com altas habilidades/superdotação, não encontram barreiras para adentrar na escola, mas, grande parte deles passa por despercebido. O que leva a esse motivo, é o fato de que a alta habilidade e

superdotação, ainda preservam o mito de que estas pessoas têm valores e saber inquestionáveis. Atualmente, a concepção desse tema, rompe com esse paradigma que enfatiza apenas a inteligência, considerando as habilidades e comportamentos de maneira estanque. Dessa forma, “os alunos com altas habilidades e superdotação são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes; também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC, 2008)”.

Analisar e compreender as características dos alunos com altas habilidades/superdotação possibilita tanto aos professores do ensino comum quanto aos do atendimento educacional especializado, elaborar estratégias de ensino que visem as potencialidades dos alunos identificados e dos que estão em processo de identificação. E para tal, se faz necessários cursos de formação continuada para que os docentes repensem sua prática pedagógica, oportunizando espaço para que os alunos mostrem seus talentos e desenvolvam suas potencialidades.

Dessa forma, identificar e incluir alunos com altas habilidades/ superdotação nas escolas comuns, será um processo lento e contraditório, visto que muitos mitos deverão ser dissipados e o conhecimento desse tema deve ser expandido, pois haverá discussões e confrontos até que os docentes da sala comum e os professores de atendimento educacional especializado entendam o seu papel neste árduo processo de inclusão compreendendo a importância da identificação desses alunos.

Altas habilidades/ superdotação: compreendendo conceitos

As pessoas com altas habilidades não são homogêneas, ao contrário, formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas. Diferem uns dos outros através de seus interesses, estilos de aprendizagem, motivação, autoconceito, características de personalidade e por suas necessidades educacionais.

O conceito de altas habilidades/superdotação vem sofrendo mudanças e transformações ao longo dos tempos, com o objetivo de estabelecer uma identidade para este público. Crianças superdotadas, para Winner (1998) são precoces. Elas progredem mais rápido do que as outras crianças por demonstrarem maior facilidade em uma área do conhecimento. São chamadas de precoce os que apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em qualquer área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura.

A criança “prodígio” é também utilizada para designar precocidade, apresentando elevado desempenho, ao nível de um profissional adulto, em algum campo cognitivo específico. É um ser raro, e necessita de circunstâncias únicas para permitir uma completa e especializada expressão de seu poderoso potencial elevado.

O superdotado é frequentemente associado ao termo “gênio”, o que gera divergências sobre esta nomenclatura. O gênio está reservado para aqueles que deram contribuições significativas para a humanidade, em algum momento do tempo. São grandes realizadores, com conhecimento e capacidades sem limite, incrivelmente excepcionais e únicas.

Os termos “altas habilidades” e “superdotado” designa a criança ou adolescente que demonstra sinais ou indicações de habilidade acima da média em uma ou mais área do conhecimento, quando comparado a seus pares. Não é necessário que esta pessoa apresente uma habilidade extraordinariamente excepcional, para caracterizar-se com um ser talentoso.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, afirma que: Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Para Renzulli (2004), renomado pesquisador sobre Altas Habilidades, a superdotação depende de um conjunto de traços interligados que são: Habilidade acima da média em alguma área do conhecimento; envolvimento com a tarefa; e criatividade. Em seu Modelo dos Três Anéis, Renzulli(2004) defende que nem sempre a criança apresenta este conjunto de traços desenvolvidos igualmente, mas, se lhe forem dadas oportunidades, poderá desenvolver amplamente todo o seu potencial.

Percurso histórico da Altas Habilidades/Superdotação

A Alta habilidade, superdotação não é algo novo no Brasil e no mundo, mas, diferente de muitos países, no Brasil há pouco se fala nesse tema, visto que o mesmo está repleto de mitos, dificultando ainda mais o trabalho nessa área. Como para muitos a alta habilidade envolve pessoas com dons especiais, é contraditório o fato de ter que ser criado atendimento diferenciado para atender as necessidades desses educandos. Dessa forma os superdotados permanecem invisíveis nas classes comuns, tornando seus talentos inertes.

Recordando um pouco da história, veremos que desde a Grécia Antiga a academia de Platão selecionava rapazes e moças pela inteligência e aptidões físicas diferenciados. Já em Roma a educação superior era destinada aos mais capazes. Além desses, países como China e Japão também valorizavam os talentos dos seus. Aqui já se enfatizava o estudo com base nos mais talentosos.

No Brasil apesar de 80 anos após a chegada de Helena Antipoff, em 1929, quando se deu início às primeiras abordagens com relação ao assunto, a superdotação ainda é ignorada quando se trata de práticas pedagógicas, só com o passar do tempo e com os estudos e pesquisas, houve grandes mudanças nessa área.

Com o início dessas pesquisas, as altas habilidades foram incluídas na educação especial, através da LDB de 1971, “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.” (art. 9º).

O avanço foi ainda maior com a lei 9394/96 do capítulo V, artigo 09 da LDB, no tocante às Altas Habilidades/Superdotação no contexto da Educação Especial: [...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

O tema das altas habilidades/ superdotação efetiva-se ainda mais com a lei 10.172 de 09 de Janeiro de 2001:

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

Mesmo com essas mudanças a aceitação dos alunos com altas habilidades ainda era um tanto complexa e contraditória, sendo necessárias muitas mudanças para que esses tivessem suas necessidades trabalhadas. Em 2005, houve a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e Distrito Federal, sendo os centros de referência para o atendimento dos educandos com altas habilidades/ superdotação.

Mais recentemente, temos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, vigente desde 2008 e que atualiza o conceito de altas habilidades/ superdotação. Além da resolução nº4 de 02 de outubro de 2009, com diretrizes para o atendimento educacional especializado na educação básica e na modalidade da educação especial, que no artigo 1º garante a matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/ superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado ofertado nas salas de recursos.

As mudanças sempre acontecem, e apesar disso continua difícil o atendimento a esses educandos, visto que muitos docentes não têm conhecimento da área e não buscam formação adequada. Porém, foram tantas as transformações, que hoje podemos falar em inclusão de alunos superdotados sem ficarmos arredios.

Identificação dos alunos com alta habilidades/superdotação

A identificação é um conjunto de instrumentos pedagógicos, que envolvem estratégias diversificadas podendo ser utilizados com o objetivo de reconhecer as diferentes habilidades dos alunos em diversas áreas do conhecimento, considerando as especificidades das altas habilidades/superdotação.

A prática de identificação engloba áreas distintas, e os focos principais de análises são a escola e a família. Dentre as partes envolvidas no processo de identificação, a observação do professor é uma porta de abertura, o que possibilita conhecer diferentes estratégias adotadas pelos alunos com potencial elevado, revela os interesses e as motivações desenvolvidas em sala de aula, e avalia os conhecimentos e estilos de aprendizagem.

Indicadores do pensamento criativo desses alunos também são levados em consideração, desse modo os testes formais de criatividade podem ser úteis para ajudar o professor a identificar tanto aqueles alunos cuja criatividade é aparente, quanto aqueles que os talentos são únicos. Embora seja curioso e imaginativo, goste de brincar, tenha ideias maravilhosas, ofereça sempre respostas bem humoradas e diferentes do usual, o estudante criativo, muitas vezes é percebido como o palhaço da turma, crítico de si mesmo e dos colegas, sarcástico, bagunceiro, não-conformista, desrespeitoso, e arredio e resistente as regras impostas a eles.

Ninguém conhece melhor os filhos do que seus pais, os mesmos possuem uma visão ampla sobre o desenvolvimento, interesses e habilidades precocemente desenvolvidas. Por isso, é necessário que os pais preencham um formulário simples informando os interesses e passatempos dos filhos, os livros preferidos, as realizações incomuns, os talentos especiais, relacionamento com os outros, o que faz quando está sozinho, dentre outros pontos que são relevantes para o processo de identificação de Altas habilidades.

Os colegas se conhecem bem e possuem geralmente uma interação forte em sala de aula, por isso são bastante úteis na indicação de talentos. A auto-nomeação, também facilita o processo de identificação. Uma forma simples é a de pedir aos alunos que “indiquem a(s) área(s) nas quais tenha habilidades ou talentos especiais. A observação da qualidade da produção dos alunos em suas áreas específicas é imprescindível durante a identificação. As escalas e listas de características são amplamente utilizadas em conjunção com as indicações de professores, colegas, pais, do próprio aluno e avaliação do produto.

A atual concepção sobre o processo de identificação de alunos com altas habilidades/superdotação vem rompendo paradigmas tradicionais, que vão desde a hereditariedade da inteligência até o desenvolvimento de habilidades e comportamentos. Muitas mudanças aconteceram e ainda acontecem quando o assunto é alunos superdotados, principalmente quando delimitamos o tema e partimos pra um processo tão delicado que é a identificação desses alunos, que envolve estratégias, tempo, observação e experiências.

Nesse sentido, o objetivo da identificação não é “rotular” os alunos com altas habilidades/superdotação, muito pelo contrário. A verdadeira intenção é verificar elementos individuais de aprendizagem para a elaboração de atividades e provisão de recursos específicos para este público dotados de habilidades combinadas ou isoladas. Além disso, é necessário que se considerem as diferenças com relação aos interesses, níveis de comprometimento com a tarefa e criatividade.

Gardner em seu processo de pesquisa desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas, classificando-as

em oito inteligências diferentes: linguística, lógico matemática, espacial, corporal-cenestésica, musical, naturalista, interpessoal, intrapessoal e, recentemente (GARDNER, 1999) anunciou em seus estudos para incluir a inteligência espiritual, entendida como a preocupação com certos conteúdos cósmicos, a obtenção de certos estados de consciência, incluindo os profundos efeitos que certas pessoas, possuidoras destas capacidades, exercem sobre outros indivíduos.

Durante a identificação de superdotados, conhecer a teoria das inteligências múltiplas do ser humano, apresentada por Gardner, é fator indispensável para atribuir características para estes alunos, sendo que alguns apresentam mais de uma inteligência.

É importante incluir tantos alunos quanto for possível, garantindo o direito dos que se qualificam para o serviço especial. É necessário que todo o percurso de identificação seja supervisionado por um grupo multidisciplinar de especialistas, que possam discutir os casos individualmente à luz dos dados coletados sobre cada aluno. Para isso, se torna essencial utilizar diferentes tipos de informação, para não correr o risco de excluir alunos que teriam um potencial elevado.

O processo de identificação estabelece uma avaliação periódica, o que apontará os pontos fortes e os fracos, as aptidões e os talentos de cada um, enfatizando também suas incapacidades e fraquezas. Por isso que ressaltamos neste artigo, que a identificação deve ser vista como um processo contínuo, permitindo e facilitando o desenvolvimento das habilidades da criança, adolescente e de quem estiver envolvido.

Para que uma pessoa possua Altas Habilidades/Superdotação é necessário que sua habilidade esteja embasada no modelo dos anéis de Renzulli (2004), isto é, a pessoa deve necessariamente ter habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Se, durante o processo de identificação, o profissional que estiver munido de recursos e estratégias para dar credibilidade e veracidade na identificação, perceber que o aluno não possui estas três características, está claro que todos os indícios de altas habilidades percebidos até o momento não são verdadeiros, portanto o processo de identificação termina neste momento.

Compreendendo a legislação e políticas educacionais para inclusão de alunos com altas habilidades/ superdotação

A proposta da educação inclusiva defende o direito de todos à educação, bem como uma pedagogia que reconhece as diferenças. A inclusão de alunos com altas habilidades/ superdotação, traz a tona a discussão sobre as práticas educacionais desenvolvidas tanto na classe comum como no atendimento educacional e mostra que somente uma articulação entre estes trará as condições necessárias para a aprendizagem destes educandos.

As políticas educacionais voltadas para essa área começaram a surgir a partir de 1929, com a chegada de Helena Antipoff ao Brasil foi criada a primeira legislação em superdotação, Reforma Educacional que fala em Super normas. Já em 1961 a LDB passa a incluir os excepcionais, e Helena Antipoff lembra os superdotados e os inclui.

Em 1971, a lei 5.692, art.9º define tratamento especial para os superdotados, mas, não promove um ensino capaz de atender as necessidades desses educandos. Ainda não se efetiva uma política pública de acesso universal da educação e apesar de adentrarem no ensino regular, os superdotados não recebem atendimento especializado para atender suas singularidades.

A Constituição Federal de 1988 tem como objetivo, em seu artigo 3º a promoção do bem de todos sem preconceito de raça, sexo, origem, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação, em seu artigo 205 garante o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Já no artigo 206 garante o acesso e permanência na escola, e o atendimento educacional especializado está seguro no artigo 208.

Na década seguinte, mais especificamente em 1994 a Declaração de Salamanca influencia a formulação de políticas públicas da educação inclusiva. Com a atual LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional), lei 9394/96, artigo 59, os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades (...) aceleração de estudos ao superdotado para conclusão do programa escolar.

Seguindo as transformações no processo educacional as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2 /2001, no artigo 2º, determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, e as escolas devem organizar o atendimento aos educandos com necessidades especiais, garantindo educação de qualidade para todos.

Com a implantação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S), em 2005, são lançados referenciais e orientações para organizar a política inclusiva nessa área, garantindo atendimento na rede pública a esses alunos.

A política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reflete sobre uma prática pedagógica heterogênea, que respeite as diferenças de aprendizagem e garanta oportunidades diversificadas, através da articulação entre o ensino comum e o especial. Essa proposta idealiza como público alvo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação e a eles deve ser disponibilizados estratégias e recursos que promovam o desenvolvimento de suas capacidades e aprendizagem escolar, bem como o atendimento educacional especializado.

A proposta educacional para os alunos com altas habilidades/ superdotação deve contribuir para a autonomia cognitiva dos mesmos, visando não somente compartilhar conhecimentos, mas, adquiri-los com

base nos processos de aprendizagem coletivos. Também prevê o atendimento como suplementação ou complementação da escolarização, possibilitando aos mesmos, atividades de enriquecimento curricular tanto na modalidade ensino comum quanto na especial.

Características e práticas educacionais (AEE) dos alunos com altas habilidades/superdotação

A definição brasileira considera os educandos com altas habilidades/superdotação aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem e que dominam rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (Brasil, 2001, Art. 5º, III).

Segunda essa definição as pessoas com altas habilidades/superdotação são os educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados:

- **Capacidade Intelectual Geral** – Rapidez de pensamento, compreensão e memória elevada, pensamento abstrato, curiosidade intelectual, poder extraordinário de observação;
- **Aptidão Acadêmica Específica** – Envolve atenção, concentração, motivação de interesse, capacidade de produção acadêmica, destaque em testes acadêmicos e desempenho excepcional na vida acadêmica;
- **Pensamento Criativo ou Produtivo**
– Refere-se à originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas, ideias inovadoras e diferentes;
- **Capacidade de Liderança** – Refere-se à atitude cooperativa, capacidade de resolver situações sociais complexas, poder de persuasão e de influência no grupo;
- **Talento Especial para Artes** – elevado desempenho em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas;
- **Capacidade Psicomotora** – Desempenho superior em esportes e atividades físicas, velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora fina e grossa.

Não existe um modelo ideal para atender os alunos com altas habilidades superdotação, mas é possível considerar que o método adequado é um conjunto de combinações que favorecem a participação de todos. Os principais métodos utilizados são apresentados sob uma nomenclatura geral: Agrupamentos, Aceleração e Enriquecimento.

O Modelo Triádico de Enriquecimento Escolar foi proposto por Joseph Renzulli com o objetivo de tornar a escola um agente facilitador para o desenvolvimento de alunos com altas habilidades/superdotação.

O modelo de enriquecimento escolar do tipo I oferece oportunidades para todos participarem de experiências aprofundadas, produtivas e criativas, de seu próprio interesse, favorecendo seu enriquecimento.

O enriquecimento do tipo II possibilita que o aluno desenvolva técnicas, oferecendo materiais instrucionais e métodos para o desenvolvimento de habilidades gerais de seu pensamento criativo, e suas habilidades de comunicação escrita, oral e visual. Atividades de enriquecimento do tipo III oferecem a oportunidade para que o aluno possa executar interesses, conhecimento, ideias criativas e envolvimento com a tarefa em um problema escolhido pelo próprio, adquirindo um conhecimento avançado do conteúdo e metodologia próprios utilizados dentro de disciplina ou área específica.

Outra maneira de atender as necessidades educacionais desses alunos é através de parcerias e projetos, onde o objetivo principal é o de desenvolver as potencialidades e habilidades dos alunos com altas habilidades superdotação. A sala de recurso multifuncional juntamente com seu profissional atuante será o agente para trabalhar as dificuldades desses alunos sejam elas emocionais ou acadêmicas.

Construindo o caminho da nossa pesquisa (metodologia)

Conforme o estabelecido, a pesquisa encontra-se em andamento e os alunos em fase de avaliação. O processo de identificação dos mesmos vem sendo feito de forma criteriosa, pois, existem muitos riscos nessa avaliação. Dessa maneira podemos ter uma maior clareza de que realmente o aluno tenha habilidade acima da média.

A pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa de educação, que tem como foco principal analisar as características dos educandos, objetivando não apenas responder questões ou constatar hipóteses, mas, identificar alunos com altas habilidades/ superdotação.

Alguns dos instrumentos utilizados foram entrevistas e observações. As entrevistas servindo como coleta de dados, “a vantagem da entrevista sobre as outras técnicas, é que permite a captação imediata e corrente da informação desejada praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE, 2004, p.34). Assim, entrevistamos os alunos, a família, professores e uma das formadoras da equipe de altas habilidades/ superdotação.

Também fizemos levantamento de dados a partir de observações, tanto de características quanto de comportamento, até chegarmos a um ponto decisivo. Pois a observação propicia uma análise direta de dados nos mostrando com clareza as reais atitudes dos educandos que possivelmente tenham altas habilidades/ superdotação.

A metodologia utilizada nos proporcionou uma visão de como identificar de maneira precisa os alunos talentosos, buscando informar aos professores como acontece o processo de inclusão daqueles na classe regular e no atendimento educacional especializado.

Identificação e características dos alunos na escola de Ensino Fundamental Rêgo Barros no município de Cruzeiro do Sul – altas habilidades/superdotação

O processo de identificação do aluno L.S.E., de 10 anos de idade que cursa o 5º ano do ensino fundamental, na escola Rêgo Barros ainda está em andamento. O mesmo apresenta fortes indícios de uma pessoa com altas habilidades/superdotação na área acadêmica intelectual geral. Vários recursos estão sendo utilizados para este processo de identificação, dentre eles visitas na escola, observação direta do comportamento do aluno, entrevista informal com o aluno, a família (pai e mãe), foi proposto alguns questionários para coletar dados de sua vivência, bem como seu meio familiar e escolar.

O aluno é bastante extrovertido e possui uma boa interação com todos da escola. Porém constantemente resiste as regras e as rotinas impostas a ele, causando em algumas situações problemas de comportamento. Tem um forte espírito de liderança e um poder de persuasão significativo. De acordo com relatos de seus professores, ele é bastante participativo quando o assunto é novo, no entanto, no decorrer das aulas, apresenta-se entediado com relação às atividades propostas em sala.

Destaca-se em todas as disciplinas do currículo, mesmo não sendo um exemplo de comportamento. É muito crítico com relação às aulas, sempre levanta questionamentos inovadores, de difícil compreensão para os demais colegas e até mesmo para alguns professores. Segundo a professora de língua portuguesa, o aluno já leu boa parte dos livros da biblioteca da escola. O processo de identificação do aluno L.S.E., está com duração de 03 meses, e estamos trabalhando em parcerias com profissionais específicos das disciplinas do currículo.

O atendimento educacional especializado na escola Professor Flodoardo Cabral com os alunos com altas habilidades e superdotação

Existem diversas maneiras de trabalhar o atendimento educacional especializado, e cada uma atende a necessidades diferenciadas. Não existe um modelo ideal, mas, a flexibilização de estratégias educativas é extremamente importante para atender as diversidades apresentadas.

O atendimento educacional especializado para esses alunos, por estar iniciando ainda este ano, será um tanto conturbado, pois até então os professores de atendimento recebem alunos com deficiência, atender os superdotados gera muitos conflitos e os mesmos estão um tanto receosos.

Cruzeiro do Sul está iniciando o trabalho com alunos superdotados e o processo de identificação destes está em andamento. Essa escola tem um pequeno grupo de educandos indicados com características de altas habilidades e os mesmos estão em processo de identificação, pois, como sabemos esse processo dura no mínimo seis meses. Os professores de atendimento estão participando desse processo, assim, os mesmos não terão dificuldades na inserção dos alunos na sala de recursos.

A princípio os alunos estão frequentando o contra turno para ajudar na identificação, trabalhando com atividades que envolvam o cotidiano dos mesmos. Mas, há muitas barreiras nesse atendimento, a mais forte ainda é a resistência em identificar os alunos com altas habilidades, há os que acreditam que eles não existem. Outra é a falta de espaço, bem como a falta de material adequado e de parcerias para o trabalho nesta área, visto que esta é uma das propostas para o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação.

Considerações finais

Sabemos que a inclusão de alunos com deficiência tem sido bastante difícil, pois, a grande maioria dos professores reclama de não estarem preparados para receber esse tipo de aluno.

O processo de inclusão de alunos com Altas habilidades/Superdotação tem sido mais difícil ainda, tanto pelo despreparo dos professores, quanto pelos mitos que precisam ser dissipados. É necessário desenvolver pesquisas e estudos acerca do tema, com o objetivo de quebrar preconceitos e paradigmas que estão arraigados nesta área inclusiva.

O presente artigo possibilitou responder as nossas inquietações como:

I - Identificou os educandos com indícios de Altas Habilidades/Superdotação e vem trabalhando para chegar ao final desse processo com resultados positivos, em que estes realmente sejam superdotados.

II - Analisou as características dos alunos com indicativo de altas habilidades/superdotação em busca de resultados que confirmem a indicação dos docentes.

III - Compreendeu que o Atendimento Educacional Especializado para esses educandos nas escolas públicas estaduais do município de Cruzeiro do Sul/Ac acontecerá nas salas de recursos, no contra turno, com apoio da equipe de Altas Habilidades/Superdotação do NAPI (Núcleo de Apoio Pedagógico à inclusão).

Dessa forma, acreditamos que o tema é relevante para a comunidade escolar, pois visa compreender o início do trabalho com esses educandos, bem como orientar os docentes acerca do atendimento especializado desenvolvendo o aprendizado desses alunos.

Referências bibliográficas

ALENCAR, E. M. L. S. **Criatividade** (2ª ed.). Brasília: Editora Universidade de Brasília. Allyn & Bacon.1995.

Brasil. **Resolução n.º 02/2001, instrui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Janeiro: Rocco 2001.

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática** (M. A.V.Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Estruturas da mente: A teoria das Inteligências Múltiplas**. (M. A.V.Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Mentes extraordinárias: Perfis de quatro pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós**. (G. B. Soares, Trad.). Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LUDKE, M.; André, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 8. ed. São Paulo: EPU, 2004.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos?** Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, p. 75 - 121, jan/abr. 2004.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: Mitos e realidades**. (S. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

O valor do diverso: entre o radical e o eclético – o humano!

Tânia Mara Rezende Machado
Marilde Queiroz Guedes

Resumo: Este trabalho é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo analisar *a formação para a diversidade* a partir de dados empíricos, legais e teóricos, tendo como base os estudos de Sacristán (2007, 1999), Fonseca (2003) Cury (2002) e Silva (2002). A questão de investigação foi: como garantir uma formação humana que considere a diversidade, mantendo um equilíbrio que não parta de posturas radicais, nem ceda ao ecletismo exacerbado? Para respondê-la, buscamos nos aproximar daquilo que pensam alunos concluintes do curso de Pedagogia/UFAC, turma de 2011, da legislação e teorizações sobre formação para a diversidade na contemporaneidade. A abordagem adotada é da pesquisa qualitativa, considerando a especialidade do fenômeno. Em termos de resultados, sinalizamos a existência de concepções ingênuas sobre o alcance de uma formação para a diversidade por parte dos alunos ao apontarem a harmonia e a neutralidade escolar como elementos necessários a tal propósito. Os dados revelam importantes avanços, uma vez que a diversidade vem ocupando significativos espaços na legislação educacional. Com base nas evidências dos dados, reafirmamos a validade das teorias críticas em educação para a interpretação e tratamento de uma educação para a diversidade.

Palavras-chave: teorias críticas e pós-críticas, diversidade, formação humana, radicalismo-ecletismo.

Introdução

O presente estudo teve como foco central questões que envolvem a formação humana para a diversidade. Para tanto, elaboramos uma reflexão inicial que visa indagar e/ou inquietar nossos olhares sobre a diversidade.

Diga-me: com quantas línguas dialogas?
Que canções te permites ouvir?
Que religiões admites que professe?
Que gêneros reconheces?
Que raças declaras fazer parte de tua genealogia?
Que flores tem o teu jardim?
Quantas cores tem a tua roupa, as paredes de tua casa e a pele de teus amigos?
Diga-me o que tu pensas e fazes que te direi o valor do diverso. (MACHADO, 2011, p.1)

Essas indagações definiram nosso ponto de partida para a pesquisa, a qual foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, pautada em bases empíricas, legais e teóricas sobre a diversidade.

Diversidade: posicionamento de alunos em formação

As análises presentes neste trabalho contaram com dados empíricos coletados junto a 45 alunos, concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre/UFAC, turma de 2011.

Por meio de uma entrevista buscamos identificar: o que sabiam sobre diversidade; como se dera tal conhecimento; qual o papel da escola no trato com a diversidade; o que seria uma postura radical ou eclética em relação à diversidade e, por fim, que geração eles consideravam que lidava melhor com a diversidade? Se a de seus avôs, a de seus pais, a sua ou a de seus filhos/sobrinhos/ alunos e por quê?

Nas respostas às entrevistas detectamos que os alunos entendem a diversidade como um conceito atual, tendo em vista a ressonância encontrada nas práticas e políticas educacionais, representando um conceito multifacetado para o outro, o diferente” exigindo abordagens interdisciplinares, uma vez que envolve conceitos como: cultura, religião, raça, gênero, classe, dentre outros. Abordá-la significa, pois, contextualizá-la, trabalhá-la em suas imbricações e interseções conceituais.

Ao questionarmos sobre como se dera seus conhecimentos sobre a diversidade, a pesquisa deu conta do relevante papel da escola no trato com esta temática, pois 80% dos entrevistados afirmaram que seus conhecimentos sobre a diversidade foram construídos no espaço escolar ou acadêmico. Dentre as respostas apresentadas destacamos:

A escola tem papel fundamental na socialização do tema diversidade, pois, como detentora do conhecimento escolarizado, ela tem a função de aproximar os alunos das diversidades existentes, claro que cuidando para evitar o exagero, já que a escola é formadora do aspecto social do aluno. (Aluna C)

Nesta resposta é enfatizada a valorização das diversidades humanas por meio de uma convivência harmoniosa. Na fala de outra acadêmica, a conquista desse propósito é posto como resultado do envolvimento de toda a comunidade escolar na construção e implementação do projeto pedagógico.

Acredito que a escola, de forma inclusiva, deve adotar práticas que valorizem as diversidades humanas, no respeito pelas diferenças individuais, buscando acolher todas as pessoas e ter uma convivência harmoniosa, e isto se conquista com a participação ativa de toda a comunidade escolar, nas etapas do processo ensino- aprendizagem dos seus alunos e na construção do projeto curricular. (Aluna F)

Houve também, quem avaliasse que: “a escola deveria ter uma postura neutra. Deveria realizar debates para o esclarecimento desse assunto.” (Aluna L). Ora, se a escola assume uma postura neutra, não há que se fazer debate algum para esclarecimento do assunto. Outro aluno posicionou-se dizendo:

O papel da escola deve ser o mais ético possível. Ensinar que devemos ter sempre muito respeito, que tanto a religião, cultura, o “diferente” devem ser respeitados, e a escola deve sempre ser neutra com relação à opinião dos alunos. Os professores devem ensinar, mas nunca se impor ou apoiar ou não qualquer diversidade para que cada indivíduo possa por si só tomar a direção que quiser. (Aluno H)

Neutralidade e imposição se confundem na resposta do aluno. Houve, no entanto, quem entendesse o contrário, ou seja, que a escola de modo algum devesse ficar alheia as questões da diversidade e apontasse, inclusive, princípios norteadores ao trato com a diversidade: “acho que a escola não pode ficar neutra perante a temática da diversidade, deve trabalhar essa temática a partir dos princípios de respeito e tolerância”. (Aluna F)

Na mesma direção de defesa de assunção de posicionamento por parte da escola, uma aluna afirmou: “a escola tem a função de aproximar os alunos das diversidades existentes, claro que cuidando para evitar o exagero, vez que a escola é formadora de valores sociais”. (Aluno H). Observamos nas respostas que a escola é apontada como uma instância que pode cumprir significativo papel social na formação humana para a diversidade.

Sobre a percepção do que consideravam posturas radicais ou ecléticas em relação à diversidade, as respostas apontaram que ser radical seria “obrigar as pessoas a aceitarem princípios e vontades alheios a seus interesses, como, por exemplo, a construção da cartilha homossexual e casamento entre gays.” Uma das entrevistadas foi mais enfática ao caracterizar postura radical como: “não falar ou dirigir a palavra a um homossexual.” (Aluna J)

Outra destacou que o respeito deveria ser a palavra-chave para o trato com a diversidade e afirmou: “Com respeito, a postura radical e arbitrária não encontra espaço, e sim, humanização.” (Aluna D). Percebemos que, embora as opiniões sobre o que seria uma postura radical em relação à diversidade sejam diferentes, sinalizaram onde há respeito, há humanização e não existe espaço para posturas radicais.

Sobre o ecletismo em relação à diversidade, uma aluna assim o define: “Ser eclético é ter vários gostos, é gostar de tudo um pouco, então considero eclético com relação à diversidade aquela pessoa que aceita todos culturalmente e socialmente, e que viva um pouco de toda a diversidade.” (Aluna A)

Contrariando a lógica de que ecletismo seria “gostar de tudo um pouco” foram apontados outros elementos definidores de ecletismo como, por exemplo, o de que ecletismo seria “compreendermos que as diferenças existem e que estas devem ser respeitadas mesmo quando nos assustamos, não gostamos ou achamos feio”. (Aluna D). Nessa perspectiva, o ecletismo implica boa convivência, independente do gosto, da estética ou do “susto” que por ventura possa causar a priori. O importante seria o respeito ao diverso, ao outro.

Veamos mais algumas posições sobre a questão: “ter uma postura eclética em relação à diversidade seria desenvolver uma boa convivência entre as partes divergentes, sem necessariamente isso se caracterizar como uma renúncia do que se crê”. (Aluna F). A fidelidade a princípios, valores e crenças foi apresentada por uma aluna, como base para o trato com a diversidade em uma perspectiva “eclética”.

Com vista a captarmos o que entendiam ser necessário para tornar alguém mais humano, foram apontados:

“Uma pessoa pode ser mais humana quando compreende que o seu limite termina onde começa o de outra pessoa. (Aluna F)

“O respeito e a tolerância poderiam nos tornar mais humano, evitar a violência mediante as situações ligadas à diversidade. É por não respeitar que muitos têm batido e até matado outras pessoas que possuem outro modo de ser e viver”. (Aluna D)

Talvez, pelo fato da entrevista ter como foco a diversidade, as respostas sobre o que tornaria alguém mais humano tenham se aproximado de aspectos humanizadores, vinculados a diversidade, e distanciado de outros princípios que teóricos humanistas como Rousseau, Kant, Lukács, Dewey e Freire apontam como humanizadores, a saber: respeito, liberdade, autonomia, individualidade, sociabilidade, dialogicidade e uso articulado da razão à experiência.

Solicitados a avaliavam que geração lidaria melhor com a diversidade, foram unânimes em afirmar que é a geração atual, em função da ampliação de situações de vivência e debate da temática.

Os dados empíricos trazidos com as entrevistas não podem ser considerados definitivos e únicos para evidenciar o valor do diverso, especialmente no espaço escolar e curricular, mas serviram para desencadear estudos sobre diversidade nos marcos teóricos e legais, ressaltando a valorização do humano como meta de uma educação para a diversidade.

A diversidade nos marcos teóricos: teorias críticas e pós críticas

O acirramento das censuras às teorias críticas, bem como aos seus efeitos na interpretação do papel social da educação, processados a partir dos anos 90 do século XX, por influência de autores vinculados às teorias pós-modernas têm provocado alterações substanciais no que se legisla, prescreve, molda e põe em ação em termos de educação e, em particular, de currículo escolar.

Até meados do século XX, as teorias críticas em educação que eram vistas e entendidas como ferramentas capazes de oferecer elementos para a análise da educação e do currículo, passam a ser consideradas insuficientes para analisar a multiplicidade de temáticas que a educação contemporânea coloca. Assim, novas teorias são formuladas. Trata-se das teorias pós críticas. Para analisar a contribuição das teorias críticas e pós críticas para o trato com a diversidade acreditamos ser necessário realizarmos um rememorar crítico e reflexivo sobre o que postulam e caracterizam essas teorias.

Na perspectiva que aqui adotamos, as teorias críticas em educação são aquelas identificadas por duas características cruciais: O reconhecimento do legado cultural deixado pela modernidade e o entendimento da existência de condicionantes históricos sociais que interferem naquilo que faz a educação. Ou seja, em sua função social. Nesse sentido, em relação à primeira característica das teorias críticas, reconhecer o legado cultural que a modernidade nos deixou, não significa ignorar que a contemporaneidade não precise completá-lo.

Em relação à segunda característica, ou seja, ao fato da educação ser condicionada a elementos histórico-sociais, considerando que boa parte daquilo que regula uma sociedade e a seus membros advém de questões materiais, a teoria marxista se coloca como base para as teorias críticas em educação, sendo este um dos maiores motivos pelos quais teóricos afinados com os postulados das teorias pós-críticas rejeitam as proposições das teorias críticas. Para os pós-críticos, o marxismo se constitui em uma meta-narrativa incapaz de explicar as relações entre sociedade e educação para a diversidade.

No que diz respeito às teorias pós críticas, estas não só recusam o legado deixado pela modernidade, acusando-o de rígido, linear, árido, objetivo e excludente, como privilegia o pastiche, a colagem, a paródia e a ironia.

O pós-modernismo não apenas tolera, mas privilegia a colagem, o hibridismo e a mestiçagem de culturas, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato. O pós-modernismo inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas. No lugar das grandes narrativas e do “objetivismo” do pensamento moderno, o pós-modernismo prefere o “subjetivismo” das interpretações parciais e localizadas. (Silva, 1999, 114)

Privilegiando, portanto, a mistura, o hibridismo, a mestiçagem de culturas, de estilos, de modos de vida, preferindo o local, a incerteza e as subjetividades, os postuladores das teorias pós-críticas passam a se contrapor às teorias críticas em educação, que durante as décadas de 1970 e 1980 do século passado, figuraram no cenário educacional como teorias contra hegemônicas.

Uma das principais acusações feitas às teorias críticas é a que ela teria elementos para analisar valor de uso, valor de troca, mais valia, bem como outros conceitos da teoria marxista, mas não teria elementos para analisar aspectos culturais de uma sociedade.

O que os críticos das teorias críticas em educação parecem ignorar é, o que define uma teoria como crítica é justamente a percepção da existência de condicionantes históricos sociais que se impõem à educação. Todavia, é importante destacar que o mesmo marxismo que alerta para as questões estruturais de uma sociedade e da educação nela realizada, ao trabalhar com as categorias de totalidade e, especialmente, da contradição, disponibiliza ferramentas teóricas para abordagem de temáticas como a diversidade.

Contudo, teóricos como Foucault, Derrida, Deleuze, Guatarri, Lacan, entre outros, entenderam que identificar espaços nas teorias críticas para temáticas outras, que não aquelas convencionalmente tratadas pelo marxismo clássico, seria como que tecer remendos novos em panos velhos. Melhor seria “costurar” novas teorias.

Assim, em nome das misturas, da hibridez, das mestiçagens e das subjetividades, nega-se categorias tão caras do ponto da formulação teórica, como as categorias da totalidade e da contradição; e o que é pior, coloca em dúvida o que é humanidade? Que valores caracterizam o humano?

A diversidade nos marcos legais: a valorização do humano

O diverso, o outro, foi aos poucos visto pelos seus atributos físicos, pela sua fenotípiã, pela sua língua, pelas suas expressões culturais, por ocupar um determinado território, enfim, por representar algo desconhecido [...] (FONSECA, 2003, p.388).

Ao examinarmos a legislação educacional brasileira e os materiais curriculares produzidos na atualidade, observamos que estes trazem conteúdos em que a presença do diverso se apresenta de múltiplas formas. Para Fonseca (2003) o diverso foi se constituindo historicamente como um ser de outra natureza, menos humano. Em suas palavras,

O diverso, o outro, foi aos poucos visto pelos seus atributos físicos, pela sua fenotípiã, pela sua língua, pelas suas expressões culturais, por ocupar um determinado território, enfim por representar algo desconhecido ou o inverso daquilo propalado como padrão ou certo pelos indivíduos, grupos e segmentos detentores do poder político, econômico, cultural, sexual e religioso (FONSECA, 2003, p. 388).

Que lugar ocupa o diverso no cenário oficial da legislação que trata da diversidade? Tomamos como referência primeira, a Constituição Federal de 1988, que fala do respeito à diferença e do combate à discriminação. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/1996, que estabelece os Princípios e Fins da Educação Nacional. No tocante aos princípios, destacamos dois que, ao nosso olhar, explicitam o foco desse texto – a questão da diversidade. Assim, prescreve a Lei: Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância.

No bojo da reforma educacional, emanada da LDB, foram lançados e instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, que introduziram no currículo os Temas Transversais, dentre eles, a temática da Pluralidade Cultural.

Ampliando o arcabouço legal, nos governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva foram sancionadas as Leis 10.639/04 e 11.645/2008, que obrigam a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, nos currículos oficiais da rede de ensino fundamental e médio, públicos e privados. Todo esse aparato legal evidencia a centralidade da cultura na contemporaneidade, que por sua vez demanda um currículo multicultural, capaz de abrigar e promover o diálogo entre as diferentes culturas. (GUEDES E MACHADO, 2008, p. 4).

Também, em 2004, foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação – CNE/CP, o Parecer 03/2004 e a Resolução 01/2004, que regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares e Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Textualmente, a Resolução CNE/CP 01/2004, assim prescreve no artigo 2º parágrafo primeiro:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização da identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Podemos perceber nas leis referidas avanços e limites, mas não podemos deixar de reconhecer que com elas materializa-se a garantia, em termos oficiais, do direito à educação, incluindo nesse o direito à diferença, ao diverso, ao múltiplo. Gomes (2011, p. 116) as classifica como “políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade e das culturas negras reivindicadas pelo Movimento Negro e demais movimentos sociais partícipes da luta antirracista”. Acrescentamos que essa legislação potencializa a valorização do humano, justamente pela educação escolar, a partir do respeito, da valorização das culturas e da afirmação das identidades historicamente negadas e silenciadas.

Temos clareza suficiente para compreender que não basta só a edição de leis, pareceres, decretos, diretrizes para resolver a questão da diferença, do racismo, do preconceito que ainda persistem nas sociedades. Sabiamente, Freire (2005, p. 25) nos ensinou que “não se muda a cara da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente”.

Tudo isso demanda envolvimento da sociedade, mudança de atitudes, vontade política dos gestores na implementação desses marcos legais, organização curricular aberta à diversidade, formação inicial e continuada dos professores para conceberem e implementar práticas curriculares e pedagógicas voltadas, cada vez mais, para a formação humana do Homem.

Justificamos, assim, a atualidade e a centralidade que ocupa a temática da diversidade cultural, no contexto das políticas educacionais e de identidade, com vista a uma sociedade mais democrática, que saiba acolher o diverso. Ou, como propõe Gomes (2011, p. 120), “uma democracia que assuma o direito à diversidade como parte constitutiva dos direitos sociais e assim equacione de forma mais sistemática a diversidade étnico-racial, a igualdade e a equidade”.

Formação humana na diversidade

Conforme Gimeno Sacristán (1999), o indivíduo se concebe como *um alguém* por muitas qualidades

possíveis e por suas ações: por seu gênero e orientação sexual; pela idade; suas obras; sua história de vida; origem familiar; estado de saúde; nível escolar alcançado; trabalho; relações que mantém com os demais; classe social a que acredita pertencer; relação com a transcendência; sua língua; cor de sua pele; nacionalidade; estado civil; dentre outros atributos.

O modo como nos percebemos e nos sentimos em relação a essa percepção são construções cognitivas e afetivas, que se apóiam em medidas muito desiguais, em cada uma dessas ou em muitas outras possíveis condições pessoais e sociais. São percepções e sentimentos que mudam no decorrer da biografia pessoal. Cada pessoa valoriza, de forma singular, cada um desses atributos e circunstâncias nas quais acredita que a caracterizam.

As circunstâncias vivenciadas pelos homens contemporâneos, desafiados pela dramaticidade de seu tempo, os colocam, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si próprio e se inquietam por saber mais. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se faz problema a eles mesmos. O problema da humanização assume caráter de preocupação inevitável.

Tomar a si mesmo como problema significa aceitar que o tornar-se humano não é fácil. Exatamente porque faz parte da conduta humana a liberdade. A esse fato, pensadores modernos como Kant já nos alertava. Para esse pensador, pela educação, o homem deverá ser:

a) disciplinado. Disciplinar é tratar de impedir que a animalidade se estenda à humanidade, tanto no homem individual como no homem social. Então, a disciplina é meramente a submissão da barbárie.

b) cultivado. A cultura compreende a instrução e o ensino. Proporciona a habilidade, que é a posse de uma faculdade pela qual são alcançados todos os fins propostos.

c) É preciso, também, tornar o homem prudente, adaptado à sociedade humana para que seja querido e tenha influência. Aqui corresponde uma espécie de ensino que se chama “civilidade.” (SACRISTÁN, 1999, p.149)

A questão chave é: como garantir uma formação humana que considere a diversidade mantendo um equilíbrio que não parta de uma postura radical, nem ceda ao ecletismo?

A resposta não é simples, no entanto, primar pela defesa da formação humana, que não se faz mediante posturas radicais em relação ao diverso, nem de modo demasiado eclético, mas sim, buscando-se a humanização das gerações seja um caminho, deixando um legado politicamente correto e apontando a necessidade de construção de outros legados, também politicamente corretos, mediante um exame rigoroso do que seja pensar e agir correto em relação ao outro, ao diverso.

Em que pese a complexidade desse exame, apontamos a alteridade como um caminho, senão correto, mas que possa aproximar-se da construção de uma formação humana ética e estética do ponto de vista do trato com o diverso, e que essa diversidade não se constitua mero objeto de respeito, mas sim, de reconhecimento, valorização, aceitação e análise permanente, uma vez que as concepções sobre diversidades se processam e transformam-se de acordo com uma multiplicidade de circunstâncias econômicas, históricas, sociais e culturais, religiosas e de tantas outras naturezas.

Para empreender essa empreitada é bom lembrar que os professores são agentes culturais, políticos e suas posições e valorizações no que se referem ao sentido da cultura escolar, constituem fontes de explicação importantes de suas ações.

O camponês emigrado para a cidade grande como mendigo, não sabe que é uma vítima da globalização; simplesmente a sofre. Assim como o caminhante que se benze diante de um relâmpago desconhece o perigo que significa o raio. A ciência não está ao alcance de qualquer pessoa sem que exista uma divulgação adequada. A necessidade de compreender a cultura dos “outros” ou que nossos conhecimentos são relativos porque são provisórios, tampouco costuma ser resultado de experiências diretas. (SACRISTÁN, 2007, p.65).

É preciso educar acreditando que a formação para a diversidade obtém efeitos para além do que as perspectivas pós-modernas nos apresentam. É preciso entender que a diversidade extrapola prescrições legais de temáticas transversais para a exploração de questões inclusivas. A fonte maior da diferença está na classe. Diferença essa que não se resolve sem antes solucionar a questão do modo como os bens materiais e culturais são divididos em uma sociedade capitalista e, neste caso, a mediação do professor junto ao aluno é indispensável.

Considerações finais

O estudo revelou que garantir uma formação humana para a diversidade não é propósito que se alcance de modo simples e ingênuo. Antes, requer compromisso político, reflexões críticas sobre o legado da modernidade e das teorias críticas em educação, de modo a reposicionar o papel da educação e lugar do humano.

O fato do volume da legislação educacional e das prescrições curriculares que enfatizam questões de diversidade virem aumentando, isto não tem correspondido a uma imediata garantia da formação para a diversidade. Contudo, a existência e ampliação da lei e das diretrizes curriculares tiram a educação para a diversidade do esquecimento, da ignorância, e ajuda a mantê-la como utopia necessária. De igual modo,

prescrições curriculares que primam pela diversidade também não a garante, mas afirmá-la pode vir a incidir sobre as práticas curriculares.

A empreitada de uma educação para a diversidade é grande, porque grande é o homem, grande é a humanidade. Nesse sentido, o número de fazedores de justiça, equidade, respeito, dialogicidade e sociabilidade precisa ser ampliado, de modo que não esqueçamos que a humanização do Homem é ação educacional imprescindível, sem a qual poderemos caminhar para a barbárie.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei 9394/1996, modificada pela Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, DF, 2008.

_____. **Resolução CNE/CP 01/2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

CURY, C. R. J. **Direito a Educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Caderno de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

FONSECA, D. J. **Diversidade cultural e educação**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Formação de educadores: desafios e perspectivas (Org.). São Paulo: UNESP, 2003, p. 387-402.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, N. L. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. In: RBPAAE, v. 27, n. 1. Porto Alegre: Maria Beatriz Luce, p. 109-121, jan./abr./2011

GUEDES, M. Q.; MACHADO, T. M. R. **Currículo para a diversidade: uma utopia necessária**. In: IV Colóquio sobre Questões Curriculares. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2008.

MACHADO, T. M. R. **Notas de caderno: poesias (no prelo)**. Rio Branco/AC, 2011. p1-20.

SACRISTÁN, J. G. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. v. 1.

O discurso publicitário – o poder da TV na mídia

Tânia Maria Paes

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre o papel e atuação da mídia, principalmente a TV, à Luz da Análise do Discurso, mais especialmente, sobre a ideologia veiculada pelo discurso da mídia nas campanhas publicitárias. As concepções ideológicas transmitidas pela TV fazem com que esta mídia se tenha transformado em instrumento de propagação de valores, imposição de padrões sociais, morais e estéticos predominantemente a serviço das classes dominantes. Nesse sentido, ela participa do processo de reprodução de sua ideologia e, portanto, da consolidação de sua hegemonia. Debate-se aqui o discurso publicitário televisivo, instrumento de controlo social que, para bem realizar essa função, simula igualitarismo, removendo da estrutura de superfície os indicadores de autoridade e poder, substituindo-os pela linguagem da sedução. Peças publicitárias aqui analisadas demonstram que a televisão faz um poderoso apelo à emoção, evocando modelos artificiais de comportamento; ela é um instrumento eficiente de modelagem da consciência por meio de recursos que vão muito além do plano racional.

Palavras-chave: análise do discurso, discurso publicitário, televisão.

Este artigo propõe-se fazer uma reflexão sobre o papel e atuação da mídia principalmente na TV, à luz da Análise do Discurso, área do conhecimento, *a priori*, o discurso político. Portanto, neste trabalho, segue-se essa linha de pesquisa para a análise desse tipo de discurso veiculado pela mídia nas campanhas publicitárias. Para tanto se procura refletir, a princípio, sobre as características da televisão, num plano mais geral.

A TV, enquanto indústria cultural participa de amplo campo das atividades econômicas, e está perfeitamente sintonizada, no caso do regime capitalista, com a função básica de obtenção de lucros.

Segundo, Adorno mostra que “toda práxis da indústria cultural transfere, sem mais, a motivação do lucro às criações espirituais. A partir do momento em que essas mercadorias asseguram a vida de seus produtores no mercado.”

As concepções ideológicas veiculadas pela TV fazem com que ela se tenha transformado em um instrumento de veiculação de valores, sobretudo de visão de mundo que está predominantemente a serviço das classes dominantes. Nesse sentido, ela participa do processo de reprodução de sua ideologia e, portanto, da consolidação de sua hegemonia.

Nesse esquema, é evidente que a publicidade tem um valor privilegiado. Mas de fato, como se define a palavra publicidade?

A publicidade é uma mensagem paga veiculada nos meios de comunicação (mídia) com o objetivo de se vender um produto ou serviço, sob a forma de uma marca comercial, para um público-alvo (consumidor) utilizando-se recursos linguísticos e estilísticos de ordenação, persuasão e sedução através de apelos racionais e emocionais. Nessa perspectiva consumista, a publicidade pode ser considerada um discurso dominante na construção de estilos de ser, de identificações e de representações identitárias de gênero. Entende-se por identitárias de gênero, segundo Magalhães, “construções discursivas que se mantêm por ideologias hegemônicas de feminilidade e masculinidade nas práticas socioculturais e que se encontram em processo de transformação no bojo das atuais mudanças sociais.”

Ou seja, ao mesmo tempo em que transmite valores e ideias, a mídia, tem como função primordial à veiculação de publicidade, que almeja em primeira instância provocar atitudes de consumo, constitui também meio de veiculação de padrões de comportamento, para a família, para o cidadão, de forma repetitiva e constante.

A mensagem publicitária cria e exhibe um mundo perfeito e ideal, sem guerras, fome, deterioração ou subdesenvolvimento. Cabe a ela, por meio do discurso, tornar familiar o produto que está vendendo, isto é, aumentar sua banalidade, e ao mesmo tempo valorizá-la com certa dose de “diferenciação”, a fim de destacá-lo do lugar comum.

O discurso publicitário é, portanto, um dos instrumentos do controle social e, para bem realizar essa função, simula igualitarismo, remove da estrutura de superfície os indicadores de autoridade e poder, substituindo-os pela linguagem da sedução. O apelo à emoção, na verdade, é um apelo por valores, aquilo que os consumidores valorizam e que estão procurando nos produtos. O oferecimento de provas é uma afirmação das razões ou evidências de por que o produto fará os benefícios que promete; é uma afirmação das características do produto. O apelo à credibilidade do comunicador é um apelo à honestidade e à integridade do anunciante – e no mundo moderno a TV tem um grande papel dessa veiculação de persuasão, referências à longevidade do anunciante e uso de testemunhos e endossos de especialistas.

Porque a televisão – ao adequar-se às funções da indústria cultural, instrumento de poder político e econômico, veículo de modelos de comportamento, de modos de ver, pensar e representar a realidade, meio de promoção do consumo – desenvolveu uma linguagem própria, adequada necessariamente ao aparato tecnológico ao qual é ligada.

Em relação à televisão, é preciso considerar, ainda, que o público é o mesmo para todas as mensagens e é composto por pessoas diferentes, não apenas em relação à idade e ao sexo, mas também em termos de conhecimento e vivência pessoal.

O que muita gente desconhece é que embora o discurso verbal da televisão se apresente quase que exclusivamente na forma verbal, grande parte dele é originalmente escrito. O “texto escrito para a TV deve ser produzido como se fosse uma fala espontânea, que assume determinadas características.”

Textos simples, baixa taxa de subordinação, inventário lexical redundante, formas diretas de interlocução. Estabelece-se sempre um diálogo menos ou mais direto entre o emissor e o telespectador, mediação diálogo que por certo não se dá face a face, mas se constrói pela própria física do veículo. (ROUCCO, 1991, p.242-3)

O que resulta daí é que a dimensão verbal da televisão adquire um caráter específico, adequado ao veículo, que não corresponde às regras nem do oral, nem do escrito, sendo que:

Ambas as modalidades são submetidas a rigorosos e diferentes processos de construção, conforme as regras do próprio veículo, processos que nem sempre ocorrem quando da feitura do texto escrito fora da TV ou em situações de interlocução espontânea, quando, então, nos deparamos com participantes dialogando livremente, seja em situações informais, seja até mesmo naquelas situações dialógicas que exigem maior grau de formalismo. (ROUCCO, 1991, p.45)

Como sugere W.Key (trad.1996), é por meio da doutrinação, do controle cultural e das construções ideológicas da percepção que o texto publicitário, (principalmente aquele veiculado na TV, já que alcança um número maior de consumidores), alcança seu objetivo, seduzindo os consumidores em potencial.

Para Key, a percepção que se tem da ‘realidade objetiva’ é o produto de um ‘condicionamento sócio-político-econômico’. “As pessoas mais vulneráveis à doutrinação são as que vivem em sociedades tecnológicas manipuladas pela mídia.”. O mesmo autor sugere que os leitores a quem se destinam os textos publicitários perdem a capacidade de distinção entre a realidade objetiva e as fantasias perceptivas da realidade. Dessa forma, os produtores dos textos publicitários moldam as identidades dos leitores mediante as percepções da realidade que são comuns entre ambos; apenas valoriza a auto-identidade do leitor e da leitora.

O outro polo da interlocução, o telespectador, ao ser trazido à cena, faz com que se levante uma questão que interessa especialmente a essa reflexão: quais são os efeitos da televisão sobre o telespectador e qual é a eficácia e o poder que esse veículo detém?

Alguns estudiosos consideram a TV ainda como um instrumento poderoso de modelagem de consciência por meio de apelos que vão muito além do plano racional.

“O *algo* que a televisão constrói pelo olhar é um campo de força do desejo de ver e do desejo de ser visto. Ela tece uma rede de fenômenos que produzem efeitos de encantamento que atinge direto o coração, a consciência e o sistema oculto neuro-visceral” (NOVAES, 1991, p.85).

Sendo assim, a televisão considerada, nessa perspectiva, como possuidora, como possuidora daquele que vê, de um modo constante, implacável, mantendo fiel através da reiteração de promessas nunca cumpridas: de felicidade, riqueza, de sucesso. Considera-se o telespectador como um ser passivo, que passivamente incorporaria os valores e crenças inculcadas e reforçado pela autoridade simbólica da qual se reveste a televisão.

Recentemente, estudos criticam as interpretações que consideram o telespectador como um ser absolutamente passivo e submetido ao poder da sedução da TV, e que revelam um maniqueísmo e uma distorção que devem ser rejeitadas. “É preciso considerar que, mesmo sendo a linguagem da TV extremamente autoritária” (ROUCCO, 1998), não se pode perder de vista que existe uma situação de dialogismo (Bakhtin, 1981) e que, embora o diálogo não se materialize, realiza-se na própria mente do interlocutor, desdobrando-se em diálogos que ele desenvolve com outros telespectadores, o que lhe permite interpretar ou reinterpretar as mensagens nesta ou naquela direção. O telespectador não é uma folha de papel em branco, na qual se escreve o que se deseja. Ele é portador de uma experiência, de uma visão de mundo, de um imaginário pessoal e coletivo, condições que fazem com que ele seja capaz de, ao ver e ouvir alguma coisa possa reinterpretá-la a sua maneira.

Desse modo, em princípio, há uma margem de autonomia em relação às mensagens da TV, na tomada de decisões sobre o que se deve ou não fazer (quando aos códigos de comportamento), o que se deve ou não comprar.

A lógica da televisão é a lógica da mercadoria e a publicidade, uma forma de venda, ou melhor, uma forma de promoção de consumo. Não é, portanto, o valor de uso da mercadoria que importa fundamentalmente para a publicidade, mas seu valor simbólico. Um produto não é oferecido em relação a suas propriedades específicas.

São oferecidos em propriedades e funções *conotadas* e *consumidos* em sua capacidade de qualificar aquele que o adquire, personalizando-o ou distinguindo-o socialmente. Na lógica social do consumo, os objetos não se consomem; geram a distinção social dos consumidores. Por isso a publicidade não os vende em seu valor de uso (sua capacidade de satisfazer uma função *denotada*), mas em sua qualidade como qualificado daquele que o compra, o seu valor-sígnio, segundo Baudrillard. (CANO, 1994, p.83)

Quando nos referimos à situação da mídia no Brasil torna-se importante destacar algumas especificidades que, possivelmente, conferem à mídia um poder maior sobre determinados segmentos sociais do que em outros países. Uma delas é a desarticulação da sociedade civil e o baixo índice de escolaridade. Miceli (1991) mostra o resultado de pesquisas realizadas com o objetivo de sondar a receptividade das mensagens de TV entre diferentes segmentos sociais. E conclui que, embora exista um alto grau de credibilidade da mídia entre todos os entrevistados, os setores com maior instrução são capazes de expressar a crítica aos programas de televisão e demonstrar um comportamento mais seletivo daquilo que desejam ver e ouvir. O público menos instruído, ao contrário, é aquela onde a mídia encontra a maior taxa de adesão ao seu *status quo*.

Mas não podemos esquecer que o discurso publicitário não se faz somente na televisão, a mídia impressa também exerce um grande poder. Comparando a situação do Brasil com a dos países capitalistas avançados, como os da Europa e os Estados Unidos, é preciso levar em conta que ali, mesmo quando a mídia passou a dominar os meios de comunicação eletrônicos não restringiu o papel da imprensa escrita. Tal variável é extremamente importante porque a imprensa escrita é muito mais pluralista do que a mídia eletrônica – embora os temas e as perspectivas que interessam às classes dominantes nela predominam, há um espaço bem maior para o confronto de opiniões e o debate.

Como nos mostra Rubin, no Brasil, entretanto, o que se observa, é o predomínio quase absoluto do rádio e principalmente da TV, como meios de informação ao público. Sendo assim, esses veículos ganham dimensão desproporcional, o que se pode avaliar se compararmos as tiragens de jornais, que não superam a marca de um milhão de exemplares, com um público da televisão, estimado em vários milhões, (e as agências publicitárias sabem muito bem disso e fazem da TV o maior veículo para vender seus produtos).

É preciso considerar que, embora haja, por parte da mídia, mobilização de todos os recursos de que dispõe para manipular e persuadir o telespectador, o discurso publicitário só se torna eficaz, só será capaz de influenciar comportamentos e atitudes, quando, de algum modo, entra em consonância com os valores e aspirações presentes, de forma definida ou difusa, no corpo social. E isso nunca se fará de maneira homogênea, visto existirem na sociedade diferentes grupos de interesse, com diferentes visões de mundo.

O discurso publicitário, seja ou não veiculado pela TV, só consegue obter a adesão do público se a propaganda conseguir suficientemente credibilidade junto à sociedade consumista, portanto, os discursos publicitários, por si só, jamais conseguirão garantir a adesão dos consumidores, porque é o público que previamente decide o que quer ouvir e ver.

Portanto, o discurso publicitário se baseia em um princípio aristotélico que é fundado sob as retóricas emocional, racional e institucional. É concebido através de um simulacro social, no qual não apenas espelha o real, mas fabrica-o; sua narrativa constrói práticas sociais e culturais com formas linguísticas cotidianizadas e com um discurso do senso comum (naturalização). É, sem nenhuma dúvida, uma forma de dominação simbólica a serviço da ideologia do consumo.

Não se pode esquecer que a mensagem publicitária se constrói através da integração da linguagem verbal e não-verbal, utilizando-se de palavras e imagens com consciência linguística que, combinadas, produzem sentido, pois fundamentalmente, são elaboradas através de um senso comum carregado de valores e representações sociais, culturais, estéticas e políticas, que estão em concordância com a capacidade cognitiva interpretativa de um determinado receptor.

O discurso está presente na publicidade como retórica argumentativa persuasiva e manipuladora sob formas textuais e lingüísticas, produzindo, distribuindo e consumindo através de um contexto, sendo constituído por fatos socioculturais, e cuja produção de sentido se faz através do senso comum compartilhado, ou seja, cognoscível entre as partes.

A ideologia do discurso está pautada na idéia de que a lógica do consumo é socialmente bem vista. Os anúncios publicitários enfatizam, magicamente, o sentido de um poder que se legitima pela ordem de um espetáculo no qual o receptor tem um papel e um script a seguir, que é o de ser consumidor (identidade) em um contexto de consumo como um anunciado de pertencimento, idolatria, controle e aceitação social.

O discurso publicitário fetichiza as mercadorias (objetos), que são transformadas em marcas de sedução, através de um apelo psicossociológico, visto que a mensagem se dirige a um sujeito psíquico (dotado de pulsões, de afetos e projeções, identificações e desejos, constituinte do social que o constitui) e social (de uma cultura, de um contexto sócio-histórico, com valores de pertencimento e aceitação, um indivíduo que vive no coletivo e busca representar).

A publicidade produz e agencia valores, saberes e naturaliza os desejos de consumo, tornando-os necessidades básicas, simbolizando-os através da ideologia de aceitação e pertencimento, compartilhada por todos como um ideal de existência. Para “ser” é preciso ter, consumir o que a publicidade afirma como o que é certo.

Afinal, ser cidadão é portar a identidade de consumidor. Para tal efeito, o discurso publicitário tem um papel estratégico nessa produção de sentido. Isso porque, o discurso publicitário é extremamente politizado como uma forma de controle social.

A título de exemplo, se analisar a campanha publicitária, lançada em 2004, do sabonete Dove – Campanha pela Real Beleza - a campanha insiste na divulgação de mídia que nos mostram diretamente o quanto estamos equivocados com a atual realidade de nossas percepções de beleza e imagem corporal.

A campanha tinha foco na melhoria da qualidade de vida das mulheres e auto-estima, a beleza real trata da beleza sem ilusões, ou seja, o produto destinado a mulheres de verdade e não estíótipos, comum vistos em milhares de produtos espalhados por todo mundo. Esta campanha visa desmascarar literalmente a faceta das campanhas já “batidas” de que a mulher bonita tem que ser exemplo de prosperidade e positividade.

Pode-se assim classificar a campanha em:

SUJEITO: Seria a beleza Real: Mulheres, o cliente em potencial - mulheres que tenham um padrão de beleza aceitável a realidade que não é imposta pela mídia apelativa.

HETEROGENEIDADE MARCADA: Neste caso explicitamente está voltada a questão do aumento da auto-estima e desenvolvimento da qualidade de vida das mulheres.

IDEOLOGIA: Por sinal, de forma até repetitiva, seria a Beleza Real, a beleza na qual as mulheres em sua generalidade não estão ilusoriamente acostumadas a ver, mas a beleza que vem de dentro de cada uma delas. Nada mais é que a questão da auto-estima.

E como é difícil desvencilhar campanha publicitária da análise do discurso, doravante AD, o sujeito da análise do discurso não é o sujeito das Ciências Exatas, que se diz capaz de explicar o objeto através de um conhecimento imparcial. Um sujeito que está no exterior da realidade pesquisada e que observa o fenômeno com a distância suficiente para assumir um comportamento neutro diante do fato. Para a AD, o sujeito do discurso é histórico, social e descentrado. Descentrado, pois é cindido pela ideologia e pelo inconsciente. Histórico, por que não está alienado do mundo que o cerca. Social, por que não é indivíduo, mas aquele apreendido num espaço coletivo.

Não se pode esquecer o contexto que é a relação entre o texto e a situação em que ele ocorre. É o conjunto de circunstâncias em que se produz a mensagem – lugar e tempo, cultura do emissor e do receptor, etc. – E que permite sua correta compreensão. Também corresponde onde é escrita a palavra, isto é, a oração onde ela se encontra. Sendo assim, o contexto de uso é definido pelo ambiente imediato em que determinado texto está sendo produzido. Este conceito é usado para explicar por que certos textos são ditos ou escritos em ocasiões particulares e por que outros não podem ser. A partir do momento em que o falante lê e ouve, ele faz previsões acerca do que será reproduzido em seguida, influenciado pelo contexto da interação.

O discurso em si é uma construção lingüística atrelada ao contexto social no qual o texto é desenvolvido. Ou seja, as ideologias presentes em um discurso são diretamente determinadas pelo contexto político-social em que vive o seu autor. Mais que uma análise textual, a análise do Discurso é uma análise contextual da estrutura discursiva em questão.

O entrecruzamento de vozes acontece quando há a participação de dois sujeitos em um mesmo discurso, se entrecruzando, mas não havendo desarmonia textual e coerente no texto.

A heterogeneidade marcada é toda a idéia que está explícita no texto, que não necessita da compreensão contextualizada da coisa ou tema abordado do discurso. A heterogeneidade não é marcada é aquela implícita no discurso, ou seja, um sentido mais além do se faz necessário a leitura.

A ideologia por sua vez é a concepção de vida que eu sigo minha cultura e tradição que servirá de crítica para embasamento do meu discurso.

E para finalizar essa análise o discurso é o levantamento do questionamento transferido em ideias e argumentação e por que não em críticas referidas ao tema abordado.

Pode-se, entretanto, chegar a uma conclusão: o discurso publicitário transforma o social; a ideologia e a hegemonia fazem da produção simbólica de sentido, na qual se mitologiza os sonhos, os desejos e as frustrações que estão presentes no imaginário coletivo e a TV ajuda a legitimar o modelo da vida dominante da sociedade que é ter o consumo como linguagem de inserção social.

Referências bibliográficas

AUSTIN. J.L.(1990) **Quando dizer é fazer- palavra e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. M.E.G.Pereira. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CONNOR, Steven. **Cultura pós-moderna**. Introdução às teorias do contemporâneo. Trad. Adail U. Sobral e Maria Stela Gonçalves. 2ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

COSTA, Pedro H. da ET AL. **Linguagens, letramentos e ideologia na comunidade**. Análise de discurso crítica e mudança social. Cadernos de Linguagens e Sociedade, 3 (1),1997,p.66-103.

DUCROT. O. (1991) **O dizer e o dito**. São Paulo: Pontes.

GERALDI. J.W. (1991) **Porto de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes.

GUIMARÃES. E. (1995) **Os limites do sentido**. São Paulo: Pontes.

ILARI. R.& GERALDI. J.W. (1997) **Semântica**. São Paulo: Ática.

KEY, Wilson B. **A era da manipulação**. Trad. Iara Biderman. 2ed. São Paulo: Scritta,1996.

KEMPSON. Ruth M. (1980) **Teoria semântica**. Rio de Janeiro. Zahar Editores.

MAGALHÃES, Izabel. **Por uma abordagem crítica e explanatória do discurso**. D.E.L.T.A., 2 (2),p.181-205,1986.

THOMPSON, John. **A mídia e a modernidade**. Uma teoria social da mídia. Trad. Wagner O. Brandão e revisão Leonardo Avritzer. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

A construção social e linguística das relações de intervalos de tempo e eventos temporais em uma cultura amazônica¹

Wany Bernardete de Araujo Sampaio

Chris Sinha

Vera da Silva Sinha*

Jörg Zinken*

Resumo: No campo da linguística conceitual, grande número de pesquisadores e estudiosos assume que existe um domínio conceitual natural e prelinguístico acerca da noção de tempo e que a organização linguística deste conceito é universalmente estruturada através de mapeamentos metafóricos do léxico e da gramática do espaço e do movimento. O objetivo deste trabalho consiste em reconsiderar tal concepção, com base em pesquisa realizada na língua e na cultura do povo amondawa, habitante da região central do estado de Rondônia, na Amazônia brasileira, falante de uma língua Tupi-Kawahib, da família Tupi-Guarani, Tronco Tupi. Como metodologia de trabalho foram adotadas a pesquisa observacional e a coleta de dados linguísticos em trabalho de campo. Os dados foram submetidos à análise linguística estrutural e conceitual, com vistas a localizar, no nível da construção linguística, possíveis indícios de mapeamentos espaço-temporais. A análise sugere que o mapeamento espaço-tempo, no nível da construção linguística, não é um traço da língua amondawa e que este tipo de mapeamento não é empregado quando os indígenas falam na sua língua materna. A análise também reflete que o falante amondawa, embora disponha de um extensivo inventário de termos e construções para se referir ao movimento espacial e locativo, não o utiliza para expressar relações temporais metaforicamente. Além disso, na língua e na cultura amondawa também não se conta com um sistema calendárico ou outros artefatos culturais de base numérica; o sistema de contagem é limitado a três palavras indicadoras de números. Considerando os dados analisados, e em oposição à hipótese do mapeamento universal, propomos a hipótese do mapeamento mediado, a qual atribui importância causal às construções linguísticas (utilizadas para indicar o sistema de intervalos de tempo) baseadas numericamente e em artefatos culturais, em oposição às construções baseadas em eventos temporais.

Palavras-chave: espaço-tempo, metáfora conceitual, línguas amazônicas.

Introdução

Este trabalho tem dois propósitos: (i) contestar a concepção de universalidade do mapeamento linguístico entre espaço e tempo, de acordo com a qual as palavras e construções cujo significado primário conceitualiza localização e movimento no espaço são recrutadas para expressar noções de relação temporal.

O mapeamento lexical espaço-tempo é bastante difundido (HASPELMATH, 1997; GRADY, 1999) e o mapeamento construcional (foco deste artigo) tem sido analisado em línguas tipológica e geograficamente díspares, como o Inglês (CLARK, 1973; LAKOFF e JOHNSON, 1999), o Aymara (NUÑEZ e SWEETSER, 2006) e o Chinês (YU, 1998). Entretanto, não temos estudos sobre o mapeamento linguístico espaço-tempo no nível construcional em línguas de populações indígenas.

A análise de mapeamentos em termos da Metáfora Conceitual baseada no processo cognitivo humano universal (LAKOFF e JOHNSON, 1980) tem liderado a concepção sobre mapeamentos linguísticos universais. Fauconnier e Turner (2008: 55) dizem que “tempo como espaço é uma profunda metáfora para todos os seres humanos. Isto é comum através das culturas, psicologicamente real, produtivo e profundamente embutido no pensamento e na linguagem”. Contestamos a Hipótese do Mapeamento Universal com base em pesquisa realizada com uma língua Tupi-Kawahib, da Amazônia brasileira: a língua amondawa. Salientamos, entretanto, que **não** contestamos a hipotética universalidade dos **fundamentos cognitivos** do mapeamento linguístico espaço-tempo; (ii) para fundamentar nossa contestação, adotamos, como princípio, considerar tanto a ubiquidade quanto a ausência de mapeamento linguístico espaço-tempo em algumas línguas, em conformidade com a regra central da construção cognitiva e cultural dos sistemas temporais baseados em intervalos de tempo. Tais sistemas permitem a estruturação de relações entre eventos como dinâmicas ou estáticas, ocorrendo dentro de uma estrutura esquemática de tempo conceitualmente autônoma e independente dos eventos assim estruturados.

Concordamos com Moore (2006: 232) que “metáforas de movimento temporal precisam ser analisadas

como mapeamentos através de estruturas”. Propomos, além disso, que tais mapeamentos, em sendo cognitiva e experiencialmente motivados, são unicamente alavancados dadas certas condições histórico-culturais, envolvendo *o fazer e o uso* de artefatos simbólicos cognitivos que permitam a mensuração dos intervalos de tempo. Isto é o que suporta práticas sociais de cálculo temporal. O cálculo temporal depende de: (a) construções culturais de práticas de contagem baseadas em sistemas numéricos (PICA *et al.*, 2004); e, possivelmente, (b) de um esquema cultural-cognitivo numérico linear (DEHAENE *et al.*, 2008). Propomos que, analogicamente, os mapeamentos espaço-tempo são o produto emergente da intercalação dos processos cognitivos simbólicos numéricos com a língua, suportados por artefatos cognitivos desenvolvidos historicamente, como calendários e relógios. A esta hipótese denominamos Hipótese do Mapeamento Mediado.

Mapeamentos espaço-tempo e relações temporais

Palavras locativas e de movimento pertencem a duas diferentes categorias que podem ser usadas em uma variedade de construções para expressar relações temporais. Por exemplo, em Inglês, empregamos expressões como:

- (1) *The weekend is coming.* (O final de semana está vindo.)
- (2) *The summer has passed.* (O verão passou.)
- (3) *He is coming up to retirement.* (Ele está vindo para o retiro.)
- (4) *Check-in was well ahead of departure.* (O *check-in* foi bem à frente da partida.)
- (5) *He worked through the night.* (Ele trabalhou através da noite.)
- (6) *She will be promoted in the coming year.* (Ela será promovida no ano que vem.)
- (7) *The party is on Friday.* (A festa é na sexta-feira.)
- (8) *His birthday is this side of Christmas.* (O aniversário dele é do lado do Natal.)
- (9) *I am going to get up early tomorrow.* (Eu vou levantar cedo amanhã.)

Expressões como (1) e (2) se caracterizam como metáforas MOVING TIME em oposição a (3), que exemplifica uma metáfora MOVING EGO (CLARK, 1973). Conforme Moore (2006: 200), “em ambos os casos, Ego determina a regra central no evento de movimento metafórico, e ambos constroem a experiência temporal da perspectiva de ego”. Moore distingue tais construções de expressões como (4), que não é Ego-relativa, e que exemplifica o que ele chama de metáfora *sequência como posição em um caminho* (*sequence as position on a path*). Para simplificar, classificaremos as expressões que envolvem metáforas, ou MOVING TIME ou MOVING EGO, como *construções de movimento temporal Ego-relativas* e as expressões como (4) serão classificadas como *construções temporais Posicionais*. O exemplo (5) mostra que verbos que não indicam movimento (*no-motion verbs*) podem ser inseridos nas estruturas de construções de movimento temporal Ego-relativas (neste caso, expressando uma atividade de movimento construída da perspectiva de ego). Expressões adjetivas como (6) são derivadas de metáforas MOVING TIME. Expressões estativas, como (7) e (8), podem ser variantes de *construções temporais Posicionais*, referenciadas a um esquema de intervalos temporais cíclico ou linear, como dias da semana ou meses do ano. Expressões *Going to*, como (9), ocorrem em muitas línguas e têm sido extensivamente analisadas na literatura sobre gramaticalização como envolvendo uma extensão semântica da intenção de ego para ir a uma determinada localização, a intenção de agir.

Aqui, nos preocupamos com construções de movimento temporal Ego-relativas e Posicionais. As construções de movimento temporal Ego-relativas são, por definição, metafóricas em alguns sentidos nos quais elas empregam lexemas espaciais. As construções Posicionais, por outro lado, podem empregar lexemas que possuem apenas significado temporal, como em:

- (10) *After dinner they went for a walk.* (Depois do jantar eles foram para uma caminhada.)
- (11) *Check in was well before departure.* (O *check in* foi bem antes da partida.)
- (12) *January is before February.* (Janeiro é antes de fevereiro.)

As construções temporais Posicionais, em muitas línguas, permitem aos falantes inverter a ordem atual dos eventos na ordem do enunciado:

- (13) *Before dinner they went for a walk.* (Antes do jantar eles foram para uma caminhada.)

Então, as estruturas das construções, tanto Ego-relativas quanto Posicionais, permitem uma *construção flexível* (LANGACKER, 1987), com base na mudança de perspectiva e na topicalização. Os eventos são conceitualmente ordenados numa linha nocional de tempo, cíclica ou linear (passado/futuro), que permite a perspectivização de um ponto não coincidente com o dêitico “agora” da sentença. Nosso argumento é que somente com base nesta esquematização é que o mapeamento espaço-tempo estrutura-a-estrutura pode ocorrer.

No mundo ocidental cultural e cognitivo, a noção de “Tempo” pertence a um domínio conceitual abstrato e autônomo; o tempo constitui um domínio do *pensar-sobre*, uma experiência reflexiva esquematizada em termos cíclicos ou lineares que, em algum sentido, é independente dos eventos que ocorrem “no tempo”. A este domínio conceitual abstrato nós nos referimos com o termo *Time as Such*, abrangendo não apenas a abstração nominalizada, mas também sua estrutura esquemática.

Contrariando concepções de muitos cientistas cognitivistas, afirmamos que o esquema de Tempo não é natural, pré-linguístico e preconceitual. É o esquema temporal -construído de linearidade e ciclicidade- que permite a conceitualização de relações temporais como existindo em um domínio de conteúdo *abstraido dos eventos em si mesmos*. É este conteúdo que nós designamos por *Time as Such*.

Uma concepção que orienta muitas pesquisas atuais nas ciências cognitivas e da linguagem é que *Time as Such* seja uma categoria universal. Uma exceção é encontrada em Evans (2004), o qual propõe o sentido “matrix” do tempo, que não é universal e que “*Moving Time* e *Moving Ego* são complexos modelos cognitivos culturalmente construídos” (EVANS, 2004: 212), com o que concordamos.

Intervalos de tempo e artefatos simbólicos cognitivos *time-based*

Intervalos de tempo *time-based* são aqueles cujas fronteiras são constituídas pela segmentação do domínio conceitual de *Time as Such*. Exemplos são *horas e semanas*. Eles se distinguem dos intervalos de tempo *event-based*, cujas fronteiras são constituídas por eventos em si mesmos, como, por exemplo, *o nascer do sol*. A existência de sistemas de intervalos de tempo *time-based* autoriza a estruturação de eventos em *Time as Such*, os quais permitem a estrutura do mapeamento espaço-tempo subjacente a estruturas de construções linguísticas de movimento temporal *Ego-relativas* e construções linguísticas temporais *Posicionais*. Uma precondição histórico-cultural para a esquematização de sistemas de intervalos de tempo *time-based* é o material que ancora os intervalos de tempo quantificados em artefatos cognitivos para mensuração, segmentação e contagem do tempo, como calendários e relógios (HUTCHINS, 2005; FAUCONNIER e TURNER, 2008).

Todos os artefatos humanos são, no sentido amplo, cognitivos, visto que incorporam a intencionalidade humana (SINHA, 1988; BLOOM, 1996). Entretanto, há uma subclasse de *artefatos cognitivos simbólicos* que suportam processos simbólicos e conceituais no domínio conceitual abstrato. Exemplos de artefatos cognitivos simbólicos são os sistemas notacionais (incluindo a escrita e os números), mostradores (de relógios, bússolas, etc.), calendários e compassos.

Os esquemas culturais e cognitivos que organizam *Time as Such* podem ser considerados como *dependentes de*, e não meramente *expressos por*, artefatos cognitivos simbólicos. Uma propriedade básica dos artefatos cognitivos simbólicos é que são *convencionais*. Eles podem ser *motivados* por fatos naturais e pela experiência humana fenomenológica desses fatos (ex.: a órbita do sol ou da lua; o número de dedos de uma mão), mas não são *determinados* por eles.

Os artefatos cognitivos simbólicos são uma instância especial de *incorporações estendidas* da cognição (SINHA e JENSEN DE LÓPEZ, 2000). Os esquemas simbólicos e esquemas conceituais que eles suportam permitem as práticas sócio-cognitivas (e a reprodução dessas práticas através da transmissão inter-gerações) constituindo um segmento da visão de mundo de um indivíduo ou grupo. A invenção e o uso de artefatos cognitivos simbólicos constituem um aspecto crucial (e específico das espécies) do “efeito de engrenagem” (TOMASELLO, 1999) na evolução cultural e desenvolvimento humano. Com referência à língua e cultura amondawa, pretendemos mostrar que falta um conceito social e linguístico de *Time as Such*; que não lexicaliza intervalos de tempo *time-based*; e que não emprega o léxico ou a gramática de espaço para expressar relações temporais. Estes fatos atestam a função dos artefatos cognitivos simbólicos em tornar possíveis certos tipo de estruturas linguísticas e conceituais.

Calendários e contagem do tempo

Os sistemas calendáricos frequentemente possuem uma estrutura tal que diferentes intervalos de tempo são embutidos um no outro e/ou uma estrutura de intervalos sobrepostos metricamente, tipicamente cíclicos na natureza e com ciclos embutidos ou sobrepostos. O mais familiar para nós é o calendário gregoriano lunar e solar (mensal e anual). Os sistemas calendáricos também expressam crenças e valores culturais. O calendário ocidental (gregoriano), por exemplo, impôs conceitualmente sobre sua estrutura cíclica um modelo linear de tempo, envolvendo o movimento a partir de uma origem (o nascimento de Cristo) a um ponto final (o fim do mundo). Esta concepção dualística cíclico-linear é também característica de outros sistemas calendáricos como o Maya, o Islâmico e o Védico (KEYES, 1975). Todos estes sistemas são *quantificacionais* e podem ser considerados como *time-based*, segmentando e medindo a duração temporal em *Time as Such*.

Nem todas as sociedades empregam sistemas de calendários ou horários do tipo quantificacional. Evans-Pritchard (1939, 1940) descreveu o sistema temporal Nuer, denominando-o “relógio da pecuária” ou “tempo ocupacional”. Segundo ele, o tempo, na sociedade Nuer, é baseado em mudanças ambientais e associado a atividades sociais. O ano Nuer (*ruon*) divide o tempo em duas estações principais, a estação das chuvas (*toi*) e a seca (*mei*), que são suplementadas por classificações baseadas em atividades; por exemplo: *Jiom* (ventoso) - formação dos pastos para o gado; *Rnil* - limpar as roças e plantar. Embora haja nomes para meses lunares, a sociedade Nuer não conta ou mede *Time as Such*; a língua não possui palavra para a noção abstrata de tempo ou para unidades abstratas de tempo, e os pontos de referência temporal são providos por atividades sociais. Os meses Nuer não são estritamente lunares (embora os Nuer conheçam o ciclo lunar), nem baseados em qualquer outro número de dias fixado; são baseados tanto no ciclo lunar quanto no ciclo ecológico associados ao ritmo das atividades sociais.

Os intervalos de tempo na língua e na cultura Amondawa

Os amondawa vivem na Terra Indígena Uru-eu-uau-uau, no estado de Rondônia, na Amazônia

brasileira. A língua Amondawa está classificada como pertencente ao grupo Tupi-Kawahib, família Tupi-Guarani, tronco Tupi.

Os amondawa não empregam cronologias cardinais, como idades de indivíduos, ou ordinais, como calendários anuais ou mensais; o sistema numérico possui somente quatro numerais, dos quais *pe'i* (um) e *monkôï* (dois) podem ser considerados básicos. *Monkôïape'i* ou *ape'imonkôï* são lexicalizações para 'três'; *monkôïuturaipei* e *monkôïmeme* são lexicalizações alternativas para 'quatro'.

Não há um termo abstrato para *tempo*. A palavra *kuara* (sol) é usada para denotar intervalos de tempo em geral, pois é o movimento do sol que governa a passagem tanto do *tempo em um dia* quanto das *estações*. Nossa pesquisa não conseguiu identificar qualquer co-ocorrência de numerais com nenhuma designação de intervalo de tempo. Este traço da língua significa que a *contagem de tempo* simplesmente não ocorre no discurso amondawa. Isto não significa, entretanto, que a língua careça de um léxico para intervalos de tempo.

Para a realização desta pesquisa, foi desenvolvido um manual de campo, constituído de jogos de elicitación e questionários (ZINKEN, SAMPAIO, SILVA SINHA e SINHA, 2005), a fim de identificar expressões temporais e o seu âmbito de uso. Da aplicação dos instrumentos obtivemos os seguintes resultados:

Do questionário do calendário: Não há uma palavra para *tempo* em amondawa. Não há palavras para semanas, meses e anos e nem nomes para festas referenciadas no tempo. Há nomes para as estações e partes de estações, para o dia e noite e partes do dia e da noite, a alguns dêiticos temporais e termos adverbiais temporais, listados abaixo:

AMONDAWA	PORTUGUÊS	AMONDAWA	PORTUGUÊS
<i>Kuara</i>	<i>Sol</i>	<i>Tirove</i>	<i>Hoje, no passado imediato (hoje mais cedo)</i>
<i>Jahya</i>	<i>Luz</i>	<i>Ano</i>	<i>Aquí, agora</i>
<i>Ipytuna</i>	<i>Noite, escuro</i>	<i>Ki...ko</i>	<i>Passado</i>
<i>Ko'ema</i>	<i>Manhã</i>	<i>Poti ... nebe</i>	<i>Futuro</i>
<i>Ko'emame</i>	<i>Amanhã</i>	<i>Emo</i>	<i>Passado</i>
<i>Koro, koroite</i>	<i>Hoje, agora, agora mesmo (fut.)</i>	<i>Ramo</i>	<i>Passado</i>
<i>Tiro</i>	<i>Hoje, agora, agora mesmo (fut.)</i>	<i>Ki ... i'i</i>	<i>Passado</i>

Da Instalação de calendário (estações): não há palavra para 'ano'. Linguisticamente, o tempo é dividido em duas estações: a seca *Kuaripe* (no sol) e a chuvosa *Amana* (chuva). O termo *Kuaripe*, refere-se à estação quente e seca, deriva do nome *Kuara* (sol), com o locativo posposicionado *pe*, (em ou para). A estação chuvosa é designada simplesmente pelo nominal *Amana* que significa 'chuva'. A passagem das estações é marcada por mudanças atmosféricas e na paisagem e também pelo ritmo das atividades na agricultura. Cada estação é subdividida em três intervalos correspondentes ao seu início, meio e fim. Abaixo mostramos a lista lexical do sistema bi-sazonal amondawa:

AMONDAWA	PORTUGUÊS
<i>Kuaripe</i>	"no sol" (Verão)
<i>O'an kuara</i>	"o sol subiu" (Chegada do sol; começando o tempo do sol.)
<i>Itywyrabim kuara</i>	"sol muito quente" (Sol muito forte e quente, alto verão.)
<i>Kuara tuin.Akyririn amana</i>	"sol pequeno" (Fim do tempo do sol.)"quase chuva" (O tempo de cair a chuva está perto.)
<i>Amana</i>	"Chuva" (inverno)
<i>Akyn amana</i>	"cair chuva" (A chegada do tempo chuvoso.)
<i>Akyrimba'u amana.Amana ebãi</i>	"cair muita chuva" (Tempo de chuvas muito fortes.) "chuva grande" (Chuva intensa, de longa duração)
<i>Amana tuin.Akyririn Kuara</i>	"chuva pequena" (Fim da estação chuvosa.)"quase sol" (O tempo do sol está perto.)

Da Instalação do calendário (dias): O termo *Ara* (dia) refere-se à parte clara do dia e também significa 'luz do sol'. Não há uma palavra para designar o ciclo diário inteiro de 24 horas. *Ara* (dia) contrasta com *Iputunabim* (noite), que também significa 'muito escuro'. Há uma subdivisão maior de *Ara* (dia) em duas partes: *Ko'ema* (manhã), e *Karoete* (tarde). Adicionalmente ao contraste binário dia-noite, é também possível dizer que o período de 24 horas é dividido em três partes maiores: *Ko'ema*, *Karoete* e *Iputunabim*. Dia e noite são subdivididos em dois intervalos conceitualizados e nomeados com base na rotina de atividades diárias, como:

AMONDAWA	PORTUGUÊS
<i>Ara ou aja</i>	dia (dia claro, luz do sol)
<i>Ko'ema</i>	manhã
<i>Pojivete</i>	"quando começa o trabalho" (de manhã cedo)
<i>Kojawabim</i>	"quando sentimos muita fome"
<i>Karoete</i>	Tarde
<i>Pyriryra kuara</i>	"o sol está virando" (cedo da tarde)
<i>Momina kuara</i>	"acabou o sol" (de noite, o sol está se pondo)
<i>Iputuna</i>	Noite (escuro)
<i>Apehytabim</i>	"não se trabalha muito" (hora de dormir).
<i>Ypytunabim</i>	"muito escuro" (meio da noite)

A esquematização do ciclo diário não parece ser cíclica ou circular. Ao tentar explicar este instrumento, a pesquisadora usou um diagrama circular semelhante a um relógio, com áreas iluminadas e escuras. Entretanto, nenhum dos participantes produziu uma instalação circular; eles produziram uma representação curvilínea similar àquela que produziram no jogo de instalação de calendário.

Tempo e existência humana em Amondawa

A idade dos indivíduos não é medida cronologicamente. O sistema onomástico Amondawa é baseado nos estágios da vida, no gênero (masculino ou feminino) e na metade exogâmica (Arara ou Mutum) a que pertence o indivíduo. Abaixo, alguns exemplos:

Arara (F)	Arara (M)	Mutum (F)	Mutum (M)	Estágio da vida
<i>Tape</i>	<i>Anip̄</i>	<i>Morãg</i>	<i>Mbitete</i>	Recém-nascido a +/- 3 anos
<i>Potei</i>	<i>Tangãi</i>	<i>Pote 'i</i>	<i>Kuembu</i>	Criança a pré-adolescente
<i>Pote 'i</i>	<i>Pure; Tewu</i>	<i>Mbore 'i</i>	<i>Koari</i>	Adolescente (puberdade)
<i>Kunhãte</i>	<i>Jwipa</i>	<i>Mboraop̄</i>	<i>Tarup̄</i>	Adulto jovem
<i>Mandê 'i AdiwuUmby</i>		<i>Purap̄Mborea</i>	<i>MboropoKunhã 'póKunhaviju</i>	
<i>YvakaMoarimãMboava</i>		AdultoAdultoAdulto		
<i>Mytãg</i>	<i>Jari</i>	<i>Mbore 'a</i>	<i>Uyra</i>	Adulto mais velho

A língua amondawa também conta com alguns nomes genéricos para a categorização de pessoas em determinadas fases da vida: *Kurumin* (Bebê/criança); *Kwambaiea* (Homem); *Kunã* (Mulher); *Amui* (Homem velho, idoso); *Tivi* (Mulher velha, idosa).

Não há relação do sistema de categorização onomástica com nenhum sistema calendárico ou numérico que segmente o tempo aos moldes 'Time as Such' e os nomes pertencentes a esse sistema não constituem contagem do tempo nem exata e nem aproximada.

Os falantes amondawa usam mapeamentos construcionais espaço-tempo?

O amondawa possui um repertório lexical diverso para a conceitualização e expressão de localização e movimento espacial; é uma língua bastante (mas não totalmente) tipologicamente compatível ao paradigma *verb-framed* (TALMY, 1983; 1985; 1991) por expressar eventos de movimento, empregando verbos de movimento que denotam o caminho percorrido, posposições, palavras e expressões adverbiais. Os verbos de movimento incluem os seguintes: *-bo* (ir, sair); *-bem* (sair de); *-xi* (entrar); *-jupin* (subir); *-jym* (descer). A raiz verbal é obrigatoriamente prefixada por morfema indicador de pessoa e número. As posposições, obrigatórias quando especificam o caminho e a direção do movimento em relação a um determinado espaço, incluem:

<i>pe</i>	para, para dentro, dentro de	<i>aramo</i>	sobre, por cima
<i>pupe / pype</i>	dentro, dentro de	<i>urumõ / urymõ</i>	
	embaixo, abaixo, por baixo		
<i>ni</i>	de, para fora de	<i>pywõ</i>	por, passar por (dinâmico)
<i>re</i>	sobre, em cima, para cima	<i>rupi</i>	ao longo de (um caminho)
<i>katy</i>	perto (estativo)		

Os adverbiais direcionais e dêiticos, considerados como quase-verbos e cujos significados são altamente dependentes do contexto, incluem: *ura* (dentro de um espaço); *bua* (vindo em direção ao falante); *awowo* (indo em direção contrária ao falante).

Esta breve descrição demonstra que o amondawa, além de muitos recursos construcionais, possui um rico inventário de recursos lexicais no domínio do espaço e do movimento espacial; este inventário está potencialmente disponível para ser recrutado em mapeamentos linguísticos espaço-tempo.

A conceitualização e a expressão linguística de relações temporais em línguas Tupi do Brasil têm sido pouco estudadas e analisadas, embora os estudos descritivos de gramáticas de línguas Tupi tenham uma longa história. O padre José de Anchieta, em sua gramática do Tupi antigo, publicada em 1595 (*A arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*), notou que o passado e o futuro não eram expressos no verbo, através de marcas morfológicas de tempos verbais, mas pela modificação morfológica de nomes (LEITE, 2000). O amondawa possui também esse tipo de sistema de sufixos nominais, no qual a desinência de relações para coisas ou estados no passado ou no futuro é marcada no nome. Muysken (2008) discute tal prevalência nas línguas Tupi-Guarani e em outras famílias linguísticas—incluindo sete outras famílias de línguas amazônicas—o que ele designa como *Nominal Tense-Aspect-Mood* (Nominal TAM); pensamos que, pelo menos para o Tupi-Guarani, a melhor designação é *aspecto nominal*. Muysken (2008) sugere que o *nominal TAM* seja característico da área amazônica (mas o fenômeno ocorre também em algumas línguas norte-americanas, africanas e australianas). Ainda não analisamos detalhadamente o aspecto nominal amondawa, por isso apenas diremos que os marcadores nominais de relações temporais não são derivados de nenhum dos termos locativos ou de movimento que relacionamos.

Na ausência do tempo verbal, a língua amondawa não obriga seus falantes a especificar eventos

temporais e, na maioria dos casos, a referência temporal é interpretada de acordo com o contexto, similarmente a outras línguas Tupi-Guarani (GONZÁLES, 2005: 154). Porém, quando necessário, o tempo de um evento no passado ou no futuro é marcado por partículas dêiticas adverbiais temporais e morfemas dependentes. O futuro é expresso por *nebe*, *poti*, *poti...nebe*. O passado é expresso por *ki...ko*, *ki...i'i*, *emo*, *ramo*. O presente ou o futuro imediato ('agora', 'agora mesmo') por *tiro*, *koru*. Tais itens não especificam exatamente a referência de tempo, mas envolvem uma variação de graus da distância temporal (no passado ou no futuro) ou da proximidade em relação ao tempo da elocução frasal, conforme exemplos 16 a 18, abaixo:

- (16) *T-abo* *koru i* *ga* *Nebe*
 Rel-3s.ir agora-intens. ele fut.
 Ele vai sair (daqui) agora mesmo. (Futuro imediato)
- (17) *Kuaripe* *taian* *i* *ga* *Nebe*
 Estação seca chegar-intens ele Fut
 Ele vai chegar no verão. (Futuro distante; falado durante a estação chuvosa)
- (18) *Nda-o-ur-i* *ki* *ga* *Ko*
 Neg-3s.-vir-neg pass ele Pass
 Ele não veio. (Passado)

Há uma palavra de intervalo de tempo que pode ser usada para designar um ponto de referência temporal: *ko'emame*, cujo significado aproximado é 'amanhã' ou 'a manhã do próximo dia'. Esta palavra deriva de *ko'ema* (manhã) mais a aplicação do sufixo temporal *-mame* (quando). Este sufixo não é derivado de nenhum dos termos locativos anteriormente listados e não tem significado locativo; a palavra *ko'emame* não distingue entre *amanhã* e *depois de amanhã*.

Os dados aqui apresentados não são exaustivos e suspeitamos que alguns destes termos sejam mesmo polissêmicos; contudo, podemos fazer duas assertivas: (i) os falantes amondawa são capazes (e o fazem regularmente) de falar sobre eventos no passado e no futuro e relacionar eventos temporalmente; (ii) tais expressões temporais parecem não ser derivadas do inventário lexical construcional para expressar localização e movimento espacial.

Do jogo da passagem do tempo: a aplicação deste instrumento produziu o uso de verbos de movimento (algumas vezes com uma posposição locativa ou advérbio) para expressar relações de movimento entre intervalos de tempo:

- (20) *O-bo* *kuara* *tiro*
 3s-ir sol agora
 O sol (estação seca) vai/foi.
- (21) *Akuam* *kuara*
 Atravessar sol
 O sol (estação seca) passou (por).
- (22) *O-wum* *kuara*
 3s-vind sol
 O sol (estação seca) está vindo.
- (23) *Amana* *a-ko* *kuara* *renande*
 Chuva 3s- estar em movimento sol em frente a
 A estação chuvosa está (se movendo) na frente da estação seca.
- (24) *Kuara* *o'an* *amana* *renande*
 Sol nascer chuva em frente a
 A estação seca nasce na frente da estação chuvosa.
- (25) *Iputuna'iva* *owun* *ewire*
 noite/escuro vindo atrás
 A noite vem vindo atrás [do sol].

As sentenças demonstram que não há regras de restrição lexical ou outras restrições intra-linguísticas que impeçam o uso de palavras com sentido de movimento e localização para expressar eventos de movimento e relações figura-espaco envolvendo nomes de intervalos de tempo. Os falantes amondawa deram, também, exemplos de construções com 'movimentos fictícios' (TALMY, 1999).

Considerações finais

O amondawa, como vimos, possui um léxico para intervalos de tempo e também um extenso inventário léxico-gramatical para movimento espacial e relações espaciais. Este inventário pode (em condições artificialmente induzidas) ser empregado pelos falantes em construções do tipo que vimos nos exemplos (20) a (25), os quais têm a *forma* de movimento temporal Ego-relativo e de construção Posicional, mas não se pode dizer que eles exemplifiquem mapeamento linguístico espaço-tempo.

Com base nesta pesquisa sobre a língua e a cultura amondawa, portanto, contestamos a concepção de que o mapeamento linguístico construcional espaço-tempo é universal (*Universal Mapping Hypothesis*). Propomos, em adição, a Hipótese de Mapeamento Mediado (*Mediated Mapping Hypothesis*), consistindo das seguintes hipóteses:

- a) O mapeamento linguístico (lexical e construcional) entre espaço e tempo, que tem sido afirmado como universal, é melhor entendido como ‘quase-universal’, condicional (pelo menos no nível construcional), não absoluto.
- b) Entendido como não absolutamente universal, o mapeamento linguístico espaço-tempo é suportado por propriedades universais do sistema cognitivo humano, o qual (junto com correlações experienciais entre movimento espacial e duração temporal) motiva o mapeamento linguístico espaço-tempo.
- c) A elaboração construcional deste mapeamento é mediada por sistemas de conceitos e notações numéricas, cujo desenvolvimento em artefatos cognitivos simbólicos como sistemas calendários transforma a representação conceitual do tempo de sistemas de intervalos de tempo de *event-based* para *time-based*, produzindo o conceito de ‘Time as Such’.
- d) Se ou não o conceito de ‘Time as Such’ é lexicalizado, a estrutura e a esquematização de eventos como *ocorrendo em* ‘Time as Such’ é uma precondição para (ou secundariamente de) o desenvolvimento cultural de construções de mapeamento linguístico (metafórico) espaço-tempo. Pode ser que tal estrutura seja também uma precondição para a emergência de eventos referenciados nos sistemas tempo (opostos a elocuições referenciadas no tempo) e tempo verbal, mas esta última hipótese requer uma investigação mais profunda e extensa.

As contribuições deste trabalho são hipotéticas, derivadas de evidências do estudo de um caso linguístico; porquanto ela seja consistente com as nossas e outras evidências, permanece a necessidade de uma testagem extensiva, com uma maior base de dados do amondawa e também de outras línguas.

Nota

¹ Uma versão ampliada deste trabalho foi publicada em língua inglesa, na revista *Language and Cognition* 3–1 (2011), pp.137–169 1866–9808/11/0003–0137 DOI 10.1515/LANGCOG.2011.006 © Walter de Gruyter, com o título *When time is not space: The social and linguistic construction of time intervals and temporal event relations in an Amazonian culture*. Versão em português: Wany Sampaio. Suporte para este estudo foi provido pela União Européia, como parte do Projeto Colaborativo SEDSU, ‘Stages in the Evolution and Development of Sign Use’ (ZLATEV *et al.* 2006) sob o 6th Framework NEST/Pathfinder Program ‘What it Means to be Human’; pelo PIBIC/UNIR/CNPq e pela Universidade de Portsmouth. Agradecemos à comunidade Amondawa, que partilhou conosco sua linguagem e cultura. Em especial, ao Cacique Tari Amondawa e ao professor indígena Arikan Amondawa. Somos gratos também aos comentários e contribuições de Daniel Casasanto, Kevin Moore e Thora Tenbrink.

Referências bibliográficas

- BLOOM, Paul. 1996. **Intention, history, and artifact concepts**. *Cognition* 60. 1-29.
- CLARK, Herbert H. 1973. **Space, time, semantics and the child**. In: MOORE, T. E. (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*, 27-63. New York: Academic Press.
- DEHAENE, Stanislas, IZARD, Véronique, SPELKE, Elizabeth & PICA, Pierre. 2008. **Log or linear?** Distinct intuitions of the number scale in Western and Amazonian indigene cultures. *Science* 320. 1217-1220.
- EVANS, Vyvyan. 2004. **The structure of time: Language, meaning and temporal cognition**. Amsterdam: John Benjamins.
- EVANS-PRITCHARD, Edward E. 1939. **Nuer time-reckoning**. *Africa: Journal of the International African Institute* 12 (2).189-216.
- _____. 1940. **Nuer**. Oxford: Oxford University Press.
- FAUCONNIER, Gilles and TURNER, Mark. 2008. **Rethinking metaphor**. In: Ray Gibbs (ed.) *The Cambridge handbook of metaphor and thought*, 53-66. Cambridge: Cambridge University Press.
- GONZÁLES, Hebe Alicia. 2005. **A Grammar of Tapiete (Tupi-Guarani)**. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh PhD thesis.
- GRADY, Joseph. 1999. **A typology of motivation for conceptual metaphor: Correlation vs. resemblance**. In: Ray Gibbs & Gerard Steen (eds.), *Metaphor in cognitive linguistics*, 175-204. Amsterdam: John Benjamins.

- HASPELMATH, Martin. 1997. **From Space to time:** Temporal adverbials in the world's languages (Lincom Studies in Theoretical Linguistics 3). Munich: Lincom Europa.
- HUTCHINS, Edwin. 2005. **Material anchors for conceptual blends.** *Journal of Pragmatics* 37, 1555-1577.
- KEYES, Charles F. 1975. **Buddhist pilgrimage centers and the twelve-year cycle:** Northern Thai moral orders in space and time. *History of Religions*, 15 (1). 71-89.
- LAKOFF, George, and JOHNSON, Mark. 1980. **Metaphors we live by.** Chicago: University of Chicago Press.
- _____. 1999. **Philosophy in the flesh:** The embodied mind and its challenge to Western thought. New York: Basic Books.
- LANGACKER, Ronald W. 1987. **Foundations of cognitive grammar Vol. 1.** Theoretical prerequisites. Stanford, CA: Stanford University Press.
- LEITE, Yonne de Freitas. 2000. **A Gramática de Anchieta.** *Ciência Hoje*, 28 (163), 43-47.
- MOORE, Kevin. 2006. **Space-to-time mappings and temporal concepts.** *Cognitive Linguistics* 17. 199-244.
- MUYSKEN, Pieter. 2008. **Nominal tense.** Time for further Whorfian adventures? *Commentary on Casasanto.* *Language Learning* 58: Suppl. 1. 81-88.
- NÚÑEZ, Rafael and SWEETSER, Eve. 2006. **With the future behind them:** convergent evidence from Aymara language and gesture in the crosslinguistic comparison of spatial construals of time. *Cognitive Science* 30. 1-49.
- PÉREZ, Aveline. 1990. **Time in motion:** Grammaticalisation of the be going to construction in English. *La Trobe University Working Papers in Linguistics* 3. 49- 64.
- PICA, Pierre, LEMER, Cathy, IZARD, Véronique, and DEHAENE, Stanislas. 2004. **Exact and approximate arithmetic in an Amazonian indigene group.** *Science* 306. 499-503.
- SINHA, Chris. 1988. **Language and representation:** A socio-naturalistic approach to human development. Hemel Hempstead: Harvester-Wheatsheaf.
- SINHA, Chris and JENSEN DE LÓPEZ, Kristine. 2000. **Language, culture and the embodiment of spatial cognition.** *Cognitive Linguistics* 11.17-41.
- TALMY, Leonard. 1983. **How language structures space.** In Herbert L. Pick, Jr. and Linda P. Acredolo (eds.). *Spatial orientation: Theory, research and application*, 225-282. New York: Plenum Press.
- _____, Leonard. 1985. **Lexicalization patterns:** semantic structure in lexical forms. In: T. Shopen (ed.), *Language typology and syntactic description*. Vol. 3, *Grammatical categories and the lexicon*, 36-149. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____, Leonard. 1991. Path to realization: a typology of event conflation. **Proceedings of the 17th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society**, 480-520. Berkeley, UC Berkeley.
- _____, Leonard. 1999. **Fictive motion in language and "ception".** In: P. Bloom, M. Peterson, L. Nadel & M. Garrett (eds.), *Language and Space*, 211-276. Cambridge, MA: MIT Press.
- TOMASELLO, Michael. 1999. **The cultural origins of human cognition.** Cambridge, MA: Harvard University Press.
- YU, Ning. 1998. **The contemporary theory of metaphor:** A perspective from Chinese. Amsterdam: John Benjamins.
- ZINKEN, Jörg, SAMPAIO, Wany, da SILVA SINHA, Vera & SINHA, Chris. 2005. **Space, motion and time in Amondawa:** Field manual 2005-6. Portsmouth: University of Portsmouth.

Entre duas narrativas: música, currículo e raça

Wilma de Nazaré Baia Coelho
Agenor Sarraf Pacheco

Resumo: A partir do diálogo com a narrativa de dois professores, História e Artes, colhidos através da Metodologia da História Oral, o texto discute o *poder simbólico* (BOURDIEU, 2010) da música na formação humana e o consumo musical na “sociedade das mídias”, especialmente pelo público jovem, problematizando o lugar dessa linguagem comunicacional no currículo educacional. Operando com as categorias de análise *representações* (CHARTIER, 1990), *campo* (BOURDIEU, 2002) e, especialmente, *conteúdos culturais* (SANTOMÉ, 2005), procura-se visibilizar as demandas que os alunos trazem de seus universos sociais e são silenciadas ou alcançam timidamente a prática pedagógica dos professores. Nas interfaces entre narrativas orais e aportes teórico-metodológicos, constata-se o *poder simbólico* ambivalente do *campo* musical: de um lado pode educar para manter a hegemonia dominante e de outro pode desconstruir velhas hierarquias sustentadas nas representações discursivas e práticas da superioridade social e étnico-racial.

Palavras-chave: música, currículo, relações étnico-raciais.

Primeiras palavras

A música na qualidade de linguagem comunicacional, artística, prática social e “conteúdo cultural”¹ tem assumido facetas variadas no debate acadêmico, pedagógico e político. Das tradicionais maneiras de pensar esse *campo*² como mero passatempo, momento de lazer ou diversão, caminhando pelos estudos que tomaram o rico acervo de sua trajetória histórica como mais uma das fontes para se interpretar os comportamentos e mentalidades de uma época, sua organização social e formas de pensar a vida ou sua utilização enquanto recurso pedagógico para tornar o ensino prazeroso e lúdico, ele emplacou no rol das áreas obrigatórias na escola³.

Junto desse conjunto de aspectos em que a música foi inserida, esta pesquisa adentra outro vertente de possibilidades: explora a linguagem formadora de valores, comportamentos e atitudes, especialmente no que tange aos eixos *raça* ou *cor*, *preconceito* e *discriminação étnico-raciais*. Assim, ao se constatar o caráter multifacetado do *campo* musical e suas canções, o texto defende como argumento central a ideia de que a música desempenha na vida humana social um *poder simbólico*⁴ ambivalente; portanto, pode educar para manter ou contribuir para desvelar e desconstruir velhas hierarquias dominantes em seus valores historicamente sustentados no discurso da superioridade social e racial.

A partir das narrativas colhidas junto aos professores de história e arte de uma escola particular de um bairro popular da grande Belém, um dos lócus da investigação do projeto “Valores e hierarquias entre jovens estudantes de Belém do Pará: cor, raça e preconceito”, financiado pelo CNPq para o triênio 2011-2013, procura-se problematizar o *lugar* da instituição escola como formadora de saberes sistematizados e seu diálogo com *conteúdos culturais* que envolvem o cotidiano do aluno e da comunidade escolar como um todo. Igualmente, discute-se o currículo como *campo* imprescindível para se compreender o *saber fazer*⁵ em sala de aula dos professores, apreender concepções de ensino, os conteúdos selecionados e ali trabalhados. Nessa *rede alinhavada* pela prática pedagógica do professor, explora-se a música na vida do aluno e na escola, suas aproximações e distanciamentos e, nos seus meandros analíticos, sonda a temática das relações raciais na formação dos valores e hierarquias que conformam as identidades discentes⁶.

A escolha por trabalhar narrativa desses dois docentes, justifica-se porque história e artes são duas das três principais áreas⁷ em que o conteúdo da Lei nº 10.639/2003 deve ser ministrado. Quanto à metodologia de pesquisa, adotou-se a história oral, por meio do processo de “entre-vista”⁸ e afloramento de *representações*⁹ discursivas e vivenciadas pelos agentes escolares em seu cotidiano de atuação. Conforme Paul Thompson (1998, p. 254) existem diversas maneiras para se realizar uma entrevista com uma pessoa. “Desde a que se faz sob a forma de conversa amigável e informal até o estilo mais formal e controlado de perguntas”. Ferreira e Amado (2001), diante do avanço da história oral no Brasil, indicam que essa metodologia ampliou o campo da pesquisa empírica e seu caráter indissociável com a reflexão teórico-metodológica explícita que o objeto de estudo é fruto de uma contínua construção.

É preciso esclarecer que a história oral não ampliou somente o campo das fontes de investigação, mas contribuiu também para a emergência de novas temáticas e abordagens de estudo. Ultrapassando o mero papel de registrar informações disponibilizadas por determinados narradores, essa metodologia adentrou o

campo dos sentidos e significados atribuídos pelo entrevistado às suas experiências transmitidas, via movimentos de memórias individuais e sociais (PORTELLI, 1997).

Para além do dado narrado, a história oral preocupa-se com as posições dos narradores na entrevista e na realidade social reconstituída nos atos de fala. Omissões e silêncios são explorados para desvelar a teia das relações de poder que posiciona esses agentes históricos no terreno discursivo e de suas experiências concretas, muitas vezes gerando narrativas de dissensos.

Adotando uma das possibilidades apontadas por Thompson (1998), elaborou-se um roteiro de questões temáticas para que os professores História e Artes pudessem responder. A temática versou sobre formação docente, prática pedagógica, música na sala de aula, racismo e cidadania. Deste ponto em diante, discutir-se-á a música na configuração do currículo escolar, questionando seu lugar no trabalho docente e os reflexos de sua não utilização de maneira atenta ou apenas tímida diante das exigências da “sociedade das mídias”¹⁰ e do público infantil e juvenil que perfaz as salas de aula do ensino fundamental do 6º ao 9º ano.

Em seguida, interpretam-se as narrativas dos entrevistados, cotejando posições, apreendendo pontos de convergências e divergências sobre o conteúdo temático explorado. Por fim, realiza-se um balanço preliminar do contexto da pesquisa, refletindo criticamente a posição da escola e do currículo sobre os usos das músicas preferidas e consumidas pelo alunado. Nesse momento, aponta-se estratégias reflexivas para que as instituições de ensino possam inserir de maneira inteligente e crítica a música como *conteúdo cultural* no dia a dia da sala de aula.

O lugar da música no currículo escolar

A música na vida dos adolescentes é um suporte comunicacional que não pode mais ser negligenciado pela escola. Como linguagem artística, aguça sentidos e expõe mensagens que não podem ser transmitidas com outros códigos comunicacionais (BARBOSA, 2010). É possível dizer que a sociedade do presente caracteriza-se pelo jogo de sonoridades e palavras oralizadas que atravessam a agenda diária das pessoas. Com e por meio da música a sociedade cria redes de relações e sociabilidades, expressa sentimentos e sua crítica social; além de poder reforçar a manutenção e a dominação do *status quo* do sistema social vigente.

Os desafios lançados pela “sociedade das mídias” sobre a prática pedagógica dos professores vêm exigindo das políticas educacionais reflexões urgentes quanto ao tratamento dado pelo currículo escolar às novas demandas sociais e sua interação com esses suportes de comunicação e o conteúdo que traduzem.

A música como um *conteúdo cultural* é uma dessas demandas que os alunos, especialmente crianças e adolescentes, trazem para o âmbito escolar. A partir das *performances* reveladas por suas sonoridades, batidas, ritmos e letra “é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada” (BARBOSA, 2010, p. 100).

De outro modo, a formação acrítica ou o desinteresse da escola frente aos conteúdos da música contemporânea que atrai crianças e adolescentes desprioriza e descredencia os alunos diante da necessidade de interpretar conteúdos subjacentes a essas sonoridades, batidas e ritmos. Tal omissão pode *tatuar* na formação identitária dos alunos expressões e práticas de *racismos*, *preconceitos* e desqualificações do legado patrimonial material e imaterial de grupos sociais, historicamente postos à margem dos direitos ao *capital cultural* produzido pela sociedade (BOURDIEU, 2010).

Por esses termos, se o desenvolvimento econômico, político, cultural, técnico-científico legou à história das sociedades humanas significativa mudança em sua paisagem arquitetônica, essas mudanças nem sempre foram positivas no que tange aos costumes, aos valores e às atitudes que as pessoas devem adotar em relação à sua alteridade.

Os retratos da realidade contemporânea denunciados por Mota (2003) demonstram que as hierarquias que separam ricos e pobres, sem esquecer brancos e negros, acirram-se e junto delas antigas e novas formas de *discriminação* e *preconceitos* são construídas. A escola como instituição copartícipe deste mundo contemporâneo tem a responsabilidade de fazer das atuais problemáticas um conteúdo de discussão. Essa atitude exige de imediato, revisões no currículo que orienta o trabalho da instituição e, mais diretamente, o trabalho docente.

Em seu ensaio Santomé (2005) questiona a posição dos “docentes de plantão”¹¹ e as vozes ausentes na seleção da cultura escolar, entre as quais as culturas infantis e juvenis e as etnias minoritárias ganham atenção. Para os objetivos deste texto, as denúncias do pensador latino-americano encontram interconexões. Explorando as preferências musicais dos alunos na faixa etária de 9 a 15 anos, a partir das percepções dos professores de história e artes e o *lugar* do conteúdo dessa linguagem comunicacional nos processos de ensino-aprendizagem, ficam nítidas as contribuições do autor na exposição dos argumentos desta pesquisa.

A interpretação apreendida nas interfaces entre conceitos analíticos formulados por Santomé e as *representações* sobre o que e como a escola ensina, as músicas do gênero *pop rock*, *jorror* e *melody*, mais consumidas pelos alunos, são negadas como conteúdo de ensino. Nesses quadros, uma das principais reivindicações do autor clarifica sua posição a respeito da missão da escola na formação discente.

Uma instituição escolar que não consiga conectar essa cultura juvenil que tão apaixonadamente os/as estudantes vivem em seu contexto, em sua família, com suas amigas e seus amigos, com as disciplinas acadêmicas do currículo, está deixando de cumprir um objetivo adotado por todo mundo, isto é, o de vincular as instituições escolares com o contexto, única maneira de ajudá-los/as a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se em sua transformação (SANTOMÉ, 2005, p. 165).

A crítica sobre o lamentável estilo e conteúdo das músicas preferidas pelos alunos, apresentado pelos professores de história e arte, como será visto na próxima sessão do texto, antecipa conclusões. Herdeiros de uma formação pautada no modelo eurocêntrico, colonialista, branco e racista, os professores se omitem ao não explorar em suas aulas os gêneros *pop rock*, *forró*, *melody* que cotidianamente atravessam os muros da escola e são compartilhados pelos alunos à margem dos olhares da gestão escolar, acirrando as relações de poder que sustentam a filosofia do currículo e estão nele sistematicamente corporificados.

A análise de Tadeu da Silva (2005) sobre o exercício do discurso hegemônico no agenciamento dos conteúdos que devem ser ensinados em sala de aula reafirma que nenhuma ação é neutra, e todo conteúdo selecionado e trabalhado pela escola é consequência de um processo de inclusão e exclusão. Portanto, as preferências musicais da cultura jovem, enquanto *conteúdo cultural*, devem ser colocadas à prova no exercício da docência. É preciso avaliar não só os saberes que elas revelam e omitem, a realidade e os agentes sociais representados e invisibilizados, a fusão de equipamentos e estilos para compreender não apenas o que faz os alunos da faixa etária de 09 a 15 anos, se apropriarem de maneira indistinta dessas produções sonoras, mas também os valores, os conceitos e os preconceitos (re)afirmados.

Narrativas de dissensos e silêncio racial

“A minha formação está dentro das *Escolas dos Annales*. Então é essa concepção da própria formação que eu tenho e procuro trazer para a sala de aula”. Com esse depoimento, o professor de História abriu o diálogo com os autores desta pesquisa por meio da metodologia da história oral, reconstituindo, por fios de narrativas, a base epistemológica de sua formação acadêmica e as ferramentas analíticas que afirma utilizar para explorar o conteúdo programático nas turmas do 6º ao 9º ano na escola particular onde trabalha.

É do conhecimento dos estudiosos do campo da História que a chamada Escola dos *Annales* nasceu a partir da revista homônima, criada em 1929, na França, por Marc Bloch e Lucien Fèbvre. A proposta de crítica e revisão à forma tradicional de escrita da história de base positivista e marxista economicista, legou à formação dos cursos de licenciatura e bacharelado em história no Brasil mudanças estruturantes nas concepções de pesquisa. Temáticas, problemáticas, seleção e análise de fontes, abordagens, estilos de narrativas e, principalmente, o *lugar* dos diferentes agentes históricos nas tramas e tensões cotidianas ganharam atenção especial e alteraram o modo de produção do conhecimento¹².

A narrativa do professor de história em alguma medida compartilha do novo movimento de formação docente pelo qual parte dos professores da Faculdade de História da Universidade Federal no Pará (UFPA), até então única instituição de ensino superior no estado a ofertar essa qualificação profissional, envolveram-se a partir do final dos anos de 1980 e, mais precisamente, no correr da década de 1990. Antes desse momento, a teoria que sustentava a prática pedagógica dos professores, tanto aqueles com mais anos de carreira na docência do ensino superior, quanto aqueles com menos anos, oscilava entre os pressupostos epistemológicos do historicismo e do marxismo¹³.

Considerando a não linearidade na trajetória de formação acadêmica dos professores que atuavam no antigo ensino de 1º e 2º graus nos anos de 1990 em diante no Pará, o contato que os discentes do curso de licenciatura e bacharelado em história da UFPA com a nova teoria da História proposta pela Escola dos *Annales* e, mais precisamente, pela Nova História Francesa, a partir da qualificação acadêmica de alguns docentes dessa instituição federal em nível de mestrado e doutorado realizada, em grande parte, no centro-sul do Brasil, não alcançou plenamente possíveis sonhos quanto à transposição didática dos saberes adquiridos na academia e trabalhados na escola.

A afirmativa sobre os refluxos desse processo ainda hoje vividos em escolas públicas e particulares de Belém se apóia em passagem da narrativa do professor de história, formado pela UFPA em 1999, quando revela:

Muitas vezes a gente vai esquecendo os teóricos, as discussões. Enfim, mas algumas coisas firmam pela prática [...]. Então em relação propriamente as teorias e sua aplicação na sala de aula, a gente peca um pouco. Até porque nos afastamos um pouco do academicismo e das discussões acadêmicas e ficamos mais nas questões do nosso cotidiano, mais no dia a dia da sala de aula.

Muitos alunos, ao concluírem o nível superior, quando adentram os territórios escolares para assumir a profissão de professor, esbarram na dificuldade de realizar com competência a seleção dos conteúdos de sua área de conhecimento que sejam capazes de alicerçar uma formação integral para seus alunos. Diante dos desafios de construir material didático alternativo que possam explorar assuntos e eixos temáticos de maneira criativa e crítica, apoiados em procedimentos metodológicos claros e consistentes, um número significativo de professores acaba por utilizar a velha tradição de ensino que os formou: acessam o livro didático e seguem o roteiro das aulas expositivas.

Sem entrar no mérito das ideologias, preconceitos e códigos de vida dominantes presentes historicamente no livro didático¹⁴, não se pretende com os argumentos até aqui apresentados, negar seu uso em sala de aula. Seja em história, língua portuguesa, seja em artes, por exemplo, é preciso conhecer os conteúdos que por ele são postos em circulação nas escolas pelas editoras via complexos processos de aquisição pelas Secretarias de Educação.

É preciso não perder de vista os limites na transmissão do saber para uma formação sólida dos alunos, que o uso exclusivo dessa ferramenta de trabalho geralmente provoca. A narrativa do professor sobre o “esquecimento dos teóricos” com os quais interagiu, leu e debateu na universidade na época de sua formação acadêmica, expressa que as preocupações do planejamento de ensino por ele executado, no cotidiano da sala de aula, estão alicerçadas em frágil base epistemológica.

Em outra trilha de experiência, o professor de artes, quando questionado sobre os procedimentos didáticos utilizados no seu trabalho, respondeu de modo categórico: “Nós só aprendemos dentro de uma filosofia: a histórico-crítica”. Leitura por dentro dessa narrativa constata-se clareza do docente quanto à aplicação da filosofia histórico-crítica em seu território de atuação profissional. Não se trata apenas da exposição de uma ideia ouvida no tempo de sua formação superior, mas transmutada para o exercício de sua prática pedagógica. Excerto de seu depoimento demonstra essa afirmação.

Primeiro quando nós começamos a trabalhar com Artes, precisamos saber aonde é que queremos chegar. Qual é o nosso objetivo de fato e o que é que nós queremos que aquele aluno, com aquele conteúdo chegue a atingir. Na verdade não formamos artista, nós estamos formando pensadores que vão criar na verdade atitudes de cidadania.

Formar alunos pensantes, críticos, reflexivos, capazes de saber manusear conhecimentos que possam contribuir com a construção de um mundo no qual exerçam “atitudes de cidadania”, é um dos maiores desafios a ser enfrentados pela escola. O fio da narrativa do professor de arte ao recuperar a relação entre ensino e cidadania incentivou apreender sua concepção acerca desse importante conceito sociológico.

A concepção de *cidadania* apresentada por esse professor aponta para o universo dos direitos, deveres e atitudes que uma pessoa precisa desempenhar. Sua compreensão alia cidadania ao respeito às pessoas, às instituições sociais, à orientação sexual e à opção religiosa. Em última instância, a cidadania materializa-se somente quando a pessoa desperta consciência sobre o seu lugar na sociedade e atua de modo a promover transformações.

Implicitamente, ao colocar em primeira instância o respeito ao ser humano essa concepção de *cidadania*, indica que seu exercício não se materializa diante das tácitas formas de racismo ou preconceito que se manifestam na escola, contra alunos *negros, indígenas, homossexuais, deficientes físicos*. Sobre a temática do racismo, o professor de História contou:

É, inclusive eu trabalho muito essa parte. A minha formação acadêmica na UFPA, esteve ligada a linha historiográfica de escravidão e racismo. Minha esposa é negra e a minha mãe eu considero-a negra. O meu pai ele pode ser considerado branco dentro dessa classificação que acabou se gerando aqui no Brasil. Só que eu acho que o racismo no Brasil ainda é visual, muito embora haja uma discussão acadêmica muito grande de grupos de formação sobre racismo e discussões filosóficas, acadêmicas pesadas sobre isso. Mas no Brasil ainda funciona o visual em relação à questão da etnicidade e você julga o outro pela tonalidade da pele.

Diferentemente da realidade norte-americana que, independentemente da cor da pele, a *raça* é determinada pela matriz genealógica¹⁵, portanto, uma pessoa pode ser considerada negra, mesmo visualmente vestida pela pele branca, no Brasil, conforme assinalou o professor de história “o racismo é visual, ainda funciona o visual, a tonalidade da pele” desempenha senha para se ler a história e determinar a posição de uma pessoa na sociedade.

Convidado a apresentar sua visão a respeito dessa temática, o professor de artes assinalou que o racismo acontece de maneira consciente e inconsciente. Trata-se de um julgamento referenciado pelos critérios de superioridade e inferioridade, tanto de *raça*, quanto de capital econômico e conhecimento intelectual.

A consciência dos dois docentes quanto à problemática do racismo no Brasil, quando convidados a narrar sobre conhecimentos e experiências acerca das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB nº 9.394/96, mostrou embaraços, pouco conhecimento e rara experiência de debate.

Legislação propriamente dita eu confesso que nenhuma. Muito embora haja toda essa discussão de cotas não só para negros, mas pra outros grupos étnicos é mais falando de códigos. Códigos propriamente ditos, eu desconheço, eu não tenho a leitura, na íntegra, da legislação. (Professor de História)

Eu sinceramente não. Nós fizemos um estudo, quanto à Lei. Nós já fizemos isso aqui no início do ano. É a importância sobre essa parte da discriminação realmente. Nós fizemos um trabalho, mas agora quanto ao conhecimento de legislação, bom é número de lei? (Professor de Artes)

O depoimento desses professores corrobora estudos já realizados no Brasil e na Amazônia¹⁶ sobre a instalação de um “clima de desinteresse” por parte, tanto das instituições responsáveis pela promoção das políticas de igualdade racial no País quanto dos próprios professores e sociedade civil que parecem seguir o manual da velha tradição: no Brasil não há *racismo*; ou o *racismo* não é um problema da realidade nacional.

O *racismo* é uma prática social visivelmente invisibilizada no Brasil. Ainda que sua força destruidora esteja agindo na *surdina*, desestabilizando personalidades, autoestima, projetos de vida e identidades daqueles que são atingidos, por meio de estratégias discursivas e experiências concretas, a população, ao negar o *racismo*, contribui para escamotear a dura realidade por ele produzida. Nessa ótica, a sociedade brasileira aparece como uno racial, sem preconceitos e sem contradições.

A exposição apresentada pelo professor de história acerca de sua experiência de pesquisa na linha escravidão e *racismo* quando realizou seu curso de licenciatura e bacharelado em história e o desconhecimento da legislação vigente que discute as políticas de reparação contra o histórico débito social auferido pela nação brasileira contra negros, índios e seus descendentes revelam uma narrativa de dissenso. Igualmente, a consciência e a defesa por parte do professor de artes sobre a importância de uma prática pedagógica respaldada em pressupostos histórico-críticos e a aparente insegurança para falar de seu tímido conhecimento no que tange à obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena e sua aplicação no cotidiano educacional, induz a arquitetura de vozes docentes ambíguas, que, entre outros aspectos, reforçam o silêncio no trato da questão racial na escola.

O desconhecimento e certo desinteresse dos professores em ajudar a escola a materializar uma política educacional a favor da pluralidade cultural e da diversidade. Concatenada às relações étnico-raciais inscritas nos marcos legais, desperta interesse para se apreender percepções e vivências docentes sobre o lugar da música na prática educativa. A esse respeito o professor de história confessou:

São poucas vezes que eu trabalho a letra da música, a música propriamente dita na sala de aula. [...] Mas eu procuro pegar algumas letras dentro do conteúdo que eu estou trabalhando. Por exemplo, vamos pegar *As mulheres de Atenas* para trabalhar a questão de gênero no mundo antigo. Eu trabalho o papel da mulher nessa sociedade grega.

A experiência com o uso da música no ensino de história não é recente. Desde a década de 1980, conforme Bittencourt (2008), começaram a aparecer publicações sobre a inserção dessa “tecnologia cultural” como recurso. Ao longo dos 1990, os trabalhos ampliaram o universo das abordagens¹⁷. Entre os gêneros mais explorados esteve a música popular, “em suas variantes de samba, forró e música sertaneja” (BITTENCOURT, 2008, p. 378-379).

Nesse sentido, faz-se necessário ouvir o que os professores têm a dizer sobre as preferências musicais de seus alunos, como eles as avaliam e procuram trabalhá-las ou não no território escolar.

Pelo que eu ouço nos celulares é moda ficar ouvindo música aqui no colégio, muito embora se cobre muito que não haja é o melody aqui a realidade dessa escola. A maior parte dos alunos consome o melody e um pequeno grupo já tem outra concepção de música mais moderna como Restart. As meninas ficam ouvindo mesmo é o melody e o forró (Professor de História)

Na verdade é mais lamentável a música hoje. Muitas vezes um rostinho bonito, mesmo que não tenha talento, mas que apareça um rosto diferente, chama muito mais atenção para juventude do que a mensagem que a música traz” (Professor de Arte)

A explosão de novos gêneros musicais como o *melody*, inicialmente em circuito regional, e mais recentemente em nível nacional, uniu-se a outros gêneros como o forró e o *pop rock*. As possibilidades abertas pelas novas tecnologias cindiram as fronteiras culturais regionais e transnacionais por meio da produção e de consumo de aparelhos de celulares de múltiplas funções. Desse modo, tornaram-se comuns cenas urbanas com adolescentes dentro da escola ou indo e vindo de suas aulas, conectados ao conteúdo musical de sua preferência por meio de um desses aparelhos de última geração.

A compreensão dos porquês destes gostos musicais ultrapassa os propósitos desse texto. De todo modo, é perceptível a instalação de uma tendência no campo da indústria musical contemporânea que temporalmente projeta cantores e grupos, os quais, entre outros aspectos, valoriza a aparência, “o rostinho bonitinho”, conforme depõe o professor de arte. Na continuação de sua narrativa esse professor aponta que o “conteúdo vazio” dessas canções dificulta a interação dos alunos com a realidade cotidiana, pois elas pervertem valores, “criam preconceitos contra a mulher, o pobre, o próprio colega de classe”. Para ele a sociedade está imersa numa “cultura do lixo”.

Já o professor de história, ao observar o conteúdo transmitido por essas canções apreende a temática da “traição, consumo alcoólico, diversão barata” e a necessidade de aquisição a qualquer preço de objetos e equipamentos postos à venda pelo mercado. Essa necessidade de consumo de um desses produtos acirra as contradições sociais. Não raramente, muitas crianças e adolescentes sem acesso aos direitos básicos de vida são vistas nos ambientes escolares com essa roupagem produzida pela indústria cultural.

O professor de história, ao avaliar as consequências desse conteúdo difundido pelos gêneros musicais do forró, *pop rock*, *melody* e suas variantes na vida dos alunos, assinala que eles influenciam nas atitudes comportamentais. Soma-se a essa compreensão uma educação do corpo. Por meio de gingas e rebolados que compõem a coreografia ensinada pelos cantores e seus dançarinos, as *performances* corporais erotizadas exploram por meio da dança, aspectos que remetem a representações cristalizadas e restritas do negro, acirrando preconceitos e estereótipos.

Diferentemente da narrativa do professor de história sobre sua restrita experiência com o uso da música na sala de aula em esporádicas atividades pedagógicas ou nos momentos das efemérides como o carnaval, o professor de Artes falou do trabalho que desenvolve por meio de projetos. Sem deixar muito claro como esse projeto se desenvolve, percebeu-se que ambos os professores, reconhecem a importância desse *conteúdo cultural* na aquisição do saber letrado pelo aluno. Porém, não há uma linha de trabalho no projeto político-pedagógico da escola, objetivando orientar os professores explorar a música, especialmente aquela consumida diariamente pelos alunos, como campo de formação de valores, atitudes e comportamentos.

Por sua vez alguns professores acomodam-se em roteiros de aulas expositivas, não percebendo que é preciso estar atentos as novas configurações da vida contemporânea, muitas vezes representadas por vocabulários, indumentárias e equipamentos que os alunos trazem para a sala de aula. Dissensos, contradições e especialmente silêncios raciais são constatados nessas práticas docentes.

Diante das narrativas de dissensos apresentadas, é mister discutir de maneira tangencial as complexidades e as ambiguidades que conformam o retrato da qualificação docente de uma escola, com destaque especial para essa situada em bairro popular da grande Belém, locus de investigação desta pesquisa. Se hoje o número de professores que atuam no ensino fundamental da escola pesquisada é em sua maioria de graduados e pós-graduados, essa qualificação não parece suficiente para autorizar a assertiva de que escola com professores licenciados produz bons instrumentos pedagógicos de ensino e, conseqüentemente, formação escolar integral na vida de seus discentes.

Caminhos e desafios

“Na educação infantil e no ensino fundamental I, usa-se a música há muito tempo em sala de aula, mas normalmente de uma forma lúdica, sem cobrança pedagógica do conteúdo aos alunos, salvo algumas exceções” (FERREIRA, 2008, p. 1). A afirmativa de Ferreira exige da escola e seus professores um momento de reflexão para uma nova ação. A questão que parece emergir dessa atitude é: por que é preciso trabalhar a música na sala de aula? Explorar a música na sala de aula para o exercício crítico da realidade social é um caminho indispensável aos professores que acreditam na possibilidade de fazer de sua prática docente um ato de formação política em defesa da construção de uma sociedade multicultural.

Ferreira (2008, p. 1) comenta que a música, “arte de combinar os sons, é uma excelente fonte de trabalho escolar porque, além de ser utilizada como terapia psíquica para o desenvolvimento cognitivo, é uma forma de transmitir ideias e informações, faz parte da comunicação social”. Nessa transmissão de conhecimentos é preciso trazer para a sala de aula as preferências musicais do público escolar que frequenta o ensino fundamental não apenas como uma forma de atraí-lo para o exercício de atividades ligadas a outros conteúdos de ensino, uma espécie de antídoto educacional, mas inicialmente para problematizar as novas configurações sociais que perfazem a vida contemporânea e, em seguida, explorar trajetórias de seus cantores, compositores e, especialmente, o conteúdo apresentados pelas canções.

Nesses termos, é válido indagar: Que razões explicariam o fato de que quando se fala no ensino das diferentes artes na escola, geralmente “o resultado mais frequente costuma ser o de incluir [...] a música clássica, o balé clássico, a ópera, o teatro dos grandes autores clássicos, a poesia, a literatura, a pintura e a escultura também daqueles autores e autoras que aparecem em livros de textos de História da Arte” (SANTOMÉ, 2005, p. 167). Sem esquecer a força do currículo dominante na determinação do conteúdo a ser ensinado aos diferentes grupos sociais que reivindicaram direito de vaga e saber na escola, ainda faz-se necessário perguntar: Quais as novas demandas socioculturais que esse público ativo da escola pública e particular brasileira e amazônica traz para os territórios escolares e a instituição faz pouco caso em valorizar e investigar?

Certamente não se defende a inclusão de todas essas demandas, pois sua aplicação seria inviável. Para a elaboração de um currículo inclusivo, inteligente, aberto e atento às vozes escolares, faz-se necessário, antes de tudo, discutir quais os conteúdos mais representativos das diferentes culturas em suas classes, faixas etárias, *raça* ou *cor*, gêneros.

Por mais que o professor num dia ou outro selecione uma música para iniciar ou aprofundar a discussão de um assunto de sua área de conhecimento, não pode se eximir de trazer para o universo da formação discente essas canções marginalizadas pela escola como “cultura do lixo”. A força do conteúdo de baixo calão, preconceituoso, discriminador que faz circular entre as mentes jovens deve ser posta em interrogatório frequente. Os alunos precisam compreender como funciona a engrenagem dessa indústria musical. Um estudo desenvolvido pelos alunos em parceria com os professores sobre autores, intérpretes, músicos, gravadoras, produtores, técnicos, público consumidor e conteúdos musicais, contribuiria para esse entendimento.

Somente uma pedagogia versada na ética, na justiça, no direito das minorias de expressar suas histórias e seu legado patrimonial, sem fazer distinção na distribuição dos conhecimentos, bens simbólicos e *capital cultural* perante os diferentes agentes sociais; uma ação pedagógica como “conteúdo cultural” (SANTOMÉ, 2005) que respeita as heterogeneidades e ajude os discentes a contestarem com competência convenções identitárias excludentes e conteúdos musicais com tácitos discursos preconceituosos e racistas, será capaz de reconduzir a escola aos seus sentidos de ser por excelência: lugar onde os vários agentes sociais em suas potencialidades e diferenças, superam dificuldades, constroem, sistematizam, contestam e passam a agenciar saberes necessários ao desenvolvimento de uma vida integralmente digna, saudável e antirracista.

Notas

¹ A partir da cunhagem do termo por Santomé (2005), esta pesquisa se apropriou dele como conceito capaz de explicar o conjunto de assuntos e temas que fazem parte da experiência cotidiana dos variados grupos sociais, independentemente de sua posição na pirâmide que separa classes, raças e gêneros, e podem ser valorizados pelas políticas curriculares. Entre esses temas, o cinema, a literatura e, especialmente, o consumo musical realizado por crianças e adolescentes ganha visibilidade e argumentos de defesa ao longo dessa redação textual.

² Trabalha-se com o sentido de *campo* na perspectiva de Pierre Bourdieu (2002) como território de encontros e disputas assimétricas, em que grupos dominantes, operando com seu poder simbólico, negam ou desqualificam discursos e práticas adversas aos seus referenciais e reafirmam atitudes e posturas, cujo objetivo final é a continuidade das estruturas hegemônicas. (Conferir discussão em: Bourdieu, 2010).

³ Intelectuais e educadores do campo musical, depois de uma longa batalha social para garantir que a música atingisse “a pauta do país”, (parte do *slogan* defendido pelo Seminário “Música Brasileira em Debate”, realizado em 30 de maio de 2006, em Brasília), conseguiram por meio da Lei nº 11.769/08, alterar o artigo 26 da Lei nº 9.394/96, acrescentando no § 6º, a seguinte redação: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo; os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos artigos 1º e 2º desta Lei”. Para saber mais, ler: Sobreira (2008).

⁴ Prática cultural manifestada numa espécie de “poder invisível que só é exercida com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo o exercem. [...] O poder simbólico se expressa numa forma transformada e legitimada de outras formas de poder” (BOURDIEU, 2010, p. 5 e 16).

⁵ No sentido já amplamente discutido sob as várias perspectivas da competência e da técnica. Aprofundar inflexões em Mello (1982) e Rios (2001); Saviani (1983) e Nosela (2005).

⁶ Sobre a temática e os jogos de identidades, ver Hall (2000; 2005), Castells (2002) e Cardoso de Oliveira (2006).

⁷ Esse quadro completa-se com a literatura, ministrada no ensino médio. Como a pesquisa centrou-se no nível de 5ª a 8ª séries, explorou as concepções, saberes e experiências dos professores somente de história e artes.

⁸ Para os estudiosos da história oral uma entrevista só ocorre diante de duas vistas, a do entrevistador/pesquisador e do entrevistado/depoente, por isso o termo pode ser separado pelo hífen para expressar essa relação dialógica. Para uma leitura dessa metodologia de pesquisa, entre outros consultar Thompson (1998), Ferreira e Amado (2001) e Portelli (1997).

⁹ O conceito de *representação* utilizado nesse texto fundamenta-se em Chartier (1990). Segundo o estudioso, as representações construídas sobre o mundo social pelos mais variados canais comunicacionais ainda que pareçam revelar verdades universais e assentadas em dados objetivos da realidade, são produto de interesses dos grupos que as forjaram.

¹⁰ O termo *sociedade das mídias* é usado nesta pesquisa para dar conta das novas configurações socioculturais e econômicas frente ao aparecimento, usos e interações dos diversos equipamentos tecnológicos que invadem a vida humana e influenciam diretamente no comportamento, necessidades e exigências dos agentes sociais em seus círculos de convivência.

¹¹ A expressão é utilizada pelo autor para mostrar que, na formulação do currículo escolar, a seleção do conteúdo leva quase sempre em conta as prerrogativas docentes, deixando de lado expectativas, interesses e novas demandas apresentadas pelos diferentes grupos sociais conformadores da instituição escolar.

¹² Para um estudo mais profundo sobre essa corrente de pensamento, entre a multiplicidade de estudos já realizados, conferir Burke (1997) e Reis (2000).

¹³ No que concerne aos estudos já realizados sobre essa temática no Pará, seria oportuno ler Morais (2002).

¹⁴ No entanto não se pode negar a importância desse recurso didático que em muitos casos serve também de base para os estudos de quem o conduz. Para os alunos as imagens trazidas neles podem ratificar estereótipos já superadas pela literatura, mas presente em parte do imaginário social. Para uma análise verticalizada, sob diferentes abordagens, consultar Cunha (1992); Coelho (2010); Rosemberg; Bazili; Silva (2003).

¹⁵ Conferir discussão em (NOGUEIRA, 2006).

¹⁶ São muitos os estudos que se debruçaram para entender as engrenagens que forjaram e sustentam o racismo no Brasil e suas articulações com o contexto escolar. Entre esses estudos, destacam-se Munanga (2005); Schwarcz (2001); Telles (2003); Nogueira (2006); Guimarães; Huntley (2000); Coelho (2009).

¹⁷ No que tange aos estudos da música na sala de aula e suas relações com o ensino de história, não se pode perder de vista autores como Abrahão Júnior (1990); Napolitano, (2002); Coelho; Soares (2011).

Referências bibliográficas

ABRAHÃO JÚNIOR, Weber. **Música e ensino de História: isso dá samba?** Cadernos de História, Uberlândia: Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História do Depto. de Ciências Sociais da UFU, jun./dez, 1990.

BARBOSA, Ana Mae. **Dilemas da Arte/educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas.** In: _____ (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais.* Tradução de Vitória Amaral. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução Fernando Tomaz. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura de campo literário.** Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa na historiografia.** Tradução Nilo Odalia. 6ª reimpressão. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo.** São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.
- CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: a era da informação: econômica, sociedade e cultura.** v. 2. 3. ed. Tradução: Klaus Brandini Gerhardt. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- COELHO, Mauro Cezar *et al.* **O livro didático e as populações indígenas: um estudo sobre as representações formuladas para o ensino fundamental.** In: COELHO, Wilma; COELHO, Mauro (Org.). *Raça, Cor e Diferença: a escola e a diversidade.* 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2010, p. 92-103.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito (Org.). **Visibilidades e desafios: estratégias pedagógicas para abordagem da questão étnico-racial na escola.** Belo Horizonte: Mazza, 2011.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Introdução a uma história indígena.** In: *História dos Índios do Brasil.* São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura. FAFESP, 1992, p. 9-24.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral.** 4. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 2001.
- FERREIRA, Reginaldo Elias. **A música na sala de aula.** Portal Educação, 01 ago. 2008. Disponível em <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2803/a-musica-na-sala-de-aula>>. Acesso em: 27 jun. 2011.
- GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2000.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (Org.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.
- MORAIS, Stela Pojuci Ferreira de. **Professores de história e contadores de suas histórias: um estudo da prática educacional em escolas públicas e particulares de Belém.** Dissertação de Mestrado em Educação, UNIMEP, São Paulo, 2002.
- MOTA, Graça. **A Educação Musical no mundo de hoje: um olhar crítico sobre a formação de professores.** Revista do Centro de Educação, UFSM/RS, v. 28, n. 2, 2003.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superado o racismo na escola.** 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- NAPOLITANO, Marcos. **História & Música: história cultural da música popular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- NOSELLA, Paulo. **Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois.** Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 90, p. 223-238, jan./abr. 2005.

- PORTELLI, Alessandro. **O que faz a história oral diferente.** Projeto História 14, PUC/SP, p. 25-39, fev. 1997.
- REIS, José Carlos. **A Escola dos Annales: a inovação em História.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2000.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.16)
- SAVIANI, D. **Competência política e compromisso técnico ou** (o pomo da discórdia e o fruto proibido). Educação & Sociedade, São Paulo, n. 15, p. 111-143, 1983.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e identidade social: territórios contestados.** In: Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- SOBREIRA, Sílvia. **Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas.** Revista Abem, Porto Alegre, v. 20, p. 45-52, set. 2008.
- ROSEMBERG; FÚLVIA; BAZILI, Chirley; SILVA, Paulo Vinicius Baptista. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003
- SCHWARCZ, Lília. **Racismo no Brasil.** São Paulo: PubliFolha, 2001.
- TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Tradução Nadjeda Marques e Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

Confrontos de percepções: escritura e narrativa sobre formação crítica e relações raciais

Wilma de Nazaré Baia Coelho
Agenor Sarraf Pacheco

Resumo: O texto analisa a *formação do aluno crítico*, preconizado pela legislação vigente e defendido pela escola, em confronto com a *prática pedagógica* da coordenação e seus referenciais teóricos para a interface desse processo no âmbito escolar. Utilizou-se para a coleta dos dados examinados as percepções de uma coordenadora pedagógica, por meio de entrevista semiestruturada, a qual, sob a metodologia da *Análise de Conteúdo* de Laurence Bardin (2010), objetivou-se perscrutar as referências teóricas sobre *preconceito racial, discriminação, racismo, cidadania, procedimentos pedagógicos e legislação vigente*, presentes nas ações sistemáticas e cotidianas. Assume-se, nessa comunicação, que a *prática pedagógica* da coordenação define as políticas educacionais internas – a despeito de uma ação pedagógica colegiada –, e que sua interferência nos procedimentos teóricos e metodológicos é crucial para a condução do trabalho pedagógico de uma instituição escolar, contribuindo para a formação do chamado “aluno crítico” a partir dos novos marcos legais vigentes.

Palavras-chave: formação crítica, prática pedagógica, relações raciais.

Introdução

Pensar a formação de professores e a escola não é uma tarefa fácil. São muitos os autores que se debruçaram sobre o assunto e ainda o fazem baseando-se em diferentes aportes teórico-conceituais.¹ Um discurso comum, contudo, parece estabelecer certa unanimidade em suas abordagens – a escola é um vetor importante de construção de identidades e de aprendizagens diversas. A despeito do avanço dos estudos sobre relações raciais nos últimos vinte anos, ainda são poucos os que investigam o lugar da escola e de seus agentes escolares no atendimento às diferenças e à diversidade cultural (ANDRÉ 2010; GOMES, 2004; COELHO, 2009).

Neste texto, busca-se analisar a *formação do aluno crítico*, preconizado pela legislação educacional vigente e defendido pela escola, com a *prática pedagógica* da coordenação e seus referenciais teóricos para a interface desse processo no âmbito escolar. Assume-se, nesses escritos, que a *prática pedagógica* da coordenação define as políticas educacionais internas – a despeito de uma ação pedagógica colegiada –, e que sua interferência nos procedimentos teóricos e metodológicos é crucial para a condução do trabalho pedagógico de uma instituição escolar, contribuindo para a formação para a criticidade conforme a Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, estabelece em seu artigo terceiro, inciso primeiro:

As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas: a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, *do exercício da criticidade* e do respeito à ordem democrática; c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (Grifos nossos).

Admite-se a *prática pedagógica* como empreendimento coletivo dos agentes escolares, professores e especialmente coordenadores pedagógicos, que visam garantir não somente a exequibilidade do planejamento e a realização e enraizamento do projeto pedagógico,² mas também as filigranas das ações educacionais espraiadas pela sala de aula e que resultam na construção do conhecimento. Assim, o aluno é incentivado a exercitar a crítica, a *pensar sistematicamente* (DAVIS; NUNES; NUNES, 2005). Ou, dito de outra forma, a prática pedagógica deve ensinar o *aluno a pensar* (DEMO, 2011).

No entanto, o exercício da crítica não ocorre num vazio teórico – que, quase sempre oblitera a discussão sobre as relações raciais na escola. Há profissionais preocupados com o desenvolvimento da criticidade, da compreensão para a diferença e da criatividade dos alunos na escola. Porém, para se pensar em uma educação voltada para a formação do *aluno crítico*, urge pensar na formação de seus professores (BERTONI, 2001) – entendem-se aqui todos aqueles formados nos cursos de licenciatura.

Mesmo tendo sido formados por cursos de formação de professores, nos quais se tornou praxe considerar a escola como um espaço de *transformação* e de *formação do cidadão crítico*, comprometido com a *transformação social*, tais profissionais não vêem na discriminação e no preconceito racial um empecilho para a efetivação

democrática. E, mesmo aqueles que o fazem, nem sempre dominam os instrumentos necessários para a reversão dessa problemática (COELHO, 2010), como se encaminha a discussão a seguir.

A escola apropria-se frequentemente dos fenômenos entre outros tantos, como indisciplina, evasão, *discriminação e preconceito*, ressignificando-os por meio de representações sociais, as quais são dotadas de intenção e pretensão – por essa razão, não são neutras (CHARTIER, 1990; 1991) –, e as *exteriorizam e interiorizam* (BOURDIEU, 2010) de forma dinâmica nas relações estabelecidas entre seus pares.

As considerações de Pierre Bourdieu partem do princípio de que a escola contribui para a reprodução da cultura dominante, concebendo que aquela está inserida em uma sociedade de classes profundamente hierarquizada, na qual os grupos sociais estão em conflitos de interesses, expressados simbolicamente – resguardadas as devidas diferenças contextuais. Tais inflexões apresentam traços não tão distorcidos no tocante à realidade da escola brasileira. Por meio de uma série de estratégias de formação, a escola contribuiria para a reprodução dos tipos ideais que garantiriam a manutenção da ordem e dos valores vigentes eleitos pela sociedade, de acordo com os interesses de grupos dominantes (COELHO, 2010).

Tendo em vista os limites deste texto, foram utilizadas para a coleta dos dados aqui examinados as percepções de uma coordenadora pedagógica, por meio de entrevista semiestruturada, a qual objetivou perscrutar as referências teóricas sobre *preconceito racial, discriminação, racismo, cidadania, procedimentos pedagógicos e legislação vigente*, presentes nas ações sistemáticas e cotidianas da referida profissional vinculada à escola, denominada de “Escola A” para a garantia do anonimato. A escolha dessa escola deveu-se ao fato, principalmente, de figurar como uma instituição que trabalha com base na legislação educacional do Estado – o que se entende atuar em acordo com a legislação educacional vigente no Brasil.

Identificação:	T1
Escola:	Escola A
Disciplina ministrada: -	
Função na escola:	Técnica
Curso:	Ciências biológicas
Cor/raça:	-
Idade:	53
Sexo:	F
Instituição de formação:	UFPA
Ano de formação:	-
Tempo no magistério:	35 anos
Pós-graduação:	Especialização em Psicopedagogia

Quadro 1 – Qualificação da entrevistada

Fonte: Dados da pesquisa oriundos das entrevistas realizadas no 1º semestre de 2011

Com base nesses dados, deu-se prosseguimento à análise fundamentada nos estudos de Laurence Bardin (2010), relativas à *análise de conteúdo*, cuja categorização focaliza um dos meios de organizar o conteúdo em ordem temática, quer dizer, de codificar unidades de conteúdo em unidades de referência que acabam, por sua vez, se transformando em categorias que são utilizadas no processo analítico. Assim procedeu-se neste texto, originado de uma pesquisa financiada pelo CNPq.³

Assim, parece imperativo analisar os modos pelos quais a formação da sociedade brasileira é apresentada aos alunos, no momento em que os conteúdos de história da África, da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas são inseridos no currículo da educação básica como obrigatórios, conforme as duas últimas atualizações na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais⁴.

Não com a pretensão de julgamentos evasivos, mas para relacionar aos objetivos da escola – que recebeu a chancela, reitera-se, do Conselho Estadual de Educação como exemplo de instituição cumpridora da legislação estabelecida pelo Estado –, no tocante à formação do *cidadão crítico* preceituada nos documentos normativos sobre a educação e a diversidade étnico-racial em curso no Brasil. E também a forma pela qual a sua coordenação pedagógica entende esses referenciais para o desenvolvimento de tal formação preceituada pela legislação educacional vigente.

Entre legislação e práticas: as percepções da coordenação pedagógica

A *coordenação pedagógica* encontra-se em protagonismo neste momento, pois se entende que os desdobramentos das suas práticas pedagógicas nos procedimentos mais gerais da escola em nível macro e em todas as instâncias são *estruturantes* para as políticas educacionais encaminhadas pela instituição da qual faz parte – nenhuma ação concreta se desenvolve sem a aquiescência, em alguma medida, de sua manifestação formal. O poder de sua posição profissional, seu *capital cultural*, empresta credibilidade nos assuntos educacionais à escola; dito de outra forma: com muita frequência, seu discurso se vê legitimado pela comunidade escolar:

No tocante à *Coordenação Pedagógica* se toma, neste artigo, como referência conceitual os apontamentos de Lilian Feingolg Conceição (2010), para quem coordenadores pedagógicos devem ser possuidores de habilidade de manejo de situações coletivas e capacidade para estabelecer interlocuções com todos os agentes

escolares, liderança e especialmente visão estratégica de todo o processo de planejamento da escola e sua ação ampla sobre o currículo escolar. Além disso, esses coordenadores são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos; são também imprescindíveis na “viabilização da proposta pedagógica da instituição” (CONCEIÇÃO, 2010, p. 23).

Em verdade, parte dos encaminhamentos e políticas educacionais, no plano da gestão e no âmbito escolar, conta com a participação direta desses profissionais na escola – neste caso em particular, não foge à regra. Daí a importância de incluí-la nessa dimensão analítica do tema pesquisado. Desse modo, perscruta-se especificamente as suas representações em relação às categorias investigadas e como são construídas e transformadas em práticas pedagógicas. Defende-se que a ausência de *referências científicas e de habilidades técnicas*, conforme os conselhos de Severino (2003) fragiliza a formação de uma educação democrática, antirracista, comprometendo uma sociedade inclusiva e, por consequência, a formação do *aluno crítico*.

Dessa maneira, a partir dos referentes objetivos, derivaram-se duas categorias que orientam a organização do conteúdo das entrevistas e a sua posterior análise inicial.⁵ Essas categorias se desdobraram em duas grandes temáticas referenciais sobre: legislação educacional vigente/Prática Pedagógica e Aporte teórico-conceitual pedagógico e relações raciais/Prática pedagógica. Essas temáticas acabam por ser comuns ao teor da entrevista realizada.

Identificação	Legislação educacional vigente/Prática Pedagógica	Prática Pedagógica
Lei nº 10.639/2003	Não tenho conhecimento profundo.	Levá-lo [o aluno] a não viver a situação de constrangimento
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para relações étnico-raciais	Conhecimento que eu tenho é o básico para que eu possa desenvolver dentro da escola os direcionamentos entre os professores, os alunos e os pais.	Conduzo o trabalho de modo que não deixe que esse aluno corra riscos desnecessários
Lei nº 11.645/2008	A questão me foge agora à memória.	Levá-lo (o aluno) a não viver a situação de constrangimento
Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003	O meu conhecimento ainda é fraco. Mas temos uma reunião marcada para terça-feira com o Conselho. Ele vai repassar para nós todas essas informações.	Levá-lo (o aluno) a não viver a situação de constrangimento. Nós precisamos conhecer melhor, porque nós passamos aqui na escola por um momento difícil com relação à questão da discriminação.

Quadro 2 – Conhecimento da Coordenadora Pedagógica sobre a legislação e a relação com a prática pedagógica
Fonte: Dados da pesquisa oriundos da entrevista realizada no primeiro semestre de 2011.

No caso, no que diz respeito às perguntas que tinham relação com legislação educacional vigente/Prática Pedagógica, constata-se, grosso modo, por meio das respostas, o desconhecimento do conteúdo fundante da legislação vigente, ou seja, a Lei nº 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; do Plano Nacional de Implementação da Lei lançado pelo Ministério da Educação em 13 de maio de 2009 e da Resolução de 13 de julho de 2010, que *define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Constata-se que essa profissional desconhece o teor desse aporte legal vigente alicerçador do tratamento legal da diversidade étnico-racial nos processos escolares da educação brasileira, nesse caso, no Ensino Fundamental.

O conhecimento demonstrado pela coordenadora se reporta a ações gerais de traquejo social, regras de boa convivência, enfim, um incentivo à *política da boa vizinhança* na escola. Tais compreensões não diferem do senso comum. Profissionais da educação devem superar a *cadeia de repetições e reproduções* e ações pedagógicas improvisadas (COELHO; COELHO, 2010), pois o *espontaneísmo* (RIOS, 2002) teórico ou prático, é “inimigo” da prática educacional competente e saudável (SEVERINO, 2003).

As percepções sondadas não se reportam às atualizações da LDB nem à sua prática. A Lei nº 10.639/03, de autoria da deputada Esther Grossi, foi sancionada em 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei nº 9.394/96. Ressalta-se a recente alteração que essa LDB sofreu, por meio da Lei nº 11.645⁶, promulgada em 10 de março de 2008, que modifica o seu art. 26, incluindo obrigatoriamente no currículo de todas as escolas de ensino fundamental e médio particular e público, de todo o país, a disciplina “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Resultado de mais de um século de lutas – que servem para desqualificar os argumentos que definem os *não brancos* (os negros e povos indígenas, em especial) como incapazes, ingênuos, isentos de visão política e afeitos à condução, à subordinação e ao controle (COELHO, 2009).

No tocante às práticas pedagógicas encaminhadas pela coordenadora, embora imbuídas de *boa intenção*, não conduzem uma ação efetiva calcada em *referências científicas e de habilidades técnicas*. O trabalho pedagógico tem sido substituído pelas ações conhecidas no âmbito familiar e vivências pessoais da profissional – nada próximo

com uma intenção teórico-conceitual que dimensione suas ações de forma consubstanciada na escola. Ter competência para discutir a temática preceituada pela legislação deve ser adquirida pelos profissionais da educação no seu *processo de formação* (GOMES, 2004).

O entendimento de prática pedagógica relativa à formação do licenciado se encerra não na leitura e na discussão da bibliografia especializada, mas sobretudo no direcionamento efetivo sobre o que fazer com o conhecimento adquirido ao longo de uma trajetória de estudo. A atividade de pesquisa e estudos é fundamental para a qualificação do processo educacional desenvolvido pelos agentes escolares, entre eles a Coordenação pedagógica. Ao refletir sobre o processo de formação, especialmente nas ações educativas, esses profissionais devem lembrar que educação,

[...] é uma atividade que não se casa com a incerteza, a desordem, mas, ao revés, pressupõe a ordenação dos elementos processuais, e isso não de maneira mecânica, mas com a interferência de um projeto que é essencialmente político, segue-se que ela é intencional e que é necessário pesquisar e refletir sobre o processo de formação, de explicitação e de colocação em ação das intenções educativas (CASTANHO, 2006, p. 37).

O *capital cultural* desse agente não se limita à formação inicial, embora seja paradoxalmente *estruturante* em suas ações cotidianas e no seu fazer pedagógico. Portanto, a qualificação inicial de forma circunstanciada e contínua é crucial para rever conceitos, aprofundar teorias e verticalizar estudos em relação ao aporte teórico no que concerne as teorias da didática; da psicologia da criança e do adolescente: legislação vigente e aos campos do conhecimento adjacentes ao objeto de sua disciplina.

As atribuições das coordenações pedagógicas estão previstas no art. 13 da LDB, na Resolução CNE/CP 01/2004, no art. 3º, § 2º. Outra recomendação encontra-se no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que sugere que os sistemas e as instituições de ensino orientem os coordenadores pedagógicos para a aplicação desse plano no âmbito escolar e prevê as suas principais atribuições.

Segundo o plano acima, os grupos colegiados e os núcleos de estudos são importantes, pois é necessário que existam grupos que monitorem, auxiliem, proponham, estudem e pesquisem os objetos de trabalho desse plano para que sua atualização permaneça dinâmica e se autoajuste às necessidades do aluno, da escola e da sociedade brasileira. No entanto, essa compreensão ainda não alcançou o cotidiano da escola em estudo.

Identificação	Aporte teórico conceitual pedagógico e relações raciais	Prática Pedagógica
Teorias da aprendizagem	Nós tentamos desenvolver na escola que o aluno tenha uma formação humana. Todo o nosso projeto político pedagógico é voltado para que esse aluno possa ter este vínculo de formação junto com os conteúdos aplicados em todas as disciplinas. Bom, eu gosto muito de Wallon pela maneira que ele conduz todo o pensamento e voltado à educação. Trabalhamos Wallon, Vygotsky, Piaget. Também gosto muito de um trabalho desenvolvido por uma professora.	Desenvolvemos os nossos projetos em cima das disciplinas, fazendo a interdisciplinaridade. Projetos voltados com o que nós temos na nossa região, como Bioparque Amazônia, Museu Emílio Goeldi. Então, nós desenvolvemos estes projetos, conduzindo nossos alunos a vivenciarem o que eles dão em sala de aula nesses momentos.
Avaliação	É muito difícil a gente falar em avaliação. Primeiro porque trabalhamos com vários tipos de pessoas, tanto aluno quanto professor.	Procuramos resolver as nossas avaliações na escola, levando tanto para o lado qualitativo quanto para o lado quantitativo; em função de que o nosso sistema ainda é voltado para o quantitativo. Tentamos em alguns momentos fazer os relatórios. Para que possamos avaliar este aluno não somente em termos de conteúdo, mas nos avanços que ele vai tendo em seu processo.
Recurso Didático	Tentamos atrelar o livro didático às avaliações. Professores e educadores é que criam. A escola tem vários recursos como <i>data show</i> , computador, sala de mídia, auditório, mas o professor costuma utilizar pouco.	A leitura, para eles, só passa a ter vínculo com a leitura na escola. Então, nós utilizamos esse livro didático como um despertar para buscar esse conhecimento. Por isso nós atrelamos o livro didático às avaliações. Costumamos, entre parênteses, pontuar determinadas atividades do livro didático nas avaliações. Justamente para forçar esse aluno a ter hábito de leitura. A gente pode perceber essa (importância) até pelas aulas <i>on-line</i> que nós temos. A informática hoje nos leva a essa diminuição (de) distâncias, porém, o grau de afetividade, o olhar, isso aí dificulta nas relações.
Racismo	Já trabalhamos em várias escolas e de classes sociais diferenciadas e eu percebo muito esse racismo mais nas classes elevadas.	Hoje eu trabalho numa escola de bairro e apesar de todas as dificuldades que tem, até mesmo de cultura, mas eu percebo que a questão do racismo entre eles é mínima, é bem minimizada.
Preconceito Racial	Eu conceituaria que é uma das maiores dificuldades para o ser humano. É como uma doença de cunho espiritual, sentimental e psicológico do indivíduo.	Eles conseguem ser mais solidários quando é trabalhado, colocado esse sentimento mais aflorado. Eu percebo isso em mais profundidade nos alunos de classe, vamos dizer pobre, do que nos da classe mais elevada. Em outras escolas que eu já trabalhei, ainda exerço algumas funções, percebo que é bem mais exagerado (referindo-se a escolas de classe média alta e localizadas em bairros centrais).

Quadro 4 – Conhecimento da coordenadora pedagógica sobre aporte teórico conceitual pedagógico e relações raciais/prática pedagógica - **Fonte:** Dados da pesquisa, oriundos da entrevista realizada no primeiro semestre de 2011.

No que se refere à temática: *Aporte teórico conceitual pedagógico e relações raciais/prática pedagógica*, a sua concepção de identidade nacional diz respeito ao cidadão que “cuida” do seu país e procura transformar a sociedade em que vive. Quando indagada sobre a definição de *cidadania*, contudo, de modo geral, asseverou: “O cidadão é aquele que é um homem de bem, que sabe se portar em qualquer meio que ele esteja, e que sabe contribuir para que esse meio esteja sempre em harmonia e equilíbrio”.

A *cidadania*, nas percepções da profissional, está relacionada à formação dos alunos da escola “*ao respeito, à harmonia e à afetividade coletiva*”, conforme quadro anterior. A *ideia de cidadania* não se relaciona em momento algum em *reconhecer, valorizar e respeitar* a diversidade étnico-racial que fundamenta a sociedade brasileira, portanto, se “*oblitera a cor*” (COELHO, 2009). Não obstante, centraliza-se nos resultados encontrados a inexistência de referências aos novos marcos legais, como a atualização da LDB de 2003 e 2008.

A coordenadora acredita que há racismo no Brasil e, quando exemplifica, restringe a ação da discriminação sobre um grupo social específico na escola em tela. Ela afirma que o racismo nada mais é do que uma *doença*. Diz ela: “O racismo como uma doença de cunho espiritual, sentimental e psicológico do indivíduo”. E preconceito racial como “uma das maiores doenças do ser humano”. Discutir o tema na escola e na sala de aula é importante, mas

Não pode ser a única estratégia e nem a mais importante, se a discussão servir apenas para momentos de catarse, no qual os atingidos pela discriminação manifestam sua indignação. Não estou recusando a importância da catarse, mas afirmando que temos de seguir em frente para construir algo positivo. Nesse sentido, a discussão deve atentar, especialmente, para a formulação de alternativas. Capacitar o professor para perceber o racismo e para combatê-lo me parece imperativo. Reformular o currículo também é importante. Chega a ser contraditório afirmar que somos um país multicultural e diverso e manter um currículo marcadamente eurocêntrico. Há que se desvincular o conteúdo relativo à África, à cultura afro-brasileira e povos indígenas do exótico e torná-lo um conteúdo tão relevante quanto aquele relativo à história europeia. (COELHO, 2010, p. 1)

A educação, em todos os níveis e modalidades, é estratégia na transformação da atual situação em que se encontra a maioria dos negros em nosso país, vitimada pelo *preconceito e discriminação*. Porém, não são apenas os negros que sofrem com as consequências desse quadro, cuja estereotipia tem sido problematizada pela legislação arrolada anteriormente, pois outros agentes sociais se encontram em situação de vulnerabilidade, simbólica ou não. Entre esses, povos indígenas, mulheres, homossexuais, aqueles com algum tipo de deficiência física ou mental que devem ser incluídos no conteúdo produzido pela escola, mas especialmente aquela instituição deverá elevar debate e propor alteração no currículo, com igual relevo conferido a problemáticas como disciplina e evasão.

Os novos marcos legais educacionais vigentes concebem justamente uma concepção de *cidadania* relativa à diversidade étnico-racial como um dos seus constituintes principais do currículo, ressaltando um avanço em relação às concepções que entendem como *direitos e deveres* ou de formação de *cidadãos críticos e reflexivos* que não têm conhecimento sobre a diversidade cultural na sociedade em que vivem.

A concepção de *cidadania* referida na legislação educacional vigente tem como fim principal formar cidadãos cômicos de conhecimentos aprofundados acerca das diversas matrizes culturais que contribuíram para a construção da sociedade brasileira, de modo a fazer com que as gerações vindouras reconheçam e valorizem a diferença cultural e, sobretudo respeitem a diversidade e a diferença da sociedade em que estão inseridas. A introdução das duas categorias – às quais se refere este texto e a interface com a legislação – traz à luz os limites do paradigma de formação de professores em vigor e introduz desafios que dizem respeito não apenas aos currículos, mas à concepção que a sociedade tem de si mesma. Afinal, educação nas palavras de Germano (1998, p. 8):

Diz respeito à formação do homem de forma plural, ao conhecimento, à cultura e aos valores, à participação política, enfim, ao capital sociocultural acumulado e em experimentação pela humanidade e constantemente reinventado pelas sucessivas gerações.

As considerações trazidas acerca das referências didático-pedagógicas da profissional da educação não apresentam nenhuma relação com as teorias da aprendizagem sugeridas por ela mesma. A partir da constatação da ausência da temática étnico-racial nas ações pedagógicas atuando como diretrizes para a organização dos processos escolares da instituição em tela, apresentam-se algumas hipóteses e considerações que procuram inicialmente explicar esse resultado preliminar.

Conjugado a isso, na *prática pedagógica*, vem os conhecimentos sobre as *relações raciais no Brasil*, com os quais se consideram alguns conceitos-chave, como preconceito, *discriminação, racismo*, etc. A profissional não discorda que existe racismo no Brasil ou que existam casos de discriminação na escola ocorridos com um dos professores, mas seus encaminhamentos, nesse caso, minimizam a situação, que associa a discriminação a uma classe específica. Isso se reflete nas imprecisões teóricas constatadas. Muitas representações e concepções que não diferem do senso comum, transformam em conteúdo em sala de aula, especialmente aquelas relativas às categorias arroladas no texto.

A técnica ouvida se embaraça com conceitos com formulações distintas e expressam fenômenos sociais diferentes como convergentes. A mesma coisa acontece com as concepções de *cidadania*, e tais noções

são apenas exemplificadas com expressões genéricas de respeito ao outro ou se referem a *racismo*, respectivamente. Isso parece uma postura pouco adequada pelo lugar e pelo poder institucional que assume na escola de não somente pensar, planejar, como organizar o *processo educacional*, pois questões relacionadas ao *racismo* no espaço escolar ou a valorização da diversidade étnico-racial são prementes para a formação dos alunos, por isso é fundamental construir um trabalho que os atinja de forma efetiva, fazendo modificar posturas intolerantes, e dando lugar ao respeito à diferença e à diversidade.

A coordenadora pedagógica aqui ouvida não estabeleceu nenhuma relação entre o conhecimento acadêmico em que é especialista e a prática pedagógica construída. Nenhuma referência a autores, de forma consistente e coerente com a prática, nem a escolas de pensamento, linhas de investigação ou matrizes teóricas. Paulo Knauss (2005) enfatiza, em linhas gerais, as dificuldades que o licenciado tem de trabalhar a (inter)relação do conhecimento com o ensino com seus alunos. Para o autor, ao se referir ao ensino de história, essas dificuldades decorrem de uma especificidade epistemológica, em que o conhecimento comum acaba por fundamentar as bases explicativas dos fenômenos apresentados por professores e alunos em sala de aula. Consta-se aqui essa dificuldade, ainda que em outra disciplina e objeto, há uma similaridade da natureza desse descompasso apontado pelo autor com o caso aqui analisado.

Com relação à *prática pedagógica*, mais uma remissão às generalizações em distanciamento teórico às categorias apresentadas – *preconceito racial, racismo, avaliação, teorias da aprendizagem e cidadania* –, que foram enfrentadas não a partir da literatura especializada, mas da vivência pessoal da entrevistada. O que se percebe é uma menção ao senso comum e, por conseguinte, uma alusão à educação familiar recebida ou à visão de mundo construída (COELHO; COELHO, 2010).

Considerações preliminares

Os dados recolhidos distanciam-se do que se tem discutido sobre a natureza da *prática pedagógica*. O plexo compreende desde as concepções informadas pelo chamado humanismo – segundo o qual as relações sociais são a base da “harmonia social” e, nesse caso, a escolar –, às elaborações mais recentes sobre a prática pedagógica. Essas noções emergem como uma construção em que se articulam conhecimento técnico e experiência adquirida⁷. Em todo o plexo, é notória a noção de que o domínio do objeto da disciplina é condição crucial para a concretização do processo de interlocução do saber desse profissional com seu contexto profissional. Retoma-se os ensinamentos de Severino (2003, p. 74):

Pedagogos, especialistas, professores são todos “profissionais da educação” e que o lastro comum de sua formação e identidade é a competência e a qualificação para trabalhar intencionalizadamente com a “educabilidade” dos sujeitos humanos. [...] a atuação desse profissional deve ser formado mediante a apropriação de conhecimentos de toda a natureza, analogamente a qualquer profissional de outra especialidade, alcança muitos espaços para além do espaço restrito escolar [...]. (grifos dos autores)

Assim como as interferências didático-conceituais próprias da natureza do trabalho desse profissional – conforme concebe a literatura na qual Severino (2003) responde à chamada – se vê definida a partir do conhecimento do objeto da disciplina e da relação tácita com a prática pedagógica.

O depoimento coletado não remetem a essa preocupação. Ainda que as referências a alguns autores tenham sido mencionadas, elas não comportam o estabelecimento de nexos entre o conhecimento acadêmico e a prática pedagógica como um *habitus pedagógico*. Pode-se situar esse descompasso em duas dimensões:

Em primeiro lugar, é possível sugerir a sua gênese: a formação docente (COELHO; COELHO, 2010; COELHO, 2009; SEVERINO, 2003; RIOS, 2002). Essa formação tem sido objeto de várias controvérsias entre vários autores – entre o foco da formação na docência ou da especificidade do objeto – sobre a atuação nas séries iniciais como professor ou professora. Independentemente das lacunas que originaram essa ausência de nexo, é certo que ela acarreta prejuízos visíveis na ação pedagógica. Um dos mais *alarmantes* é, precisamente, a compreensão dos profissionais sobre a ausência de correlação teórico-conceitual – pois desenvolvem a prática pedagógica em desacordo com aquele aporte teórico que propagam; o aporte teórico serve para ilustrar a prática, mas não para sustentá-la conceitualmente e, por conseguinte, enfrentar os fenômenos e problemas cotidianos dos alunos.

Esse, não obstante, não é o único entrave. O desacerto entre as duas dimensões – uma compreensão da prática pedagógica calcada não nos procedimentos necessários à construção de competências e nas elaborações de estratégias pedagógicas, mas nas estratégias de transmissão do conteúdo – este sim, é o fator visto como preponderante. O comum, no depoimento, é compreender que as ações pedagógicas devem ser encaminhadas a partir das experiências familiares (não as profissionais) e aquelas advindas das percepções, e não de fatos e aporte teórico-conceitual. As *ações pedagógicas* advindas desse procedimento, sua interface com alunos e professores se tornam fins em si mesmas – o que pode ser verificado pela deturpação percebida na conceituação do conhecimento, segundo a qual ele é menos o *saber construído* que o *conteúdo cristalizado* (COELHO; COELHO, 2010).

Outro fator que expõe a fragilidade da formação é a compreensão teórica sobre procedimentos de ensino⁸ e avaliação.⁹ Esse uso evidencia a prática do *improviso* (COELHO; COELHO, 2010) da figura do técnico como elemento que engendra o processo de construção do conhecimento e das políticas educacionais e de gestão na escola. Essa prática contribui, entre outras, para uma gestão de *insucesso* na escola.¹⁰ Com uma

formação frágil, por meio da qual não consegue estabelecer nexos entre o objeto de conhecimento de sua área e a prática pedagógica, os técnicos se veem cada vez mais devedores de uma prática profissional pensada a partir de suporte teórico, visto apenas como ilustração nos projetos políticos pedagógicos, mas não comportam a ação pedagógica dos técnicos na ação cotidiana na escola, conforme o constatado na escola aqui analisada. Em segundo lugar, conforme objetivo previamente estabelecido, é possível problematizar a preleção da entrevistada para nele perceber a representação da prática pedagógica, quando relacionada a fatores subjetivos previstos, muitas vezes, nas diretrizes curriculares nacionais, como é o caso da formação para a *cidadania*¹¹ e para a diversidade étnico-racial. Tomam-se as respostas da técnica sobre as questões propostas, todas voltadas para a formação das relações étnico-raciais: *preconceito racial, discriminação e cidadania*. Elas dão conta, em sua grande maioria, de intenções que se concretizam em dois procedimentos: o mais frequente é a reprimenda – a técnica busca sensibilizar aquele para quem seu trabalho se designa, por meio de uma estratégia discursiva, tangenciada, em geral de apelo moral; o outro recurso referido é a demonstração – a técnica utiliza explicitações a situações concretas ocorridas na escola ou sala de aula, pondera sobre comportamentos ideais e enfatiza *indignações*. Nilma Gomes (2004) já nos antecipou que esses procedimentos não bastam para a alteração de um processo dessa magnitude. Defende-se, neste momento, que é necessária uma ação sistemática, intencional concreta e pautada em aporte teórico.

A partir dessa inflexão, os professores terão suporte ancorado em uma literatura para, então, formar aquele processo que se convencionou chamar de “aluno crítico”, pois poderão exercer aquilo que Selma Garrido Pimenta (1996) ressalta sobre a mediação *entre a sociedade da informação e as referências dos alunos*, para possibilitar que, pelo exercício da reflexão com o aluno, provoque neles a saberia necessária à permanente construção do homem. É justamente a ausência de relação com o conteúdo e a escassez de reflexão conceitualmente encaminhada que viabilizam o descompasso entre o preconizado pela escola na formação efetiva *do aluno crítico* e a intenção da escola na formação do *aluno crítico*.

Ademais, o ponto a ser destacado não é apenas a falta de referências teóricas e de conceituações, mas o fato de o conteúdo surgir como desvinculado dos processos de *formação para o aluno crítico* para a vida em sociedade. Aduz-se, ainda, que esse procedimento reitera a compreensão, nos alunos, de que a escola opera dois *discursos distintos e independentes* (COELHO; COELHO, 2010): um é voltado para a ideal – propalado pela escola a ser cotejado e, desse modo, acionado; o outro compreende um conjunto de admoestações que cumprem, no mais das vezes, uma função acessória no ensino oferecido – elas não implicam, necessariamente, ações a ser *internalizadas e incorporadas*.

Notas

¹ Entre os estudiosos que se debruçaram sobre a temática, conferir: Barbosa (2006); Sacristán (2002); Lélis (2001) Gomes (2002); Farias et al. (2009); Saviani (2008).

² Sobre esta dimensão, aprofundar discussão em (FERREIRA, 2008).

³ Trata-se de uma investigação mais ampla, intitulada *Valores e hierarquias entre jovens estudantes de Belém do Pará: cor, raça e preconceito*, financiado pelo CNPq -2011/2013.

⁴ Conferir especialmente no tocante à atualização de 2003, em Brasil (2003, 2004, 2006).

⁵ Pretende-se aprofundar esta análise preliminar, no futuro, agregando outras dimensões conceituais dessa prática pedagógica.

⁶ Atualmente recomenda-se, segundo Hédio Silva, em Conferência em Brasília (2010), que se deve referir à Lei nº 9.394/96, e não a essas especificidades.

⁷ As técnicas de ensino possuem um saber implícito necessariamente e não consti-tuídas em uma ausência teórica. Ou seja, o ensino não se constitui eminentemente técnico, ou o saber sobre o ensino ou processo de ensinar essencialmente teórico. Já apontamos alguns autores relacionados à última perspectiva. Sobre o tecnicismo em Educação, ver Mello (2000); Veiga (1991).

⁸ Nesta obra, os autores discutem técnicas de ensino e seus desdobramentos teórico-conceituais (VEIGA, 1991).

⁹ A *avaliação formativa* como um canal de interlocução entre professor e aluno deve ser crucial para o desenvolvimento da aprendizagem. Para o primeiro, deve servir para rever práticas pedagógicas, conteúdos e procedimentos avaliativos. No segundo caso, deve ampliar as possibilidades de aprendizagem e superar as dificuldades. Há de adequar o nível cognitivo dos alunos para definir critérios de avaliação e de medidas, consubstanciada em medidas *referenciadas a critério*. Ao final, há de ter coerência no que concerne ao processo avaliativo, sua função, entre o que é falado e o que é praticado pelos docentes, seu sentido, o papel do professor no processo avaliativo e *é cuidar da aprendizagem* do aluno. Ver discussão ampla em Fernandes (2006), Vianna (1980), Cavalcante Neto (2009) e Demo (2011).

¹⁰ O texto de Sofia Lerche Vieira (2008) aprofunda e amplia as reflexões sobre a legislação, política educacional e de como ela se efetiva na prática da gestão dos sistemas e das escolas.

¹¹ No sentido defendido por Saviani (2008), no qual enfatiza que há necessidade de ser agente social ativo e produtivo na sociedade, para além de direitos e deveres.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores e constituição de um corpo de estudos**. Educação. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: UNESP, 2006.

- BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BERTONI, Luci Mara. **Arte, indústria cultural e educação**. Cadernos Cedes, ano XXI, n. 54, 76-81, ago. 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.
- _____. **Resolução CEB Nº 2**, de 7 de abril de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
- _____. **Lei nº 10.639**, de 9 de Janeiro de 2003. Brasília: Diário Oficial da União de 10 de Janeiro de 2003.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução nº 01**, de 17 de junho de 2004. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2004.
- _____. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**, 2006.
- _____. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Presidência da República: Casa Civil. Brasília, DF. 2008.
- CASTANHO, M. E. **A dimensão intencional do ensino**. In: VEIGA, Ilma P.A. (org.). Lições de didática. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- CAVALCANTE NETO, Ana Lúcia Gomes; AQUINO, Josefa de Lima Fernandes. **A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?** Educ. Rev. [online], v. 25, n. 2, p. 223-240, 2009.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos Avançados, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970-1989**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009.
- _____. **Lei pode ajudar a superar o racismo**. Jornal do Professor. Brasília, 20 out. 2010. Entrevista, 45. ed. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?Edicao48&idCategoria8>>. Acesso em: 15 jun. 2011.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar (org.). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2010.
- CONCEIÇÃO, Lilian Feingold. **Coordenação pedagógica e orientação educacional: princípios e ações em formação de professores e formação do estudante**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- DAVIS, Claudia; NUNES; Marina M.R.; NUNES, Cesar A.A. **Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 205-230, maio/ago. 2005.
- DEMO, Pedro. **Ser professor: é cuidar que o aluno aprenda**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de et al (org.). **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliação, aprendizagem e currículo: para uma articulação entre investigação, formação e prática**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.) Formação de educadores: artes, ciências e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- FERREIRA, Liliana Soares. **Escola, a gestão do pedagógico e o trabalho de professores**. Diversa, ano I, n. 2, p. 101-116, jul./dez. 2008.
- GERMANO, José Willington. **A transfor mação da questão sobre a educação**. Natal, jul. 1998. (mimeo).

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas e questão racial:** o tratamento é igual para todos/as? In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes (org.). Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

_____; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KNAUSS, Paulo. **O desafio da ciência:** modelos científicos no ensino de História. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 279-295, set./dez. 2005.

LELIS, Isabel Alice. **Do ensino de conteúdos aos saberes do professor:** mudança de idioma pedagógico? Educação & Sociedade, ano XXII, n. 74, p. 43-58, abr. 2001.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica:** uma (re)visão radical. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação:** educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia: ciência da educação?. São Paulo: Cortez, 1996.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Tendências investigativas na formação de professores.** Inter-Ação, Rev. Fac. Educ. UFG, 27 (2), p. 1-54, jul./dez. 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Preparação e formação ético-política dos professores.** In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 2003, p. 71-89.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Técnicas de ensino:** por que não? Campinas, SP: Papirus, 1991.

VIANNA, H.M. **A perspectiva das medidas referenciadas a critério.** Educação e Seleção. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 2, p. 5-14, 1980.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação básica:** política e gestão da escola. Fortaleza: Liber Livro, 2008.